



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Estudio sobre las relaciones con adultos en procesos de exclusión social. Vínculo, identidad y cuidado de sí

Arantza Almenta Muñoz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

Tesis doctoral

**ESTUDIO DE LAS RELACIONES CON ADULTOS
EN PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL.
VÍNCULO, IDENTIDAD Y CUIDADO DE SÍ.**

Arantza Almenta Muñoz
2024



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Estudio de las relaciones con adultos en procesos de exclusión social. Vínculo, identidad y cuidado de sí.

Memoria presentada para optar al grado de doctora por la Universidad de Barcelona

Educación y Sociedad - Ciudadanía y Valores

Arantza Almenta Muñoz

Directoras

Dra. Marta Sabariego Puig

Dra. Mireia Perez Peitx

Tutora

Dra. Marta Sabariego Puig

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

*A las mujeres referentes de mi vida,
en especial a Adelaida, mi yaya que estás sin estar, y a Pepa, mi madre,
por vuestro ejemplo de cuidado, fortaleza, sacrificio y valentía.*

*A Txema y a Cristina, mis hermanos, por vuestra incondicionalidad en la vida
a pesar de las circunstancias que hemos vivido.
Sé que estáis.*

*A Toni y a Marta por creer en mí,
aún no lo entiendo mucho, ya me lo explicaréis.
A vosotros puedo recurrir como oráculos de la vida.
A vuestro lado crezco como
persona, educadora, docente e investigadora,
pero sobre todo me siento como en casa.*

*A Mercedes que inoculaste en mí
el deseo de aprender y la pasión por la docencia.
A pesar de los años, sigues presente
y recurro a ti en mis clases.*

*A Can Calopa por ser lugar de acogida,
recogida, comunidad y reconocimiento.*

Mi relación con los educadores es buena, pero a veces les falta el respeto, pero me han enseñado a cocinar, a hacer cursos para trabajar. Estamos en una residencia para cuando sepamos hacer todo de residencia ir a un piso con chicos o chicas. En la residencia hago tareas lavadoras, cocinar, lavabo, hago inserción, para buscar trabajo para empezar a trabajar y ganar dinero. Yo quiero trabajar de informática o fotografía.

Pilar, adulta joven de Can Calopa

Yo creo que la relación socioeducativa es como la herramienta que tenemos para trabajar. Sí que es verdad que pasa un tiempo desde que se inicia hasta que se cierra, porque trabajamos en un recurso en el que se inicia y se cierra, de una manera u otra, pero es como la herramienta más potente que tenemos para... conseguir todos los objetivos que tienen todas estas personas con las que trabajamos o las personas en situación de exclusión social. Y lo que más destaca es el vínculo.

Aroa, educadora social de Can Calopa

Es como el pez, no, que está en el agua, no, el ambiente, la forma. ¿Cómo lo construimos? Yo creo que lo construimos en consensos. Consensos, pero no solo entre los educadores, sino que consensos con los educandos. Yo no sé cómo decirlo, con las personas con las que estamos educando. Porque esto al final es un diálogo. Es un diálogo.

Andrés, educador de Can Calopa

Agradecimientos

¡Qué suerte la mía! Un trayecto tan largo y, al finalizar, ser capaz de mirar atrás celebrando los encuentros que han enriquecido este estudio y me han hecho crecer. Han sido tantos a lo largo de estos años que soy incapaz de recordarlos todos. Algunos los repetiría una y otra vez y otros me han ayudado a aprender qué camino no deseo escoger.

De todas las posibilidades para distribuir este apartado me propongo presentarlo desde el diálogo más profundo, desde los consensos que propone Andrés. Dicho de otro modo, desde el diálogo de mi construcción como investigadora, docente, educadora social y persona; desde el cuidado y la acogida.

Sin lugar a duda agradezco el apoyo, saber y consejos a lo largo de este estudio de las directoras que me han acompañado durante estos años: la Dra. Marta Sabariego y la Dra. Mireia Pérez. Vuestro trabajo ha sido indispensable para hacer realidad mi formación como doctora y superar las innumerables sacudidas del proceso doctoral. Gracias por dedicarme y ofrecerme vuestro saber y tiempo con esa paciencia, afecto, rigor y profesionalidad que os caracteriza.

Desde el 2014, Marta y Toni sois parte de mi proceso formativo, profesional e investigador; ni hablemos del ámbito personal. Vuestra integridad, saber hacer, sinceridad y apoyo incondicional, me dan seguridad y tranquilidad para enfrentarme a nuevos proyectos. De vosotros aprendo la profesión docente e investigadora desde el saber estar, el saber ser, el saber hacer y el saber universitario. Empezasteis como

mis profesores y ahora somos compañeros. Tengo claros mis faros y referentes, espero seguir vuestros pasos, hacerlos míos e ir construyéndome como docente e investigadora íntegra, rigurosa, comprometida, apasionada, acogedora, honesta, responsable, exigente, etc., como es vuestro ejemplo. A vuestro lado no hago más que crecer; no tengo opción. Os agradezco que no me deis alternativa, evoluciono como persona, investigadora, docente y educadora en cada uno de nuestros encuentros.

Como educadora social jugáis un papel predominante el equipo al completo de Can Calopa-l'Olivera. Empecé haciendo observaciones etnográficas y, ahora, soy una más desde hace ya unos cuantos años. Entre todos nos curtimos, cuidamos, aprendemos, ¿puedo decir que hacemos comunidad? Me lo permito. Somos más que un equipo, somos caloperas y caloperos. Nos autodeterminamos y definimos a nuestra manera. Con vosotros desarrollo múltiples tareas que fortalecen mis técnicas, conocimientos y contribuyen a adaptarme a distintas situaciones. Esta variedad hace de mí una educadora versátil y enriquece mi tarea docente e investigadora. Como sabéis, Can Calopa no se explica, Can Calopa se vive y se siente; es, sin duda, toda una experiencia.

Pepa, Txema y Cristina. ¡Qué paciencia habéis tenido! Sin vuestro apoyo a todos los niveles no hubiese salido adelante. Han sido unos cuantos años cuidándome para que logre un proyecto muy personal que habéis hecho vuestro. Algo así, solo lo hace una familia que te quiere; una madre, un hermano y una hermana. Gracias por estar ahí, respetar mis tiempos, sacrificaros por mí y entender la elección y apuesta académica y profesional que he hecho.

Título:

Estudio de las relaciones con adultos en procesos de exclusión social. Vínculo, identidad y cuidado de sí.

Resumen

La complejidad de los procesos de exclusión social requieren un abordaje desde una perspectiva interseccional del proceso, la persona y las propuestas de intervención hacia la inclusión y participación en la comunidad. La educación social se presenta como una disciplina compleja, reflexiva, teórico-práctica y destinada a encarar los procesos de exclusión social desde todos sus flancos. El educador es, en sí mismo, uno de los profesionales que, desde su concepción interseccional de la realidad, se forma para intervenir ante estos procesos.

Las intervenciones que ejecuta el educador se fundamentan en conocimientos científicos, con alto contenido cultural que transmite a partir del elemento fundamental de su práctica: la relación socioeducativa. Esta se sostiene sobre tres ejes interdependientes: la creación de vínculo, la construcción de la identidad personal y el desarrollo del cuidado de sí.

Este estudio tiene como objetivo principal el estudio y análisis de la relación socioeducativa, y los tres pilares que la sostienen, entre adultos en procesos de exclusión y su equipo socioeducativo. Para ello, se crea un diseño metodológico combinado que se divide en dos fases: la etnografía y la fenomenología hermenéutica. Tras la fase etnográfica en la que se describe el contexto y cultura moral de Can Calopa, se crean dos propuestas de espacio reflexivo entrono a la relación socioeducativa y los tres ejes: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí. La ejecución por separado de las reflexiones, con el grupo de quince adultos jóvenes en procesos de exclusión social y con su equipo socioeducativo, permite explorar, con carácter fenomenológico, los tres ejes de la relación socioeducativa desde ambas perspectivas. Aparece una relación centrada en el vínculo como espacio seguro, de confianza, íntimo e incondicional. Desde este espacio el educador refuerza el proceso vital de la persona de manera que lo encara hacia la comunidad y la participación. Concluimos con la creación de una propuesta de relación socioeducativa que tiene como finalidad encarar el proceso de exclusión social desde la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí.

Palabras clave:

relaciones socioeducativas, vínculo, identidad, cuidado de sí, exclusión social.

Title:

Study of relationships with adults in processes of social exclusion. Bonding, identity and self-care.

Abstract

The complexity of social exclusion processes requires an approach from an intersectional perspective about the process, the individual, and the intervention proposals aimed at inclusion and participation in the community. Social education emerges as a complex, reflective, and theory-practice discipline intended to address social exclusion processes from all angles. The educator is, in themselves, one of the professionals who, with an intersectional comprehension of reality, is trained to take part in these processes.

The interventions carried out by the educator are based on scientific knowledge, with a high cultural content that is transmitted through the fundamental element of their practice: the socio-educational relationship. This relationship is supported by three interdependent pillars: the creation of bonds, the construction of personal identity, and the development of self-care.

The main purpose of this study is to study and analyze the socio-educational relationship and the three pillars that sustain it between adults in processes of exclusion and their socio-educational team. To achieve this, a combined methodological design is created, divided into two phases: ethnography and hermeneutic phenomenology. Following the ethnographic phase, which describes the context and moral culture of Can Calopa, two reflective spaces are proposed around the socio-educational relationship and the three pillars. The execution of these reflections, with a group of 15 young adults in social exclusion process and their socio-educational team, allows for phenomenological exploration of the three pillars of the socio-educational relationship from both perspectives.

The results of both phases enables the creation of a socio-educational relationship proposal aimed at addressing the process of social exclusion, in which the educator promotes a diagonal and flexible relationship with the individual. The diagonal socio-educational relationship transcends traditional definitions of horizontality and verticality. A relationship focused on the bond emerges as a safe, trusting, intimate, and unconditional space. From this space, the educator reinforces the person's life process in a way that directs it towards community and participation. We conclude with the creation of a socio-educational relationship proposal aimed at addressing the process of social exclusion through the creation of bonds, the construction of identity, and the development of self-care.

Keywords:

socio-educational relationship, bonding, identity, self-care, social exclusion.

Índice general

Nota.....	23
Certificado comité de bioética	25
Índice de figuras.....	27
Índice de tablas	29
Introducción.....	33
Descripción de los objetivos.....	41
1. Los procesos de exclusión social: definición y características	43
Introducción	43
1.1. Definición, procesos y causas de la exclusión social	44
1.2. Indicadores de exclusión social.....	59
1.3. Colectivos sociales en procesos de exclusión social	63
1.4. El educador como profesional que interviene en los procesos de exclusión social	69
En conclusión	77
2. La relación socioeducativa en procesos de exclusión social.....	79
Introducción	79
2.1. La relación socioeducativa	80
2.2. Los ejes de la relación socioeducativa: construir identidad, crear vínculo y desarrollar el cuidado de sí	85
2.3. Acompañar procesos en el seno de la relación socioeducativa.....	88
2.4. La identidad en contextos de exclusión. ¿Qué papel juega la relación socioeducativa?.....	89
2.5. El vínculo: tú y yo. Nosotros	95
2.6. El cuidado de sí como desafío a los procesos de exclusión social	99
En conclusión	101
3. La educación moral: el quehacer socioeducativo en contextos de exclusión social.....	103
Introducción	103
3.1. La intersección entre la educación social y la educación moral.....	104

16

4.2.1.4.2. Clarificación de valores	142
4.2.1.4.3. Autobiografía	142
4.2.1.4.4. Debate.....	143
4.2.2. El trabajo reflexivo con jóvenes adultos en proceso de exclusión social: repensando la relación socioeducativa	143
4.2.2.1. Objetivos del espacio reflexivo con los adultos jóvenes.....	143
4.2.2.2. Diseño del espacio de trabajo reflexivo con los adultos jóvenes	146
4.2.2.3. Actividades del espacio reflexivo para los adultos jóvenes.....	147
4.2.2.3.1. Actividad 1. Comprensión crítica: La relación desde dentro: hablemos de los otros	148
4.2.2.3.1.1. Espacio individual de los adultos jóvenes.....	148
4.2.2.3.1.2. Espacio grupal de los adultos jóvenes.....	149
4.2.2.3.2. Actividad 2. Clarificación de valores: Mi estar siendo	149
4.2.2.3.3. Actividad 3. Autobiografía: Mi relación con el mundo	150
4.2.2.4. Principios y fundamentos metodológicos del espacio de trabajo reflexivo con los adultos jóvenes	151
4.2.2.4.1. Comprensión crítica	152
4.2.2.4.2. Clarificación de valores	153
4.2.2.4.3. Autobiografía	153
A modo de propuesta.....	153
5. Fundamentación, diseño metodológico y aplicación	157
5.1. Aproximación metodológica: la apuesta por el enfoque cualitativo.....	158
5.2. Cuando la etnografía y la fenomenología-hermenéutica se combinan	159
5.2.1. La etnografía como método para comprender y describir a Can Calopa ..	162
5.2.2. La fenomenología-hermenéutica como método para sistematizar el vínculo, la identidad y el cuidado de sí a partir de los espacios de reflexión.....	166
5.3. Diseño del estudio: fase etnográfica y fase fenomenológica	169
5.3.1. Estrategias etnográficas para la obtención de información	171
5.3.1.1. La experiencia del contexto: la observación participante	173
5.3.1.1.1. La mirada atenta, el saber ver: diseño y estructura del guión de observación.....	175
5.3.1.1.2. Sistema de registro de las observaciones: las notas de campo ...	177
5.3.1.2. La entrevista, complemento etnográfico.....	180
5.3.2. Estrategias fenomenológicas para la obtención de la información	182

5.3.2.1. Estrategias facilitadoras para el equipo socioeducativo	183
5.3.2.1.1. Actividades de educación moral para el equipo socioeducativo ...	184
5.3.2.1.2. Grupos de discusión con el equipo socioeducativo	185
5.3.2.2. Estrategias facilitadoras para los adultos jóvenes.....	189
5.3.2.3. Observación fenomenológica	191
5.3.2.3.1. Guiones de observación fenomenológica	192
5.3.2.3.2. Diario de seguimiento fenomenológico	193
5.3.3. Ejecución del diseño etnográfico fenomenológico hermenéutico.....	194
5.4. Alianza investigadora: escoger el escenario	196
5.4.1. Criterios de elección del escenario.....	197
5.4.2. Can Calopa.....	198
5.4.2.1. El equipo socioeducativo de Can Calopa	199
5.4.2.2. El adulto joven de Can Calopa	201
5.4.3. De la negociación al cuidado de la entidad	203
5.5. Tipo de datos y técnica de análisis.....	205
5.5.1. Datos recogidos: etnográficos y fenomenológicos	206
5.5.2. Técnicas de análisis de los datos recogidos	207
5.6. Integridad del estudio	212
5.7. Rigor científico.....	217
6. Can Calopa, espacio de relación, lugar de cambio	221
Introducción	221
6.1. Can Calopa, lugar de acogida y participación comunitaria	224
6.1.1. Ámbito laboral de Can Calopa.....	228
6.1.1.1. La Vinoteca.....	228
6.1.1.2. El trabajo enoturístico	228
6.1.1.3. La producción agrícola	229
6.1.2. Ámbito social de Can Calopa	231
6.1.2.1. El programa PSAPLL de Can Calopa.....	231
6.1.2.2. El hogar residencia de Can Calopa.....	232
6.1.3. Objetivo y organización interna de Can Calopa	233
6.2. Desgranando Can Calopa, claves del hogar residencia	236
6.2.1. Situación y espacio de Can Calopa.....	236
6.2.2. El equipo socioeducativo	239

6.2.3. Rutinas en el hogar residencia	241
6.2.4. Normas en el hogar residencia.....	242
6.2.5. Metodología del equipo socioeducativo	245
6.3. Las relaciones en Can Calopa, ¿qué y cómo ocurren?	247
6.3.1. Conociendo a los adultos jóvenes de Can Calopa	248
6.3.1.1. Características de las relaciones entre los adultos jóvenes de Can Calopa	250
6.3.2. La relación entre los jóvenes adultos y el equipo socioeducativo de Can Calopa	252
6.3.2.1. El día a día como elemento mediador	252
6.3.2.2. Los valores en el seno de la relación socioeducativa	255
6.3.2.3. Los conflictos dentro de la relación socioeducativa	259
6.4. Singularidades de la relación socioeducativa en Can Calopa.....	261
6.4.1. La relación desde el paradigma tecno-científico	262
6.4.2. La relación desde el paradigma hermenéutico-interpretativo.....	267
6.4.3. La relación desde el paradigma socio-crítico	271
6.5. La cultura moral y el modelo de relación socioeducativa de Can Calopa	275
6.5.1. La cultura moral de Can Calopa	276
6.5.1.1. Valores que distinguen a Can Calopa	276
6.5.1.2. Las intervenciones como práctica moral	277
6.5.1.3. La rutina, como práctica moral singular.....	278
6.5.2. El modelo de relación socioeducativa de Can Calopa	280
7. La relación socioeducativa desde la perspectiva de los adultos jóvenes de Can Calopa	283
Introducción	283
7.1. Conociendo a los adultos jóvenes de Can Calopa.....	285
7.2. La visión de los adultos jóvenes del educador	287
7.2.1. La figura del educador	287
7.2.2. Funciones que le designa el adulto joven al educador.....	290
7.2.3. Competencias que considera el adulto joven	292
7.2.4. La intervención del educador bajo la mirada del adulto joven.....	294
7.2.5. Lo que aprende el adulto joven junto al educador.....	295
7.3. Construyendo la relación socioeducativa	298
7.3.1. El vínculo bajo la mirada del adulto joven	299

7.3.2. La experiencia del reconocimiento en la relación socioeducativa	302
7.3.3. Expectativas del adulto joven sobre la relación socioeducativa	305
7.3.4. La participación en la comunidad: cómo, dónde y con quién	307
7.4. La construcción de la identidad personal	309
7.4.1. ¿Cómo se ven los adultos jóvenes?	309
7.4.2. ¿Cómo creen que los ve el educador?	311
7.4.3. Antes y después, ¿cómo creen que han cambiado?	312
7.5. El desarrollo del cuidado de sí según los adultos jóvenes	314
7.5.1. ¿Cómo viven el proceso de autonomía los adultos jóvenes?	314
7.5.2. La toma de decisiones de los adultos jóvenes	316
7.5.3. Conocerse junto a la figura del educador.	318
En resumen	320
8. La perspectiva del educador de Can Calopa sobre la relación socioeducativa	323
Introducción	323
8.1. Presentación del equipo socioeducativo	325
8.1.1. La figura del educador desde la propia experiencia	327
8.1.2. Funciones que percibe el educador como propias	331
8.1.3. Competencias que se le demandan al educador	334
8.1.3.1. Saber ser	335
8.1.3.2. Saber estar	335
8.1.3.3. Saber hacer	336
8.1.3.4. Saber	337
8.1.4. Singularidades de la intervención del educador	339
8.1.4.1. La descripción de la intervención	339
8.1.4.2. Los elementos de la intervención	340
8.1.4.4. La acción de intervenir	342
8.1.4.5. El contenido	343
8.3. El papel del educador en la relación socioeducativa	346
8.3.1. El contexto de la exclusión social	346
8.3.2. La relación socioeducativa según el educador	348
8.3.2.1. Objetivos de la relación	349
8.3.2.2. Características	350

8.3.3. El vínculo como herramienta del educador	352
8.3.3.1. Definición del vínculo socioeducativo	353
8.3.3.2. Objetivos que persigue el vínculo	354
8.3.3.3. Caracterización del vínculo	356
8.3.3.3.1. La acogida	356
8.3.3.3.2. La creación y mantenimiento del vínculo	357
8.3.3.3.2.1. La creación del vínculo	357
8.3.3.3.2.2. El mantenimiento	359
8.3.3.3.3. Facilitador y sustento de procesos	360
8.3.3.4. Elementos y valores fundamentales del vínculo	361
8.3.4. Reconocer al adulto joven dentro de la relación	364
8.3.5. Acompañar en la relación socioeducativa	366
8.3.6. La participación en la comunidad como dirección de la relación socioeducativa	367
8.4. La relación en la construcción de la identidad personal	370
8.4.1. La mirada del educador	371
8.4.2. La posibilidad de cambio en el seno de la relación	372
8.5. El desarrollo del cuidado de sí según el equipo socioeducativo.	374
8.5.1. La autonomía como horizonte	375
8.5.2. Acompañar la toma de decisiones de los adultos jóvenes	377
8.5.3. Dar herramientas para conocerse	379
A modo de cierre	381
9. Discusión	385
9.1. La exclusión social, contexto estructural	386
9.2. El adulto joven de Can Calopa	388
9.3. La figura del educador	391
9.4. La relación socioeducativa	394
9.5. La construcción de la identidad personal	396
9.6. El desarrollo del cuidado de sí	399
10. Conclusiones	401
10.1. Sobre los objetivos	401
10.2. Propuesta de un modelo de relación socioeducativa	406
10.2.1. La relación socioeducativa concepto y características	407

10.2.2.El educador en la relación socioeducativa	410
10.2.2.1.La creación del vínculo.....	412
10.2.2.2.La construcción de la identidad.....	414
10.2.2.3.El desarrollo del cuidado de sí	416
10.2.4.Recomendaciones para implementar la propuesta de modelo de relación socioeducativa	417
10.3.Límites del estudio.....	419
10.4.Nuevos planteamientos	423
10.5.Consideración final	424
Bibliografía	427
Libro de Anexos	447

NOTA

Cuestiones de género

En cuanto al plural mayestático, utilizamos el femenino a lo largo del capítulo quinto, en reconocimiento a las directoras y la autora. Ya que es en este donde describimos el proceso investigador. Este hecho tiene como objetivo visibilizar a la mujer investigadora sin que ello conlleve discriminación de ningún tipo.

Por otro lado, siguiendo las indicaciones del *Llibre d'estil de la Universitat de Barcelona*¹, el genérico que utilizamos a lo largo del informe es el masculino, sin detrimento de la visibilidad de mujeres y personas no binarias. En el caso de hacer referencia a personas concretas, nos referimos según el género en el que se autodenominan.

Referencia a la entidad

En este estudio se hace uso del nombre real de la entidad en la que se ha desarrollado la investigación, ya que contamos con la autorización de la directora (ver *anexo 1*).

Imagen de la portada

La imagen de la portada es un fragmento del grafismo *Mi amigo* (1974) cedido por Pepa Muñoz.

¹ *Llibre d'estil de la Universitat de Barcelona*. Universitat de Barcelona. Serveis Lingüístics. <<https://www.ub.edu/llibre-estil/criteri.php?id=2513>>

CERTIFICADO COMITÉ DE BIOÉTICA



Comissió de Bioètica Universitat de Barcelona

Jordi García Fernández, Vicerector de Recerca i President de la *Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (CBUB)*.

FA CONSTAR,

Que el projecte de tesi: *"Identidad, vínculo y cuidado de sí. Estudio sobre las relaciones socioeducativas en procesos de exclusión social"* dirigit per la Dra. Marta Sabariego Puig (Professora Titular d'Universitat del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Facultat d'Educació) ha presentat la documentació conforme fa constar que el projecte de tesi doctoral compleix amb les demandes establertes per la Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona (CBUB).

A Barcelona, a 06 de març de 2024.

Dr. Jordi García Fernández
Vicerector de Recerca
President de la Comissió de Bioètica
Universitat de Barcelona

Firmado por ***3005**
JORDI GARCIA (R:
****8001*) el día
07/03/2024 con un
certificado emitido por

<http://www.ub.edu/comissibioetica/> Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona cbub@ub.edu

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejes de la relación socioeducativa.	86
Figura 2. Espacio reflexivo para el equipo socioeducativo.	133
Figura 3. Intervención socioeducativa para los adultos jóvenes en proceso de exclusión social.	147
Figura 4. Estructura general del espacio reflexivo.	152
Figura 5. Características del método combinado etnográfico-fenomenológico-hermenéutico.	162
Figura 6. Resumen del diseño metodológico.	170
Figura 7. Fotografía aérea de Can Calopa.	226
Figura 8. Organigrama de Can Calopa.	227
Figura 9. Fotografía de la residencia.	236
Figura 10. Distribución del hogar residencia de Can Calopa.	237
Figura 11. Plano de la planta baja.	237
Figura 12. Plano primera planta.	238
Figura 13. Organigrama técnico del equipo social.	239
Figura 14. Distribución del equipo técnico residencial según recurso.	240
Figura 15. Corcho informativo del hogar residencia.	243
Figura 16. Configuración de la propuesta del modelo de relación socioeducativa.	409
Figura 17. Ciclo del sistema de procesos de la relación socioeducativa.	412
Figura 18. Acompañamiento a la construcción de la identidad personal desde la relación socioeducativa.	415

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Zonas de exclusión social según Castel (1995).	46
Tabla 2. Relación de los principales indicadores y tasas de exclusión y pobreza.	61
Tabla 3. Principales informes sobre exclusión.	64
Tabla 4. Recursos sociales por grupo social.	66
Tabla 5. Competencias vinculadas con la relación socioeducativa.	73
Tabla 6. Modelos de intervención socioeducativa en animación sociocultural y pedagogía social.	76
Tabla 7. Relación entre ejes y actividades o grupo de discusión del espacio reflexivo.	134
Tabla 8. Ficha comprensión crítica del equipo socioeducativo: “¿Quién es el otro?”.	135
Tabla 9. Preguntas para el debate sobre la identidad: “¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?”.	136
Tabla 10. Ficha clarificación de valores del equipo socioeducativo: “Construyendo contextos”.	137
Tabla 11. Preguntas para el debate sobre el cuidado de sí: “El papel del contexto en la relación”.	138
Tabla 12. Ficha autobiografía del equipo socioeducativo: “A veces busco el reflejo de”.	138
Tabla 13. Preguntas para el debate sobre el vínculo: “La relación con el otro”.	139
Tabla 14. Relación entre ejes y actividades de la intervención socioeducativa.	147
Tabla 15. Ficha jóvenes adultos comprensión crítica: “La relación desde dentro: hablemos de los otros”.	148
Tabla 16. Ficha jóvenes adultos clarificación de valores: “Mi estar siendo”.	150
Tabla 17. Ficha adultos jóvenes autobiografía: “Mi relación con el mundo”.	151

Tabla 18. Bloques de la aplicación unificada de las propuestas de reflexión.	154
Tabla 19. Técnicas para la fase etnográfica.....	171
Tabla 20. Técnicas para la fase etnográfica.....	172
Tabla 21. Resumen de la observación por fases.	175
Tabla 22. Dimensiones de observación descriptiva de Can Calopa.	176
Tabla 23. Dimensiones de observación focalizada en el hogar residencia de Can Calopa.....	176
Tabla 24. Dimensiones de observación selectiva de la relación socioeducativa de Can Calopa.	177
Tabla 25. Modelo tabla de notas de campo.	179
Tabla 26. Técnicas para la fase fenomenológica.	182
Tabla 27. Técnicas fenomenológicas de obtención de la información.	183
Tabla 28. Recogida de datos fenomenológicos del equipo socioeducativo.	184
Tabla 29. Diseño del grupo de discusión: “¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?”.	187
Tabla 30. Diseño del grupo de discusión: “El papel del contexto en la relación”.	187
Tabla 31. Diseño del grupo de discusión: “La relación con el otro”.....	188
Tabla 32. Recogida de datos fenomenológicos de los adultos jóvenes.....	190
Tabla 33. Guión para la observación participante durante el espacio reflexivo del equipo socioeducativo.	193
Tabla 34. Guión para la observación no participante durante el espacio reflexivo de los adultos jóvenes.	193
Tabla 35. Esquema de diario de seguimiento fenomenológico.....	194
Tabla 36. Cronograma general del trabajo de campo.	195
Tabla 37. Equipo socioeducativo de Can Calopa participante de la fase etnográfica	199

Tabla 38. Equipo socioeducativo de Can Calopa participante de la fase fenomenológica según año de aplicación.....	200
Tabla 39. Participación de los jóvenes adultos por fases.....	202
Tabla 40. Resumen de los datos recogidos por fases.	206
Tabla 41. Sistema de categorías. Fase etnografía.....	208
Tabla 42. Matriz de categorización de la fase etnográfica.	209
Tabla 43. Sistema de categorías. Fase fenomenología.	210
Tabla 44. Matriz de categorización de la fase fenomenológica.....	211
Tabla 45. Enlace de categorías de la fase etnográfica con los objetivos específicos.....	222
Tabla 46. Función técnica del equipo de residencia.	240
Tabla 47. Documentos resultantes de los adultos jóvenes de la fase fenomenológica.	283
Tabla 48. Presentación de los adultos jóvenes de Can Calopa.	285
Tabla 49. Aspectos más valorados del educador por los adultos jóvenes de Can Calopa.....	289
Tabla 50. Aspectos menos valorados del educador por los adultos jóvenes.....	290
Tabla 51. Respuestas a la frase “El trabajo de los educadores es...”	290
Tabla 52. Extracto de respuestas “De la relación con los educadores he aprendido que...”	296
Tabla 53. Clasificación de los aprendizajes expresados por los adultos jóvenes por competencias.	297
Tabla 54. Experiencias significativas de los adultos jóvenes de Can Calopa con los educadores.....	303
Tabla 55. Extracto de las respuestas a la frase “Me gusta que los educadores me digan...”	304
Tabla 56. Aspectos que esperan los adultos jóvenes de la relación con los educadores.	305
Tabla 57. Respuestas a la frase “Puedo contar con los educadores cuando...”	306
Tabla 58. Respuestas a la frase “Estoy segura/o de que los educadores harían por mi...”	307

Tabla 59. Respuestas a la frase “Lo que más me gusta de mí es...”	310
Tabla 60. Respuestas a la frase “Yo pienso de mí que soy...”	311
Tabla 61. Respuestas a la frase “Los educadores piensan de mí que...”	312
Tabla 62. Documentos resultantes del equipo socioeducativo de la fase fenomenológica.	323
Tabla 63. Perfil, participación y funciones del equipo socioeducativo.	326
Tabla 64. Clasificación de los elementos de la intervención por competencias del educador.	340
Tabla 65. Clasificación de los componentes elementales del vínculo.	362
Tabla 66. Características de la propuesta de relación socioeducativa.	408
Tabla 67. Síntesis del modelo de relación a partir de la propuesta de Úcar (2022).	409
Tabla 68. Funciones, competencias y valores del educador.	411
Tabla 69. Características y condiciones del vínculo del modelo de relación.	413

Y no piensas que incluso cuando hablo, hablan aquí de adultos, digo: hostias, es verdad, que son adultos, y nosotros queremos tratarlos como adultos, a pesar de los problemas que puedan tener. Pero bueno, para mí un elemento es que les cogemos como personas adultas, pero les tratamos como personas adultas en proceso, en proceso de autonomía de cada vez más autonomía, que no tiene límite eso hasta que se mueran, pues... pero al menos les damos esa posibilidad, cosa que a lo mejor en la exclusión social que hablamos, a lo mejor esa posibilidad no es tan clara, porque se les ve como algo que...

Andrés, educador de Can Calopa

INTRODUCCIÓN

La motivación por la investigación nace de la práctica profesional y el deseo de profundizar en las causalidades de la exclusión social. La profesión de educadora social me enfrenta, día a día, a situaciones de alta complejidad a las que debo dar respuesta. Como educadora social observo como, a pesar de las diferentes estrategias e intervenciones que diseño con el equipo, la herramienta fundamental que las hila es la relación socioeducativa. Los contextos de exclusión social con los que trabajo y los procesos que acompaño me exigen implicarme desde la humanidad, la acogida, la profesionalidad, la intimidad, la confianza, el sentido del humor, también desde la firmeza y la exigencia. En definitiva, son acompañamientos que me interpelan profesionalmente y más allá, cuestionan mis valores, creencias, posicionamiento ante el mundo, autoconcepto personal y profesional. En resumen, me activan como persona y agente social.

Además, en lo que refiere al acompañamiento, la experiencia profesional me brinda la oportunidad de observar como las personas generan cambios en sus vidas a lo largo del proceso. Las acciones reflexivas que compartimos en los encuentros, los momentos en los que las personas explican un avance o identifican un cambio en su vida, así como esos momentos no tan agradables en los que la contención aparece y es necesario sostener malestares inabarcables para la persona, soy capaz de llevarlas a cabo gracias al vínculo. El vínculo con las personas es mi herramienta fundamental,

desde ese espacio intervengo de un modo u otro. Tengo permiso para bromear sobre situaciones de autolisis y reírme con la persona sobre sus métodos poco fructuosos. También me permite sostener situaciones tan complejas y duras como revelaciones de maltrato, acompañar duelos de diversa índole o reconducir una descompensación. El vínculo aporta a mi trabajo la seguridad necesaria, tanto a la persona como a mí, de interaccionar con seguridad. El trabajo de educadora sería agotador sin una herramienta de seguridad y el vínculo la proporciona. He tomado conciencia de la importancia del vínculo a raíz de la experiencia, la práctica y la reflexión con el equipo, clave en mi tarea y eje vertebrador de mi acompañamiento. Mis prácticas profesionales son efectivas e influyen en la persona si, y solo si existe un vínculo sólido, cuidado, al que le dedico tiempo y me refuerzo en el equipo.

Por estos motivos, la relación socioeducativa se convierte en el foco de atención y estudio. Ahora bien, a lo largo de mi formación académica, la cuestión de la identidad y el desarrollo de uno mismo han sido una constante que me ha acompañado desde el grado de educación social. La curiosidad por saber quién somos, por qué somos, cómo somos ha ocupado la gran parte del interés investigador y formativo. De ahí que el trabajo final de grado se aproximara a la construcción de la identidad en contextos profesionales y el trabajo final de máster lo dedicara a la experiencia de la construcción de la identidad de jóvenes en procesos de exclusión social. De ambos, concluyen dos aspectos, que la construcción de la identidad es relacional y significada, y que las dinámicas de educación moral son una estrategia válida como herramienta de obtención de la información. Estas conclusiones, que son una obviedad en estos momentos, carecen de fundamento teórico en la educación social.

Es en la intersección de la práctica profesional y la inquietud investigadora que confluye este estudio. La relación socioeducativa se convierte en el eje del estudio en el momento que vinculamos la figura significativa del educador con el vínculo que crea con la persona. De ahí surgen nuestras preguntas sobre las consecuencias de esta relación en términos de identidad y desarrollo del proceso hacia la autonomía. De este

modo, las cuestiones que guían este estudio se centran en desgranar la relación socioeducativa desde la perspectiva del educador y la de la persona. Nos preguntamos, ¿cómo es un modelo de respuesta para adultos en proceso de exclusión social?, ¿qué elementos configuran la relación socioeducativa en contextos de exclusión social?, ¿cuáles son los que destacan las personas adultas?, ¿y los educadores?, ¿qué conexiones se pueden establecer entre el vínculo, la identidad y el cuidado de sí?, ¿cómo son?

Proponemos responder a estas cuestiones desde la observación y la experiencia de los educadores y las personas en procesos de exclusión social. Esta combinación nos facilita definir de un modo más preciso qué es la relación socioeducativa, qué conexiones establece con la construcción de la identidad, el cuidado de sí, qué rol tiene el vínculo, etc. El valor de estas definiciones radica en el origen y destino, se trata de un estudio surgido desde la educación social, destinado a la educación social. El corpus teórico de la educación social se nutre de la interdisciplinariedad y, debido a su corta tradición investigadora, carecemos de un corpus estrictamente de la disciplina. Esta realidad nos favorece en tanto que nos permite conocer y reforzar nuestra práctica atendiendo a la multidimensionalidad y multifactorialidad de la exclusión social y, a su vez, nos debilita como disciplina al depender de los avances y estudios ajenos. De ahí que nuestra finalidad se centre en la contribución a la generación de conocimiento científico y práctico sobre la relación socioeducativa y sus dinamismos en Educación Social y, en concreto:

- A. Proponer un marco teórico que responda sobre la relación socioeducativa a las entidades que trabajan por y con adultos jóvenes en procesos de exclusión social.
- B. Difundir conclusiones y resultados elaborados para contribuir a generar conocimiento sobre los elementos de la relación socioeducativa.

C. Crear una propuesta de modelos de relación socioeducativa centrada en la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí.

D. Crear una propuesta de espacios de reflexión para el equipo socioeducativo y adultos jóvenes en procesos de exclusión sobre la relación socioeducativa que refuerce los procesos individuales y aporte herramientas profesionales.

A partir de este momento, nos situamos ante un fenómeno complejo como son las relaciones socioeducativas que decidimos abordar desde una doble perspectiva, la de los educadores y la de las personas en procesos de exclusión social. Nos planteamos una relación socioeducativa que promueve la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el cuidado de sí. Estos tres ejes los consideramos fundamentales como subsistema que promueve la inclusión y participación en la comunidad.

El estudio que proponemos consideramos que impacta a nivel social. La propuesta de estudio que presentamos se acerca a la realidad desde las dinámicas de educación moral. En consecuencia, trabaja el desarrollo de las personas en proceso de exclusión y los educadores que participan desde los ejes de la identidad, el vínculo y el cuidado de sí. Esta propuesta metodológica se resume en dos espacios de reflexión que podrían ser reproducibles en contextos de características similares al de Can Calopa. De este modo, como resultado de este estudio se desprenden dos propuestas de trabajo: una personal y otra profesional desde la educación moral.

Desde la disciplina de la educación social, este estudio contribuye a la creación del corpus teórico de la profesión. De tal manera que refuerza la profesión desde el saber científico y genera saber desde la propia profesión. La perspectiva del educador social sobre los procesos de exclusión social difieren al de otras disciplinas y la propuesta de un estudio que parte desde la educación social que se dirija hacia la educación social es relevante en cuanto a independencia académica.

En términos de investigación, consideramos que este estudio aporta dos aspectos relevantes. El primero de ellos es el uso de las metodologías de educación moral como estrategias de obtención de la información. Alumbrando un conato de aproximación metodológica a la realidad de carácter cualitativo que: se responsabiliza del proceso investigador, promueve el desarrollo del contexto en el que investiga y obtiene datos válidos. En segundo lugar, el método combinado en el que nos aproximamos a lo largo del desarrollo del estudio evidencia la necesidad de crear diseños que responden a la complejidad de la realidad social y rehuir de metodologías de diseño único. En este caso, este estudio se muestra atrevido en el momento de aproximarse a la realidad, combinando los métodos necesarios a fin de lograr la consecución de los objetivos.

La memoria del estudio que presentamos recoge cada una de las cinco partes, que han caracterizado el proceso de la investigación, estructuradas en un total de diez capítulos y un libro de anexos. La primera parte, fundamentación teórica, se compone de los tres primeros capítulos: *Los procesos de exclusión social: definición y características*, *La relación socioeducativa en procesos de exclusión social* y *La educación moral: el quehacer socioeducativo en contextos de exclusión social*. A lo largo de estos capítulos presentamos la definición y las características de la exclusión social como contexto, proceso y ámbito de intervención de la educación social, como campo profesional que responde a tal realidad. Continúan con la definición y descripción de la relación socioeducativa destacando dos procesos clave, la acogida y el reconocimiento. Además, los tres elementos que configuran el modelo que proponemos y que la vehiculan: los ejes de la identidad, el vínculo y el cuidado de sí como foco del estudio. Finalmente, cerramos esta parte del marco teórico con la definición de la educación moral y el valor de la cultura moral en contextos de intervención ante los procesos de exclusión social. En el presente trabajo se entiende como una disciplina que ofrece herramientas para la construcción de la persona en perspectiva de desarrollo del cuidado de sí, la creación de vínculos y el desarrollo de la identidad. La educación moral ofrece una perspectiva metodológica de carácter

reflexivo y dialógico que se entrelaza con los objetivos de la educación social, la relación socioeducativa y el acompañamiento como fundamentos metodológicos de la acción socioeducativa en estos contextos. Fruto de la fundamentación anterior, en el cuarto capítulo presentamos una propuesta de espacios reflexivos, diseñados uno para los adultos jóvenes y otro para el equipo socioeducativo de Can Calopa, nuestro contexto de estudio. Estos espacios están compuestos por dinámicas de educación moral y tienen la finalidad de incidir en el desarrollo de la persona en el caso de los adultos jóvenes y en la construcción de la identidad profesional en el equipo profesional. A lo largo del capítulo quedan descritas ambas propuestas que en la tesis nos permiten una doble aportación: un contexto de intervención y un contexto para la obtención de la información en clave metodológica y desde el enfoque fenomenológico para obtener el relato de las experiencias y vivencias de ambos colectivos en el proceso de la relación socioeducativa en Can Calopa.

La segunda parte de la tesis se inicia en el capítulo quinto, *Fundamentación, diseño metodológico y aplicación*, donde presentamos el diseño metodológico que integra un enfoque etnográfico y un enfoque fenomenológico. El capítulo describe la fundamentación filosófica y metodológica del diseño por el que se opta, atendiendo a nuestra concepción de la investigación como modo de comprender el mundo y aproximarnos a la realidad.

La tercera parte de la tesis, los resultados del estudio, se exponen de manera detallada en los tres capítulos siguientes; *Can Calopa, Espacio de relación, lugar de cambio*; *La relación socioeducativa desde la perspectiva de los adultos jóvenes de Can Calopa*; y *La perspectiva del educador de Can Calopa sobre la relación socioeducativa*. En estos capítulos quedan recogidos, el informe etnográfico resultado de la estancia en Can Calopa y dos informes de carácter fenomenológico centrados en los adultos jóvenes y los educadores, respectivamente, para cubrir el segundo objetivo general sobre su experiencia de la relación socioeducativa.

El noveno capítulo lo dedicamos a la discusión de los resultados obtenidos. A partir de los informes creados presentamos la triangulación con la fundamentación teórica y las reflexiones hacia las que nos induce este diálogo con las aportaciones teóricas para fundamentar nuestra propuesta de modelo de relación educativa en las conclusiones y último capítulo.

Cierra la memoria las conclusiones en las que damos respuesta a los objetivos del estudio desde la discusión anterior. A raíz de esta proponemos un modelo de relación socioeducativa que se ha ido dilucidando a lo largo del análisis y proceso reflexivo. Por último, presentamos las limitaciones del estudio, las futuras líneas de investigación posible y una consideración final.

Ahora estoy en un piso y mi educadora es una persona muy importante para mí. Con ella hablo de mis cosas y aprendo a ser más autónoma. Me trata como una adulta y eso me gusta. Puedo decidir cómo quiero que sean las cosas. El primer día que la conocí yo me quejé mucho, como una niña y me preguntó si yo quería tener una relación de adultos o de niños. Me dejó elegir. Fue una sorpresa. Yo elegí de adultos. Me habla las cosas sin mentiras, es sincera. Yo elijo con lo que me explica. Si no entiendo algo puedo preguntar. Con ella sé que voy a tener la vida que quiero.

Inés, adulta joven de Can Calopa.

DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio los planteamos como metas que guían el desarrollo y enfoque. Estas metas responden a las preguntas de investigación. esta investigación Al definir los objetivos, establecemos una ruta clara para abordar las motivaciones de esta tesis.

1. Comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral de centro.
 - 1.1. Examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa.
 - 1.2. Describir los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa de Can Calopa.
 - 1.3. Caracterizar a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo.
 - 1.4. Analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de espacio reflexivo.
2. Crear dos propuestas de espacio reflexivo dirigidas a los jóvenes adultos y al equipo socioeducativo de Can Calopa para trabajar el vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la relación socioeducativa.

- 2.1. Adaptar la propuesta de espacios a las características de la relación socioeducativa de Can Calopa y como instrumento fenomenológico que trabaje el vínculo, la identidad y el cuidado de sí con jóvenes adultos y el equipo socioeducativo.
3. Sistematizar, a partir de las propuestas de espacio reflexivo, el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí.
 - 3.1. Explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí destacados por el equipo socioeducativo y el adulto joven de Can Calopa.

Ayer, ayer cuando estaba allí en, en la furgo y... habían bajado y... me... Estaban por ahí, por el pueblo, cuatro, caminando así, paseando. Y yo me los veía desde lejos, así. Y [pfff] me daba la impresión que eran diferentes a, a, a, a, a la gente, tenía esa percepción como de... Y, por otra parte, no, no puedo dejar de pensar que son víctimas de, de, de algo. Víctimas de algo. No sé, a lo mejor, eso no es muy positivo, pensar en eso, porque, después de todo, bueno, cada uno de nosotros somos de alguna manera, ¿no?, víctimas, sino, bueno, consecuencia de...

Andrés, educador de Can Calopa.

1. LOS PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Introducción

La realidad social se caracteriza por la complejidad. Las personas se relacionan de manera constante las unas con las otras, la cultura, el entorno, las políticas, el clima, el entorno natural, los recursos económicos, etc., en definitiva cada una crea una red compleja a su alrededor que la hace única. Existen elementos que influyen en la relación con *lo social*, como son las políticas sociales, los grupos sociales a los que pertenece, los recursos económicos o el medioambiente, por ejemplo. La red que construye cada persona se caracteriza por ser dinámica y de conexiones impredecibles. Las distintas conexiones que establece marcan una distancia dinámica con *lo social*, en consecuencia, dan lugar a la experiencia de procesos de inclusión o exclusión social.

Dedicamos este capítulo a presentar la exclusión social bajo la mirada de la educación social; dividido en cuatro apartados. En el primero abordamos la definición de exclusión social en la que defendemos una perspectiva de proceso y no determinante. En este apartado nos detenemos para abordar el carácter procesual y sus causas. Hecho que conduce hacia el segundo apartado en el que el núcleo del discurso son los indicadores de la exclusión social y cómo estos son punto de partida de políticas sociales a diferentes escalas. Hallamos una relación directa entre los indicadores y las propuestas sociales que presentamos en el tercer apartado. Descubrimos como las

políticas gubernamentales no son azarosas, sino que se fundamentan en estudios que presentamos, prestando especial atención en la propuesta de acción del *Govern de Catalunya* a partir de la *Cartera de Serveis Socials*. Con la finalidad de cerrar el círculo y devolver la mirada a la educación social, presentamos al educador como profesional preparado, entre otros, para encarar la exclusión social desde la complejidad e interseccionalidad que presenta el fenómeno.

1.1. Definición, procesos y causas de la exclusión social

Entendemos por *exclusión social* el proceso de separación de alguien o de un grupo de personas respecto a las posibilidades económicas, laborales, políticas y/o culturales a las que otras sí que tienen acceso (Hernández, 2008; Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats, & Trujillo, 2007; Subirats, 2004, 2005; Tezanos & Tezanos-Vázquez, 2005). Es relevante destacar el carácter de proceso, estructural, dinámico, multifactorial y multidimensional de la exclusión social, en tanto que le brinda el *status* de no condición, característica o situación (Brugué, Gomà & Subirats, 2002; Cabrera, 1998; Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats, & Trujillo, 2007; Raya Diez, 2006; Subirats, 2004, 2005; Tezanos, 1999). Concebir la exclusión social como un proceso y no como característica o situación otorga la posibilidad de superación. Por lo tanto, requiere de los medios necesarios como pueden ser las políticas sociales, programas de formación, de salud, de vivienda, mejora de las condiciones medioambientales, etc.

La exclusión social es multidimensional y multifactorial, lo cual dificulta su conceptualización, su caracterización, describir los perfiles sociales afectados y, por supuesto, su medición. Más aún si aceptamos que la exclusión no es un estado, sino un proceso que afecta de forma diferente a cada individuo, dependiendo de su potencial individual y del contexto social. Aún en sociedades con desarrollo similar, no es lo mismo ser pobre en el hábitat urbano que en el rural, siendo hombre o mujer, siendo autóctono o extranjero, siendo de tez clara u oscura. (Hernández, 2008, p. 16)

La afirmación de Hernández (2008) aporta la posibilidad de diversificar el proceso de exclusión social, por lo tanto, no podemos hablar de un único proceso igual para todos, sino que debemos referenciar los procesos de exclusión y tratarlos de modo individual y único. En consecuencia, como premisa inicial en este estudio, haremos referencia a *los procesos de exclusión social*. Más aún, tal y como veremos más adelante, cada uno de los procesos de exclusión social debe encararse a partir de, como propone Hernández (2008), las cualidades de la persona, entre otras variables.

Hablar de exclusión social es equivalente a evidenciar:

- Su carácter procesual en tanto que se va gestando y depende del contexto histórico-temporal; se trata de una cuestión estructural y no únicamente individual. *La persona no decide encontrarse en proceso de exclusión social.*
- *Su característica multidimensional y multifactorial como resultado de las diversas causas que la componen y su interdependencia.* La exclusión social es compleja y la perspectiva interseccional sitúa la exclusión social en cinco ejes: contexto, tiempo, grupos sociales, persona y *lo social*, para sacarla de la visión bidimensional, persona-*lo social*.
- Su carácter de proceso la convierte en un elemento de trabajo, es decir, es un fenómeno no determinista y, por lo tanto, atendido desde diferentes áreas que componen su complejidad a partir del acompañamiento; deviene siendo un proceso que evidencia la condición de interdependencia de las personas.

Estas evidencias iniciales hacen que la exclusión social se convierta en procesos únicos e irrepetibles, aun así, no los exime de elementos comunes; uno de ellos es el *margen* que identificamos como la frontera que delimita el *dentro-fuera* en los procesos de exclusión social. El *margen* es una zona por la que transitamos, tal como anuncia el sociólogo Robert Castel (1995) y permite observar distintas zonas: la de integración, la de vulneración y la de exclusión. Castel (1995) refuerza el hecho de que la exclusión social es un proceso con su propuesta de las tres zonas, por lo tanto, la

distancia con *lo social* aumenta o disminuye según la zona que se transita. En la tabla 1 las presentamos.

Tabla 1.
Zonas de exclusión social según Castel (1995).

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN	VÍNCULO CON LO SOCIAL
Zona de integración	El ser no solo forma parte, sino que se siente parte.	Existe vínculo con <i>lo social</i> .
Zona de vulnerabilidad	Inicio de la desestabilización de los estables, es decir, economía y trabajo, lo que impide una buena integración en la sociedad.	El vínculo social se va deteriorando.
Zona de exclusión	La economía y el trabajo se ven afectados o son carentes.	El vínculo está roto o gravemente dañado, existe desafilación social.

Ahora bien, atendiendo a la multifactorialidad y multidimensionalidad de la exclusión social, estos procesos se pueden presentar a diferentes distancias según donde situemos la mirada. No es una realidad lineal ni consecutiva. La exclusión social no la podemos tratar por fases, pues las zonas que presenta Castel (1995) son coexistentes. En este sentido, destacamos el carácter contextual de la exclusión social. Estos procesos están contextualizados en un momento histórico-cultural concreto (Enríquez, 2007) que los alimenta o los encara. Esta simultaneidad la presenta el sociólogo Loïc Wacquant en su obra *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y estado* (2007) en la que describe como la realidad del gueto cohabita con la inclusión en una misma ciudad. En la misma línea, el antropólogo Xavier Martínez-Celorrio (2021) presenta su estudio en la ciudad de Barcelona en la que conviven criaturas en proceso de exclusión social y criaturas que transitan por la zona de integración e incluso en la abundancia. En definitiva, aspiramos a la total integración. Dicho de otro modo, entendemos la inclusión social como “el acceso a una ciudadanía universal, expresión del reconocimiento de las personas a tener garantizadas una serie de necesidades, articuladas a través de un sistema de derechos” (Camacho, 2015, p. 209). En este sentido, es relevante diferenciar la exclusión social de la desigualdad y la pobreza, conceptos que, aunque son interconexos, pueden confundirse si se tratan como sinónimos. Veamos qué conexiones se hallan entre la desigualdad, la pobreza y la exclusión y, más relevante aún, sus diferencias.

Hasta el momento hemos definido la exclusión social, del mismo modo nos aproximamos a la desigualdad que es entendida como la ausencia de equilibrio al acceso a recursos entre personas, grupo o comunidad derivada por alguna de sus características (Casas Herrera, 2020). No hay una única desigualdad, es necesario identificar de qué tipo se trata con el fin de conocer su efecto, por ello, es imperativo comprender que “la desigualdad en el mundo es compleja, ya que se trata de una noción que tiene varias dimensiones: política, económica, social y cultural” (Carvajal Villaplana, 2010, p.81). Así mismo,

la desigualdad se definiría como una condición que alguien experimenta al percibir que, a diferencia de otro o de otros, no tiene la posibilidad de acceder al uso igualitario de los beneficios que otorga la posesión del atributo de referencia. (Casas Herrera, 2020, p. 45)

La desigualdad es, pues, la posibilidad de acceso a recursos, oportunidades, experiencias, formación, participación, etc. Como indica Carvajal Villaplana (2010) es polidimensional. Ahora bien, uno de los primeros autores que definió y clasificó la desigualdad entre personas fue Jean-Jaques Rousseau en su obra *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, escrita en 1754. En esta reflexiona sobre la desigualdad desde una doble perspectiva: la biológica y la social.

en la especie humana hay dos clases de desigualdad: una, que llamo natural o física, porque se halla establecida por la naturaleza, y que consiste en la diferencia de edad, de salud, de fuerzas corporales, y de las cualidades del ánimo o las del alma; otra, que puede llamarse desigualdad moral, o política, porque depende de una suerte de convención, y que es establecida, o al menos autorizada, por el consentimiento de los hombres. Consiste ésta en los diferentes privilegios de que unos disfrutan en perjuicio de otros, como el de ser más ricos, más distinguidos, más poderosos que otros, o incluso el de hacerse obedecer. (Rousseau, 1985, p.65)

El propio Rousseau (1985) ya intuyó la complejidad de la desigualdad a mediados del siglo XVIII. En la actualidad, reconocemos que “todas las sociedades presentan

desigualdades” (Vilas, 2007, p. 11), por el hecho de que el acceso a los recursos, tal como menciona Casas Herrera (2020), responde a características multifactoriales que afectan al ejercicio efectivo de la ciudadanía (Vilas, 2007). En consecuencia, la participación en la comunidad se resiente.

se puede ver reflejada: desigualdad de renta y riqueza, de acceso a los artículos de primera necesidad, de salud, de participación en los procesos de decisión. Y si tomamos estos aspectos como ejes y vemos que en todos ellos se puede evidenciar un progresivo incremento de los niveles de desigualdad (Galán Calvo, 2012, p. 171).

No solo y con eso, sino que mantiene una estrecha relación con la exclusión social, dificultando acciones de acercamiento hacia lo social. La desigualdad es, por lo tanto, facilitadora activa de la exclusión social.

la desigualdad y la exclusión han persistido y han distorsionado el proceso de desarrollo negando la posibilidad de que la modernidad se convierta en una realidad tangible a nivel social y que los derechos humanos que la vertebran efectivamente se cristalicen en más libertad e igualdad. (Patiño, 2004, p. 150)

En este sentido, la desigualdad, como facilitadora de la exclusión social y participación comunitaria, se convierte en un elemento de identificación, comparación, en definitiva, un agravio comparativo entre colectivos, aumentando, aún más, la distancia con *lo social*.

Desigualdades sociales profundas cuestionan la efectiva vigencia de códigos compartidos de referentes y significados que hacen posible sentimientos de identidad y de solidaridad más allá de los grupos de pertenencia o de identificación inmediatos. (Vilas, 2007, p. 20, cursiva del autor)

Así, la desigualdad no depende, como indica Rousseau (1985), únicamente de dos dimensiones, la desigualdad responde, también, al contexto y estructura. Por lo tanto, se trata de un hecho complejo y relacional.

la desigualdad social en cuanto atributo de un sistema de relaciones entre conjuntos de seres humanos comprendidos en ellas por su pertenencia al conjunto: la clase social, el grupo étnico, la nacionalidad, el lugar de residencia, el sexo, la religión, los hábitos o preferencias de vida, etcétera. No basta que determinados individuos sean –o sean vistos como– diferentes de otros. La diferencia deviene desigualdad en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otros. Sin esa referencia a las relaciones de poder, a la subjetivación de éstas como ideologías, símbolos y valores y a su objetivación en comportamientos e instituciones, la desigualdad queda reducida a una cuestión de determinados individuos en relación con otros. (Vilas, 2007, p. 11)

La desigualdad impacta en el centro de la participación, tal y como enfatiza Vilas (2007). Constituye acciones de acceso a oportunidades de manera igualitaria, así pues, la desigualdad se constituye como barreras entre la persona y *lo social*; se convierte en un facilitador del proceso de exclusión social y no un sinónimo de este.

El principio de la igualdad legal típico de la ciudadanía coexiste con una distribución desigual de las condiciones de su ejercicio efectivo, y a menudo se ve neutralizado por ella: una desigual distribución de las oportunidades por una desigual distribución de recursos de poder. (Vilas, 2007, p. 17)

La diferencia de acceso a los recursos por pertenencia a una categoría social es una realidad en la sociedad europea, tal y como evidencia la European Anti Poverty Network.

Groups most affected by unequal access to essential services include people at risk of poverty and social exclusion - especially those who are exposed to intersectional discrimination due to intertwined age, ethnic, gender, sexuality, class, geographical, and health inequalities, amongst others – particularly, low-income people, lone parents, children and young people living in poverty and social exclusion, the elderly, people with mental or physical disabilities, women, Roma, travellers, migrants, ethnic minorities,

homeless people, working poor, people living in remote areas or indecent housing.

(European Anti-Poverty Network, 2022, p.8)²

En este sentido, el informe FOESSA (2022) muestra cómo los niveles de desigualdad han aumentado tras la COVID-19 en las rentas más bajas, en las que “ha golpeado de manera mucho más marcada a los hogares con rentas más bajas, ampliándose la brecha con los más ricos. Se trata, además, de un aumento de la desigualdad mayor que en otras crisis anteriores.” (Ayala, Laparra & Rodríguez, 2022, p. 112). Siguiendo la línea, observamos que “la pobreza a veces aparece como causa y en ocasiones como efecto, asimismo, la desigualdad a veces se muestra como producto de la pobreza o como su causa.” (Carvajal Vilaplana, 2010, p.78). Por lo tanto, hallamos una posible conexión entre la desigualdad y la pobreza.

La idea de desigualdad es una categoría relacional, es decir, la dimensión económica de la desigualdad tiene que ver con la producción de la riqueza y con su distribución. Lo mismo sucede con el concepto de pobreza, se es pobre en comparación con quien es rico. La distancia que puede establecerse entre el más rico y el más pobre puede considerarse como desigualdad. (Carvajal Villaplana, 2010, p.81)

La pobreza, del mismo modo que la desigualdad, la concebimos desde un prisma con tres lados. Por ello, adoptamos la definición que propone Casas Herrera (2020) sobre pobreza.

tres concepciones de la pobreza: subsistencia, necesidades básicas y privación relativa. La primera centra su atención en obtener lo mínimo necesario para mantener solo la eficiencia física del cuerpo. La segunda, en el mínimo socialmente necesario globalizado. La tercera, en el mínimo social adaptado al contexto en el que viven los habitantes de cada país. (Casas Herrera, 2020, p. 48)

² Traducción propia: “Entre los grupos más afectados por la desigualdad de acceso a los servicios esenciales se encuentran las personas en riesgo de pobreza y exclusión social -especialmente las que están expuestas a discriminación interseccional debido a desigualdades entrelazadas de edad, etnia, género, sexualidad, clase, geografía y salud, entre otras-, en particular, las personas con bajos ingresos, las familias monoparentales, los niños y jóvenes que viven en situación de pobreza y exclusión social, las personas mayores, las personas con discapacidad intelectual o física, las mujeres, los gitanos, los nómadas, los inmigrantes, las minorías étnicas, las personas sin hogar, los trabajadores pobres, las personas que viven en zonas remotas o en viviendas indecentes.”

Esta triple conceptualización sitúa a la pobreza como una realidad de atención multidimensional, comparativa y contextual. “La pobreza nunca se produce debido a la falta de un solo elemento, sino que es consecuencia de múltiples factores relacionados entre sí” (Narayan, 2000, p.32) que tiene consecuencias como la falta de voz, la privación, faltas a la dignidad, aislamiento social, etc. (Casas Herrera, 2020). Tal y como confirma la investigadora social Deepa Narayan resultado de su investigación publicada en *La voz de los pobres ¿Quién nos escucha?* (2000) en la que recoge la experiencia de personas en situación de pobreza y cómo la conciben, “Los hombres y mujeres pobres con frecuencia describen la pobreza como desesperanza, impotencia, humillación y marginación.” (Narayan, 2000, p.39). En este mismo estudio, Narayan (2000) devela que la identidad cultural parte de la interacción cultural.

La identidad cultural se mantiene a través de rituales, celebraciones y festejos, y los pobres con frecuencia se refieren a su participación en esos eventos. La importancia de este hecho es incontrovertible: para muchos pobres, la solidaridad social es uno de los activos más importantes que tienen a su alcance. (Narayan, 2000, p.43)

Siendo la comunidad y la participación en esta uno de los elementos más relevantes y valorados por las personas. Narayan (2000) denomina a este hecho como solidaridad social, a la red social, a *ser-parte-de* y *participar-de*.

la preservación de la solidaridad social reviste suma importancia para los pobres, y el hecho de no poder reciprocitar en lo que respecta a regalos o no poder participar en los acontecimientos comunitarios puede tener consecuencias muy perjudiciales para ellos, desde la humillación, la deshonra y la angustia psicológica, hasta la marginación social y la exclusión de importantes redes existentes en la sociedad. (Narayan, 2000, p.45)

Tal y como expone Casas Herrera (2020), existe una relación entre la desigualdad y la pobreza. Casas Herrera (2020) propone la redistribución como elemento disruptor tanto en la desigualdad como en la pobreza. Su propuesta se centra en la redistribución y cambio de políticas en los diversos ámbitos que afectan a la persona.

introducir cambios en las políticas impositivas y redistributivas tanto en el ámbito nacional como global (poner fin a los paraísos fiscales, combatir la evasión fiscal); promover el control político; prevenir el desempleo y empleos precarios; dar acceso a la tierra y a los recursos productivos garantizando la sostenibilidad del medioambiente; proveer seguridad y justicia; impulsar la formación de capital humano; evitar las brechas de género, étnicas, territoriales, socioeconómicas (en campos como educación, salud y nutrición) e intergeneracionales (que precisa ejecutar políticas diferenciadas en cada etapa de la vida). (Casas Herrera, 2020, p. 59).

Así, llegados a este punto, se evidencia “que la pobreza y la desigualdad son fenómenos complejos.” (Carvajal Vilaplana, 2010, p.78) que requieren actuaciones de carácter estructural. En este sentido, y como ha ido surgiendo de un modo transversal, la redistribución responde a ambas realidades, la desigualdad y la pobreza. Para ello, es necesario el reconocimiento social como paso previo. ¿Qué implica la redistribución?

La redistribución afirmativa generalmente presupone una concepción universalista del reconocimiento, el idéntico valor moral de todas las personas. Llamaré a esto su <<compromiso oficial con el reconocimiento>>. Aun así, la práctica de la redistribución afirmativa, tal y como se ha dado a lo largo del tiempo, tiende a poner en marcha una segunda dinámica -estigmatizante- de reconocimiento que contradice el universalismo. Esta segunda dinámica puede entenderse como el <<efecto del reconocimiento en la práctica>> de la redistribución afirmativa. Esta dinámica entra en conflicto con su compromiso oficial con el reconocimiento. (Fraser, 2016, p. 53).

La redistribución equivale, como anuncia Fraser (2016), a una práctica que, aun su aspiración es combatir la desigualdad, mantiene las estructuras que la crean estigmatizando. Por el contrario, el reconocimiento corresponde a la transformación de las estructuras que generan la desigualdad, por lo tanto, modifican el entorno y, en consecuencia, el contexto. Se genera otro tipo de diálogo con el entorno. En este caso, las políticas tienen un papel relevante en tanto modifican los contextos. En los últimos años, observamos como las diferentes reformas laborales han transformado el

contexto social afectando de manera directa las posibilidades económicas. Por ende, han sido puntos de inflexión, de reconocimiento, en los procesos de exclusión social (Castillo & Vega, 2022).

Los procesos de exclusión social son de alta complejidad. Una diversidad de estudios (Carbado, Crenshaw, Mays, & Tomlinson, 2013; Cho, Crenshaw & McCall, 2013; Crenshaw, 1989, 1991, 2010; Gandarias, 2017; Hill, 2017; Laforgue, Sabariego, Ruiz, & Cano-Hila, 2022; Martínez- Palacios, 2017; Sónora, 2020; Viveros-Vigoya, 2016) evidencian que la pertenencia a unas u otras categorías sociales y su combinación pueden ser causa de la exclusión social. Así, el hecho de ser mujer, extranjera, en situación irregular, sin trabajo, con hijos, con baja cualificación académica y de religión minoritaria, se convierte en una combinación perfecta para encontrarse en proceso de exclusión social. Las causas de la exclusión social son múltiples, pero las que refieren a la pertenencia de categorías sociales ejercen gran influencia en cuanto al acceso a las oportunidades que brinda la comunidad. En este sentido, partimos de la concepción de ciudadano social, ya que le son reconocidos los derechos intrínsecos a la participación comunitaria. Entre ellos, el acceso a la sanidad, la educación, el ocio, la vivienda, el trabajo, una economía autónoma, etc., en definitiva, acceso a los recursos básicos de la comunidad que le permitan el ejercicio de sus derechos y deberes.

exige el reconocimiento y establecimiento de derechos fundamentales de tipo social, que tienen que ser proporcionados por el Estado [...] Los derechos sociales, por tanto, deben ser reconocidos como derechos fundamentales porque aseguran los requisitos mínimos de una vida digna y son presupuesto del ejercicio de los derechos fundamentales civiles y políticos. (Antxustegi, 2010, p. 159-160).

La dificultad de acceso o ejercicio de los derechos sociales genera situaciones de desigualdad y pobreza. Aun tratándose de dos realidades diferentes, la pobreza y la desigualdad se entrelazan tal como presentan Brieva Montes, Galván Sierra & Ortega López (2021) que definen la desigualdad como el “resultado de ciertos

comportamientos, políticos, económicos y sociales, dicho esto podemos establecer una relación directamente proporcional, puesto que al aumentar la pobreza aumenta la desigualdad e inversamente” (Brieva Montes, Galván Sierra & Ortega López, 2021, p. 73). Por otro lado, la situación de pobreza se define como “un fenómeno complejo, heterogéneo y multidimensional” (Rincón Soto, 2014, p.165), por lo tanto, es necesario tener en cuenta que no se trata de una cuestión estrictamente económica, sino que “la pobreza describe un conjunto de situaciones que están vinculadas con limitaciones para tener acceso o carecer de recursos para poder satisfacer las necesidades básicas” (Rincón Soto, 2014, p.165). De este modo, ya sea por una cuestión de pobreza o desigualdad la persona se encuentra en lo que denominamos vulnerabilidad social “entendida como una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida” (Perona & Rocchi, 2001).

Como observamos, la exclusión social consiste en un proceso al que hacer frente considerando su complejidad. Es relevante conocer la evolución del proceso de inclusión que, en el ámbito global, se reconoce como desarrollo humano.

el DH³ vino a proponer un cambio de enfoque entre medios y fines del desarrollo: el crecimiento ya no sería el fin de los procesos de desarrollo, sino más bien un medio para mejorar o ampliar las capacidades y funcionamientos de las personas, que serían el fin último de dichos procesos. (Herrera Herrera & Gutiérrez Goiria, 2021, p. 24)

Retomando la premisa que plantea Wacquant (2007) en cuanto al equilibrio, lo contrario de la justicia social supone residir en la zona de vulnerabilidad o en la de exclusión, en palabras de Castel (1995), o en la periferia y el gueto para Wacquant (2007) es sinónimo de estigma social. El fenómeno del *estigma social* ha sido trabajado en profundidad por el sociólogo Erving Goffman en su obra *Estigma: la identidad deteriorada* (2019).

³ DH (desarrollo humano)

En términos de exclusión social, esta identificación no es banal. Se trata de una *señal* de connotación negativa que no es intrínseca, pero identifica en cuanto a categoría social. El estigma tiene la capacidad de convertir un proceso en una característica de la persona. Hablamos de: procesos de empobrecimiento a persona pobre, proceso de desahucio a persona desahuciada, proceso de desempleo a desempleado, etc., elementos que la persona incluye en su identidad, en tanto que se crean categorías sociales y no respuestas a procesos. En consecuencia, la pertenencia a una u otra categoría social brinda unas u otras oportunidades según la clasificación social de cada una de ellas en función del contexto histórico-social y su valor. Así, no es lo mismo ser pobre, desempleado de larga duración, desahuciado, madre monoparental, víctima de trata, etc. Cada una de estas categorías sociales tiene un *status* social distinto.

En este sentido, encontramos las políticas sociales que bajo la finalidad de paliar los efectos de la injusticia social se convierten en un arma de doble filo. Por un lado, se trata de políticas necesarias, ya que tienen como objetivo encarar los procesos de exclusión social, de manera que responden a la diversidad de necesidades emergentes en la sociedad. Ahora bien, el actual diseño contribuye a definir a las personas como receptoras, quedando marcadas por ellas. Sin ser un objetivo buscado, las políticas sociales son otro modo de crear nuevas realidades de exclusión social generando nuevas categorías sociales. Su aplicación puede llegar a ser un modo de control social o de separación entre colectivos. Como presentan Carrera, Brugué & Casademont (2021) las políticas sociales han favorecido una clase media como “colectivo cada vez más amplio e inédito para las políticas sociales de personas que, sin ser usuarias de servicios sociales en el presente, son potenciales usuarias en el futuro” (2021, p. 223) junto con la nueva exclusión que presentan los autores con aquellos que ni están en inclusión ni están en exclusión. Se trata de personas que “habían quedado fuera. Unos nuevos pobres —excluidos— que ya no tenían espacio en la sociedad, ni arriba ni abajo” (Carrera, Brugué & Casademont, 2021, p. 223).

La exclusión social es un fenómeno complejo (Camacho, 2015; Fabre, 2000). La realidad que aborda la exclusión social refiere a un estado en el que expresa “un conjunto pluriforme de situaciones de carencia económica, relacional, habitacional, administrativa, etc. [...] y que hablan de recuperar un sentido integral de la humanidad, de la condición de persona, de ciudadano” (Subirats, 2004, p.139). La exclusión social, tal y como hemos anunciado al inicio, es un proceso gradual y que recorre diferentes fases y afecta diversos factores.

Ha existido una progresión, desde la zona de integración, a zonas de precariedad, vulnerabilidad, marginación, hasta la de exclusión. La noción de proceso lleva inherente, asimismo, la idea de que se han recorrido algunas etapas (fases) y los factores que actúan en cada una de ellas están relacionados entre sí. Se utiliza a veces también un término, [...], es el concepto de *continuum*. (Fabre, 2000, p.20, cursiva del autor).

El hecho de la continuidad que presenta Fabre (2000) es relevante tanto en el proceso de exclusión, como en el proceso de inclusión. Se trata de una realidad implacable en el tiempo que no permite descanso, ya que la sociedad es dinámica y los cambios constantes. En este sentido, es relevante destacar dos aspectos.

El primero de ellos, la cuestión que plantea Subirats (2004) en cuanto a la diferencia entre colectivos, “existen una serie de circunstancias que acaban provocando mayores niveles de vulnerabilidad y de intensidad en las situaciones de exclusión. Referimos a elementos como el género, la edad o la etnia o el origen de las personas afectadas” (Subirats, 2004, p. 142), lo que equivale a una perspectiva interseccional de la exclusión social. Entre estos encontramos a los jóvenes tal y como evidencia el informe FOESSA (2022).

La crisis de la pandemia no solo ha llevado a más personas jóvenes hacia el espacio de la exclusión, dificultando cuantitativamente para el conjunto de la sociedad la tarea de mejorar su bienestar y perspectivas de futuro, sino que, para un volumen muy significativo, este proceso les ha conducido hasta los márgenes de la exclusión,

distanciándoles del centro integrado y complicando su retorno al mismo. (Ayala, Laparra & Rodríguez, 2022, p. 300-301)

Los jóvenes presentan mayores dificultades a nivel social y se conciben como un grupo social vulnerable debido al momento transitorio en el que se encuentran a nivel biológico, social, económico, identitario, etc. A los jóvenes adultos “se les exigirá un desarrollo madurativo y una responsabilidad que les conducirá a asumir precozmente conflictos y estilos de vida propios de la edad adulta, disponiendo además de menos recursos personales y sociales para enfrentar este proceso.” (Melendro & Rodríguez, 2015, p.202) Hecho que los sitúa en desventaja frente a los adultos que disponen de las herramientas, oportunidades y acceso a los distintos recursos económicos, sociales, laborales, formativos, etc.

El segundo aspecto que destacamos es la participación. Subirats (2004) realza que para la inclusión social, es necesaria la participación en tres ejes: la creación de valores sociales, lo que denomina utilidad social; la participación política y ciudadana, lo que define como redistribución y reconocimiento, y, las relaciones sociales y culturales que designa como reciprocidad. Elemento que Narayan (2000) evidencia a través de su estudio y dando voz a las personas participantes. En esta línea encontramos a Contreras-Montero (2020) que afirma que la inclusión debe “asegurar una participación plena en la vida social a toda la ciudadanía” (p. 8) en tanto se parte del concepto de ciudadanía y, por ende, se reconocen, *de facto*, los derechos sociales de la persona. La reducción de la participación de la persona en la esfera social y política implica iniciar procesos de exclusión social, por lo tanto, su condición de ciudadanía se menoscaba (Contreras-Montero, 2020).

En el caso de los procesos de exclusión social, el carácter multidimensional e interseccional viene dado por aspectos económicos, de ciudadanía social y participación, entre otros. Atendiendo que al referirnos a la participación es relevante *sentirse parte de* y no limitarse a la presencialidad (Laforgue, Sabariego, Ruiz, & Cano-Hila, 2022). Dicho de otro modo, la participación comunitaria no se limita a que

las personas se las convoque al partido, se trata de que jueguen durante el partido. Los procesos de exclusión establecen una clara relación con la participación. Destacamos como una falta de participación social facilita la ausencia de reconocimiento social y en consecuencia emerge la reificación, es decir, destruye la posibilidad de una relación de implicación con la comunidad (Honneth, 2007). Esta idea de falta de participación e implicación comunitaria afirma el hecho de que la persona adquiera una actitud pasiva en referencia a su proceso de exclusión, en otras palabras, ¿para qué acudir al partido si se quedará en el banquillo? De lo contrario, la participación comunitaria, el hecho de *sentirse parte*, como proponen Laforgue, Sabariego, Ruiz, & Cano-Hila (2022) activa a la persona respecto su proceso de exclusión social.

En cuanto a esta premisa, el sociólogo Axel Honneth (2007) presenta el menosprecio a la integridad social como la desposesión de derechos y la exclusión, por lo tanto, la responsabilidad moral queda afectada. Bauman, en su obra *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias* (2005) ejemplifica a través de la generación X la violencia ejercida a la integridad social y como esta afecta a la responsabilidad moral. Aquel que no se siente parte, aquel que camina por la zona vulnerable o la de exclusión (Castel, 1995) no siente, como dice Bauman (2005), la *sociedad* como su hogar, por lo que no responde ante esta. Hablar de responsabilidad moral equivale al ejercicio de los derechos sociales, estos responden, de nuevo, a la tensión entre lo que debemos hacer y lo que corresponde recibir en tanto a *ser-parte-de*. Atendiendo a la diferencia entre *ser-parte-de* y *participar-de*, es destacable que no establecen una relación de causalidad. *Ser-parte-de* no implica *participar-de*. La cercanía con *lo social* implica una participación además de formar parte. Esta diada entre *ser-parte-de* y *participar-de* tiene también una raíz en la interseccionalidad, tal y como muestran Laforgue, Sabariego, Ruiz, & Cano-Hila (2022) a partir de su estudio de participación con jóvenes. Por ello, la participación social es fundamental ante el menosprecio de la integridad social.

La evolución del desarrollo humano, la exclusión social, la desigualdad y la pobreza, entre otros, requieren medidas estandarizadas que permitan conocer y realizar comparaciones. Es por ello, que diferentes organizaciones crean indicadores y tasas de exclusión social y pobreza reconocidas a nivel internacional, europeo y español. Unidades de medida que gobiernos, investigadores, organizaciones no gubernamentales (ONG), entidades y empresas reconocen como válidas y usan como datos de referencia para la creación y consecución de sus objetivos.

1.2. Indicadores de exclusión social

A nivel mundial la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se basa en el umbral internacional de pobreza (Resolución 71/313) que se revisa de manera periódica (Ferreira, Chen, Dabalen, Dikhanov, Hamadeh, Jolliffe, Narayan, Prydz, Revenga, Sangraula, Serajuddin & Yoshida, 2016) con el fin de ajustarse al contexto de cada realidad económica y se complementa con el Índice Multidimensional de Pobreza, MPI (*Multidimensional Poverty Index* de sus siglas en inglés). Este índice se aplica a más de 100 países en desarrollo con el fin de medir la multidimensionalidad de la pobreza, teniendo en cuenta tres dimensiones: la salud, la educación y los estándares de vida o calidad de vida. El índice se creó en 2010 vinculado al primero de los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcados por la ONU: la erradicación de la pobreza.

En el ámbito europeo, la tasa o indicador AROPE (*at-risk-of-poverty-and/or-exclusion* de sus siglas en inglés) es la herramienta de seguimiento de los objetivos de la Estrategia UE 2020 de la Unión Europea. Ha sido perfilado para adecuarse al contexto actual y ser eficaz para el monitoreo del *The European Pillar of Social Rights Action Plan* (objetivos de la Estrategia Europa 2030) respecto a los objetivos de la *EU 2020 Strategy*. Este indicador contempla tres variables: pobreza, privación severa de material y baja intensidad laboral. Estos los encontramos desplegados de manera extensa en el *XIV Informe anual sobre el estado de la pobreza. Seguimiento de los*

indicadores de la Agenda UE 2030 (2024) de la *European Anti Poverty Network* (EAPN-ES). Este indicador o tasa es utilizado en España como una referencia para informes como el de la Fundación FOESSA. De este modo obtenemos como resultado una panorámica centrada en las posibilidades económicas, ya que presenta ingresos, posibilidades de consumo y ocio.

Por otra parte, la Fundación FOESSA atiende al carácter multidimensional y multifactorial de la exclusión y crea en 2007 el índice de sintético de exclusión social (ISES) que incluye el factor social como elemento de exclusión. El ISES relaciona las dimensiones: política, socio-relacional y económica. Es relevante destacar que, a diferencia del umbral de pobreza internacional y el indicador AROPE, el ISES incluye el factor relacional como motivo de exclusión. Este índice se aplica únicamente en territorio español.

Dibujar las líneas de cada una de las zonas que presenta Castel (1995) no es tarea sencilla. Para ello existen diversos indicadores y tasas que contribuyen a delimitarlas áreas. Los encontramos a diferentes niveles: mundial, europeo y estatal y de diversa índole: económicos, sociales, de vivienda, consumo, etc., como se desprende del informe *The influence of housing and equivalence scales on inequality, poverty and on individuals' ranking in the income distribution*, publicado en noviembre de 2022, por la Comisión Europea. Es importante destacar el hecho de que cada indicador está compuesto de subindicadores atendiendo a la multidimensionalidad y multifactorialidad de la exclusión social. En la tabla 2 presentamos los principales indicadores y tasas que se utilizan en la actualidad.

Tabla 2.
Relación de los principales indicadores y tasas de exclusión y pobreza.

INDICADOR O TASA	SUBINDICADORES PRINCIPALES	ORGANISMO RESPONSABLE	ÁMBITO TERRITORIAL DE APLICACIÓN
Umbral internacional de pobreza (IPL, <i>International Poverty Line</i>)	Paridad del poder adquisitivo (PPP, <i>purchasing power parities</i>)	Banco Mundial (WB, <i>The World Bank</i>)	Internacional
Indicadores de desarrollo mundial (WDI, <i>World Development Indicators</i>)	Contempla 160 subindicadores que se clasifican en: Pobreza y desigualdad Población Medio ambiente Economía Estados y mercados Vínculos mundiales	Banco Mundial (WB, <i>The World Bank</i>)	Internacional
Índice de pobreza multidimensional (MPI, <i>Multidimensional Poverty Index</i>)	Salud (Nutrición y mortalidad infantil) Educación (años de escolarización y asistencia a la escuela) Estándar de vida o calidad de vida (privación de electricidad, saneamiento, agua potable, vivienda, el hogar no tiene electricidad, combustible para cocinar, bienes materiales)	<i>United Nations Development Programme</i> (UNDP) & <i>Oxford Poverty and Human Development Initiative</i> (OPHI)	Internacional
Índice de desarrollo humano (HDI, <i>Human Development Index</i>)	Esperanza de vida Educación (tasa de alfabetización, tasa de matriculación en diferentes niveles y asistencia) Ingreso per cápita.	<i>United Nations Development Programme</i> (UNDP)	Internacional
Índice de desarrollo sostenible (SDI, <i>Sustainable Development Index</i>)	Índice de desarrollo Índice de impacto ecológico	<i>Sustainable Development Solutions Network A Global Initiative for The United Nations</i> (SDSN)	Internacional
Índice de Desarrollo Humano ajustado por desigualdad (IHDI, <i>Inequality-adjusted Human Development Index</i>)	Esperanza de vida Educación (tasa de alfabetización, tasa de matriculación en diferentes niveles y asistencia) Ingreso per cápita. Teniendo en cuenta las desigualdades existentes.	<i>United Nations Development Programme</i> (UNDP)	Internacional
Índice de desarrollo humano relativo al género (GDI, <i>Gender Development Index</i>)	Esperanza de vida Educación (tasa de alfabetización, tasa de matriculación en diferentes niveles y asistencia) Ingreso per cápita. Divididas por género binario	<i>United Nations Development Programme</i> (UNDP)	Internacional
Índice de desigualdad de género (GII, <i>Gender Inequality Index</i>)	Salud reproductiva (tasa de mortalidad materna, natalidad entre las adolescentes) Empoderamiento (escaños en el parlamento, población con algún tipo de educación secundaria dividida por género binario) Mercado de trabajo (tasa de participación en la fuerza de trabajo dividida por género binario)	<i>United Nations Development Programme</i> (UNDP)	Internacional
Índice de desarrollo humano ajustado por las presiones planetarias (PHDI, <i>Planetary pressures-adjusted Human Development Index</i>)	HDI Emisiones del dióxido de carbono per cápita Índice de emisiones de dióxido de carbono Huella material Índice de huella material	<i>United Nations Development Programme</i> (UNDP)	Internacional
Índice de progreso social (SPI, <i>Social Progress Index</i>)	Contempla 60 subindicadores clasificados en tres áreas que a la vez ordena en diferentes temáticas: Necesidades humanas básicas (nutrición y cuidados médicos básicos, agua y salubridad, vivienda y seguridad personal) Fundamentos de bienestar (acceso a conocimientos básicos, acceso a información y comunicaciones, salud y bienestar, calidad medioambiental) Oportunidades (derechos personales, libertad personal y de elección, inclusión y acceso a educación superior). Se trata de un indicador estrictamente social en el que no intervienen ningún parámetro económico.	<i>Social Progress Imperative</i>	Internacional
Índice de brecha de pobreza (PGI, <i>Poverty Gap Index</i>)	Umbral de pobreza Media de personas pobres	Banco Mundial ((WB, <i>The World Bank</i> ; en caso internacional) Eurostat (en el territorio de la Unión Europea)	Internacional
Índice de Gini (IG)	Se trata de una medida económica	—	Individuo, local, estatal, internacional

INDICADOR O TASA	SUBINDICADORES PRINCIPALES	ORGANISMO RESPONSABLE	ÁMBITO TERRITORIAL DE APLICACIÓN
Tasa o indicador en riesgo de pobreza y/o exclusión (AROE, <i>At Risk of Poverty and/or Exclusion</i>)	Tasa de riesgo de pobreza después de transferencias sociales Carencia material severa de bienes Hogares que presentan muy baja intensidad laboral.	Eurostat	Internacional nivel europeo
Índice sintético de exclusión social (ISES)	Contempla 35 indicadores distribuidos en tres ejes que subdividen en 2 dimensiones cada uno: Económico (participación en la producción, participación en el consumo) Político (ciudadanía política y ciudadanía social) Social-relacional (conflicto social o anomia y aislamiento social) *Ninguno de los subindicadores contempla los ingresos, se trata de variables sociales.	Fundación FOESSA	Estatual

El uso de uno u otro indicador no es banal, como advierten Raitano, Gallo, Jessoula & Pagnini (2021), ya que el uso de las escalas es determinante para la creación de políticas estatales. Así, el modo en el que decidimos aproximarnos a la realidad de la exclusión social evidenciamos desde donde situamos y qué relación establecemos.

[...] when choosing a specific equivalence scale, policy-makers should be aware of its potential effect on the level of the phenomenon under investigation (i.e., on inequality and poverty levels), on cross-country and cross-time comparisons and, mostly, on the composition of the poor population and, therefore, of welfare benefit recipients. (Raitano, Gallo, Jessoula & Pagnini, 2021, p.26)⁴

La relevancia de los indicadores se halla en la línea que dibujan, por ejemplo, los gobiernos en el momento que hacen uso de uno u otro indicador para la creación de sus políticas sociales, en tanto definen a su vez qué entienden por ciudadano social. En esta línea, Castel (2004) promueve la idea de que no existen personas fuera de *lo social*, sino que cada uno transita por alguna de las zonas con relación a *lo social*. La relación entre la participación y la exclusión social es estrecha. A la vulneración de derechos sociales o represión, más probabilidad de encontrarse en proceso de exclusión social. Ante tal realidad, la comunidad, sobre todo los gobiernos, responden creando ámbitos de actuación, de manera que permite generalizar actuaciones y políticas sociales. Encontramos ejemplos en el territorio catalán como la Cartera de

⁴ Traducción propia: "a la hora de elegir una escala de equivalencia específica, los responsables políticos deben ser conscientes de su efecto potencial sobre el nivel del fenómeno investigado (es decir, sobre los niveles de desigualdad y pobreza), sobre las comparaciones entre países y entre épocas y, sobre todo, sobre la composición de la población pobre y, por tanto, de los beneficiarios de prestaciones sociales"

Serveis Socials que reconoce distintos grupos sociales bajo la propuesta de Honneth (1997, 2007, 2010) al reconocer distintos grupos sociales; a nivel español se presenta la *Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023* aprobada por acuerdo de Consejo de Ministros 22 de marzo de 2019 y centra sus acciones a partir del indicador AROPE.

1.3. Colectivos sociales en procesos de exclusión social

Los diversos informes que tienen la exclusión como eje permiten conocer el contexto al que hacen referencia. Orientan y ayudan a mapear las distintas realidades coexistentes a distintos niveles. De la triangulación de los resultados observamos la coincidencia de grupos sociales de los que destacamos la infancia y adolescencia, juventud, personas mayores, personas que han migrado, personas con discapacidad, personas con trastorno de salud mental, mujeres, colectivo LGTBIQ+, personas de religión minoritaria, etc.

En el Estado español, uno de los informes de referencia en el ámbito socioeducativo es el informe FOESSA (2002), que presenta una actualización de la exclusión social a nivel estatal y autonómico. Así mismo, existe una variedad de informes publicados por distintas organizaciones que presentamos en la tabla 3. Estos informes reflejan las distintas clasificaciones y abordajes de la exclusión tanto a nivel internacional, europeo⁵ y estatal.

⁵ Existen informes sobre los continentes asiático, americano, africano y oceánico, como el *Más allá de los ingresos: la discriminación, la violencia, las exclusiones y la pobreza que afectan a las mujeres de América Latina y el Caribe* elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Limitamos la presentación en los informes europeos debido a la localización de la investigación, ciudad de Barcelona, Cataluña, España, Europa.

Tabla 3.
Principales informes sobre exclusión.

INFORME	ORGANISMO	NIVEL DE ESTUDIO	POBLACIÓN DIANA	ÚLTIMA PUBLICACIÓN*	FECHA DE PUBLICACIÓN
Estado mundial de la infancia	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Internacional	Infancia, adolescencia y juventud	Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.	Enero, 2022
El estado del mundo	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Mundial de Alimentos (PMA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	Internacional	General	El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022. Adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles.	Julio, 2022
Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	Naciones Unidas (UNO)	Internacional	General	Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2022.	Julio, 2022
Informe sobre desarrollo Humano	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)	Internacional	General	Informe sobre desarrollo humano 2021/2022. Tiempos inciertos, vidas inestables: Configurar nuestro futuro en un mundo en transformación.	Septiembre, 2022.
Informe especial	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)	Internacional	General	Informe especial 2022. Las nuevas amenazas para la seguridad humana en el Antropoceno exigen una mayor solidaridad	Septiembre, 2022
Using multidimensional poverty and vulnerability indices to inform equitable policies and interventions in health emergencies	Organización Mundial de la Salud (WHO)	Internacional	General	Publicación puntual	2021
Global Multidimensional Poverty Index	United Nations Development Programme (PNUD) and Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI)	Internacional	General	Global Multidimensional Poverty Index 2022. Unpacking deprivation bundles to reduce multidimensional poverty.	Octubre, 2022
Social Situation Monitor	European Commission (EU)	Europeo	General	The influence of housing and equivalence scales on inequality, poverty and on individuals' ranking in the income distribution.	Noviembre, 2022

Los procesos de exclusión social: definición y características.

INFORME	ORGANISMO	NIVEL DE ESTUDIO	POBLACIÓN DIANA	ÚLTIMA PUBLICACIÓN*	FECHA DE PUBLICACIÓN
Social Situation Monitor	European Commission (EU)	Europeo	General	The impact of the COVID-19 crisis on vulnerable groups in the EU People experiencing homelessness, migrants, Roma, people with disabilities and vulnerable children.	Noviembre, 2022
Employment and Social Developments in Europe	European Commission (EU)	Europeo	General	Employment and Social Developments in Europe Young Europeans: employment and social challenges ahead	Julio, 2022
Poverty Watch Report	European Anti-Poverty Network (EAPN)	Europeo	General	Poverty and social exclusion in Europe 2021. Key findings and recommendations based on the 2021 Poverty Watches.	Junio, 2022
AEPN Report	European Anti-Poverty Network (EAPN)	Europeo	General	Equal access to affordable, quality essential services 2022.	Febrero, 2023
Informe FOESSA	Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y de la Sociología Aplicada)	Estatual	General	Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España.	Enero, 2022
Informe Olivenza	Observatorio estatal de la discapacidad	Estatual	Personas con discapacidad	Informe Olivenza 2022 sobre la situación de la discapacidad en España	Marzo, 2023
Informe AROPE	Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES)	Estatual	General	XII Informe: El Estado de la pobreza en España: Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2021	Octubre, 2022
Plan operativo	Ministerio de derechos sociales y Agenda 2030	Estatual	General	Plan operativo 2022 de desarrollo de la Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023	Noviembre, 2022
Evolución de la pobreza en España.	Ministerio de derechos sociales y Agenda 2030	Estatual	General	Evolución de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social en España. 2014-2021. Principales indicadores	Junio, 2022
Informe AROPE	Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES)	Autonómico	General	XII Informe: El Estado de la pobreza en España: Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2021. Cataluña	Octubre, 2022

INFORME	ORGANISMO	NIVEL DE ESTUDIO	POBLACIÓN DIANA	ÚLTIMA PUBLICACIÓN*	FECHA DE PUBLICACIÓN
Informe FOESSA	Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y de la Sociología Aplicada)	Autonómico	General	Informe sobre exclusión y desarrollo social en Cataluña. Resultados de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales 2021	Enero, 2022
Població amb discapacitat i mercat de treball	Observatori del Treball i Model Productiu	Autonómico	Personas con discapacidad	Població amb discapacitat i mercat de treball Any 2021	Abril, 2022
Informe FOESSA	Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y de la Sociología Aplicada)	Local	General	Informe sobre exclusión y desarrollo social en la diócesis de Barcelona. Resultados de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales 2021	Enero, 2022

Nota: *Elaboración en abril de 2023.

A raíz de la coincidencia de grupos sociales en los diferentes informes, en el caso de Cataluña responde a partir del Decreto 142/2010, del 11 de octubre, por la que se aprueba la Cartera de Servicios Sociales 2010-2011. Este actualiza la cartera aprobada por primera vez en el Decreto 151/2008, de 29 de julio y aprueba la Cartera de Servicios Sociales 2008-2009. A estas se deben añadir iniciativas comunitarias o privadas en gran medida, existiendo en forma de fundaciones, asociaciones, congregaciones, cooperativas o empresas, que proporcionan espacios de acompañamiento socioeducativo a estos grupos sobrerrepresentados. En la tabla 4 presentamos algunos ejemplos.

Tabla 4.
Recursos sociales por grupo social.

GRUPO SOCIAL	RECURSO
Infancia y adolescencia	Educación formal. Centro residencial de acción educativa (CRAE). Centro residencial de educación intensiva (CREI). Centro abierto. Servicio especializado de atención a la infancia y la adolescencia (SEAIA). Centro de acogida. Unidad de convivencia de acción educativa (UCAE). Centro socioeducativo diurno (de 12 a 18 años). Centro socioeducativo.* (Casal del Infants del Raval)
Juventud	Piso asistido para jóvenes de 16 a 18 años. Piso asistido para jóvenes mayores de 18 años. Residencia o piso vinculado a la inserción laboral (tutelado o extutelados). Servicio de acompañamiento especializado a jóvenes y tutelados y extutelados (SAEJ).
General	Comedor social. Servicios sociales básicos.

Los procesos de exclusión social: definición y características.

GRUPO SOCIAL	RECURSO
Senectud	Centro de día. Atención integral en el ámbito rural. Centros residenciales. Vivienda tutelada. Servicio de tutela.
Mujeres en situación de violencia de género e hijos e hijas.	Atención y acogida de urgencia. Acogida y recuperación en recurso residencial. Piso con soporte. Piso puente. Intervención especializada. Servicio técnico de punto de encuentro. Línea de atención a la mujer en situación de violencia de género. Atención integral a víctimas de trata. * (SICAR-Adoratius)
LGTBIQ+	Servicios de sensibilización y asesoramiento.* (Casal Lambda) Casal social.* (Casal Lambda)
Discapacidad	Intelectual - Servicio de orientación. - Servicio de valoración. - Centro de día de atención especializada. - Soporte en la autonomía en el propio hogar (PSAPLL). - Hogar con soporte. - Hogar-residencia. - Centro residencial. - Centro de día de terapia ocupacional (STO). - Centro de día ocupacional de inserción (SOI). - Servicio de tiempo libre. - Servicio de tutela. - Servicio de asistencia personal.
	Física - Servicio de orientación. - Servicio de valoración. - Centro de día de atención especializada. - Soporte en la autonomía en el propio hogar (PSAPLL). - Hogar con soporte. - Hogar-residencia. - Centro residencial. - Centro de día de terapia ocupacional (STO). - Centro de día ocupacional de inserción (SOI). - Servicio de tiempo libre. - Servicio de asistencia personal.
Discapacidad	Sensorial - Servicio de orientación. - Servicio de valoración. - Intérprete per a personas con discapacidad auditiva. - Asistencia personal para personas con discapacidad sensorial visual y auditiva.
Salud mental	Soporte en la autonomía en el propio hogar (PSAPLL). Hogar con soporte. Hogar-residencia. Centro residencial. Club social. Servicio prelaboral. Servicio de tutela. Inserción sociolaboral.* (AMMFEINA Salud Mental Cataluña)
Atención a la drogodependencia u otras adicciones	Servicio de prevención de adicciones. Centro de día. Piso con soporte de alta o baja intensidad. Comunidad terapéutica de alta, media o baja intensidad.
Migración	Centro socioeducativo nocturno (residencial, de 12 a 18 años). Inserción sociolaboral.* Acogida residencial.* (Comissió Catalana d'Ajuda al Refugiat, CCAR) Atención social y jurídica.* (MigraStudium)
Familia	Atención a las familias
Personas afectadas por el virus VIH/SIDA	Servicio de prevención. Servicio temporal de hogar con soporte alta o baja intensidad. Servicio temporal de hogar-residencia.
Personas sin hogar	Atención integral.* (Fundació Arrels)

Nota: *Iniciativas comunitarias o privadas. Entre paréntesis, ejemplo de entidad. // En este estudio han participado personas con discapacidad intelectual, trastorno de salud mental, trastorno de la conducta, mujeres en situación de violencia de género, personas en situación de consumo, personas del colectivo LGTBIQ+, personas en situación de desempleo, personas que recurren a servicios sociales que viven en un hogar residencia o en un programa PSAPLL.

Observamos como el estudio de la sociedad conlleva la creación de recursos por parte de la administración, como es la Cartera de Servicios Sociales. A su vez, la sociedad, por su carácter dinámico, exige de manera constante respuestas a las necesidades del momento. Es por ello que iniciativas comunitarias, empresariales o de economía social ocupan el lugar de la administración. En este caso destacamos el caso de Can Calopa-l'Olivera como entidad de recursos diversificados como son el centro especial de trabajo (CET), el hogar residencia para adultos jóvenes, el programa de soporte para autonomía en el propio hogar (PSAPLL, de sus siglas en catalán), la empresa de inserción (EI), el programa de Aula medioambiental, los proyectos transversales de economía social y solidaria, etc. que está situada en la sierra de Collserola de la ciudad de Barcelona. En la tabla 4 hemos destacado aquellos que implican un acompañamiento profesional; en los que la relación socioeducativa emerge como elemento mediador.

Ahora bien, la propuesta de la Cartera de Serveis Socials que ofrece la Generalitat de Catalunya aborda el fenómeno de la exclusión social desde la unidimensionalidad y obliga a la persona a vincularse a diferentes recursos y la sobreinstitucionalización. Propuestas como las de Can Calopa-l'Olivera trabajan desde una perspectiva interseccional y abordan el proceso de exclusión social desde la multidimensionalidad y multifactorialidad con un abordaje complejo que abarca todas las áreas de la vida, como proponen Schalok & Verdugo (2007) en el abordaje de la calidad de vida y apoyo de la persona y evidencia el *Global Poverty Index 2022. Unpacking deprivation bundles to reduce multidimensional poverty* (2022) elaborado por United Nations Development Programme (UNDP) & Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI) advirtiendo que el proceso de exclusión social no se trata de una realidad que pueda tratarse desde un único flanco. Encarar la exclusión social es un trabajo multidimensional que requiere un abordaje interdisciplinar, como afirman la United Nations Development Programme y la Oxford Poverty and Human Development Initiative.

The MPI also reveals interlinkages: interlinked deprivations that affect the same person or households simultaneously, meaning that they are both (or all) part of a person's deprivation profile [...] Often, nutrition and standard of living interventions are pursued by different policy actions and ministries, but this analysis shows that these deprivations regularly go together. Making this deprivation bundle visible invites creative and vigorous innovations for poverty eradication policies. The solution likely requires multisectoral coordination. (United Nations Development Programme & Oxford Poverty and Human Development Initiative, 2022, p.6)⁶

En esta línea de trabajo abogan la UNDP y la OPHI, entre otros, emerge la intervención socioeducativa que desarrolla el educador. Este profesional encara la exclusión social desde una perspectiva interseccional, de manera que contempla la complejidad del proceso y la totalidad de la persona en el propio contexto.

1.4. El educador como profesional que interviene en los procesos de exclusión social

Los educadores “nos enfrentamos a conflictos que han estado latentes durante tiempo, porque nadie se ha enfrentado a los mismos y, al mismo tiempo, nos encontramos solos en el propio trabajo” (Rodríguez Cueto, 2022, p.196). El educador es el profesional que encara la exclusión social, consciente de la complejidad que supone y atendiendo al carácter multifactorial y multidimensional: “Los educadores y las educadoras sociales trabajamos en muchos lados, pero sobre todo en territorios donde la injusticia social se expresa de la forma más cruda, con personas que la sufren a diario, a toda hora” (Morales, Díaz Puppato & Ribó, 2020, p.82).

⁶ Traducción propia: “El MPI también revela interrelaciones: privaciones interrelacionadas que afectan a la misma persona u hogar simultáneamente, lo que significa que ambas (o todas) forman parte del perfil de privación de una persona. A menudo, las intervenciones en materia de nutrición y nivel de vida se llevan a cabo a través de diferentes medidas políticas y ministerios, pero este análisis muestra que estas privaciones suelen ir juntas. Hacer que estas privaciones sean visibles requiere innovaciones creativas y enérgicas en las políticas de erradicación de la pobreza. La solución probablemente requiera una coordinación multisectorial.”

Lo que significa que la educación social es escogida; existe una voluntad de estar ahí *en, con, desde, por y para* la persona y la comunidad (Caride, Gradaílle & Caballo, 2015).

Tradicionalmente, se atribuye al educador “todo lo relacionado con intervención socioeducativa en la protección a la infancia, intervención familiar, acogimiento familiar, adopción, contextos institucionales, medio abierto, drogadicción y el trabajo relacionado con la inserción social de personas y colectivos excluidos.” (Amorós & Ayerbe, 2000, p. 54-55), ahora bien, el educador da vida a una profesión viva y compleja (Caride, 2002) que responde a las demandas sociales. En este sentido, el encargo del educador queda recogido en los *Documentos profesionalizadores* (2007) que lo define cómo:

mejorar las condiciones sociales y culturales de la ciudadanía, lograr mayores niveles de bienestar y calidad de vida, compensar los efectos generados por las situaciones de exclusión y/o marginación social, en una tendencia clara hacia la extinción de las mismas en clave de justicia social. En este sentido, el Educador y la Educadora Social contribuyen a la socialización de los sujetos de la acción socioeducativa, es decir, a la incorporación crítica del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales y a la promoción cultural y social. (ASEDES, 2007, p.35).

A su vez, el pedagogo Jose Antonio Caride (2002) se aúna con la idea anterior en tanto que destaca el objetivo principal de inclusión de quien se encuentra en procesos de exclusión, especificando que:

el papel de los profesionales de la Pedagogía-Educación Social, no solo son meros ejecutores de los proyectos o programas afectados por esa acción-intervención, sino también como verdaderos “animadores” de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y, muy particularmente, la integración y participación de quienes son catalogados como distintos, inadaptados o marginados; profesionales, por tanto,

reflexivos y críticos consigo mismos y con las realidades en las que intervienen (Caride, 2002, p. 106).

De este modo, la realidad de la exclusión social no es ajena para el educador. La exclusión social es la realidad profesional que encara desde una perspectiva interseccional. El quehacer del educador es técnico y basado en un *corpus* que vela por los procesos de autonomía y autodeterminación hacia la inclusión y participación comunitaria. El educador trabaja para que la persona forme, se sienta y participe de la comunidad, actuando bajo acciones basadas en la información, la observación, el análisis, la reflexión, etc. con el fin de crear estrategias efectivas, aplicables y evaluables. Por lo tanto, la educación social es una profesión de responsabilidad, pensamiento y acción (Fryd & Silva, 2010). Afirmamos que se trata de un perfil profesional concreto e irremplazable, nutrido de conocimiento interdisciplinar que responde a la complejidad del proceso de exclusión social. Del mismo modo, afirmamos que el educador es un agente indispensable en los procesos de enculturación que participa, ya que, incide en, con, desde, por y para el propio contexto de la persona, a partir del refuerzo o la aportación de elementos culturales encaminados hacia la inclusión y participación comunitaria.

the individual acquires, by learning, what the culture deems to be necessary. There is not necessarily anything deliberate or didactic about this process; often there is learning without specific teaching. The process of enculturation involves parents, and other adults and peers, in a network of influences (vertical, oblique, and horizontal), all of which can limit, shape, and direct the developing individual. (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002, p. 29-30)⁷.

Además, como seña de identidad, se impulsa desde lo cotidiano hacia el proyecto vital de la persona. La enculturación (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002; Gómez-Redondo, 2014) con relación a los procesos de exclusión social es un arma que, en el

⁷ Traducción propia: "el individuo adquiere, mediante el aprendizaje, lo que la cultura considera necesario. No hay necesariamente nada deliberado o didáctico en este proceso; a menudo hay aprendizaje sin enseñanza específica. El proceso de enculturación implica a los padres, y a otros adultos y compañeros, en una red de influencias (verticales, oblicuas y horizontales), todas las cuales pueden limitar, moldear y dirigir al individuo en desarrollo." (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002, p. 29-30)

momento que se fortalece con habilidades y contenido sólido, permite afrontar situaciones futuras a partir de la vida. La enculturación tiene como objetivos, por un lado, garantizar la adquisición de competencias necesarias en una cultura determinada, conociendo sus rituales, lengua o lenguas, maneras de hacer, valores, rutinas, etc. (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002) y por otro, la inclusión en la comunidad a partir de la construcción de la identidad (Gómez-Redondo, 2014).

La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.

La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (Asociación Estatal de Educación Social & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2007, p. 37)

Es a partir de la implantación del Plan Bolonia en el curso 2008-2009 que la formación pasó a tener la categoría de grado. Este cambio como titulación superior propició la distinción como disciplina singular. Tal y como evidencian Solórzano & de Armas (2019) existen diferencias entre la pedagogía social y la educación social, como es la finalidad: “siendo la de la pedagogía social el uso de estrategias metodológicas que favorezcan la prevención, asistencia, inclusión y reinserción social” (Solórzano & de Armas, 2019, p. 236-237) y de la educación social “la socialización y la ciudadanía plena para todo el mundo” (Solórzano & de Armas, 2019, p. 237).

La complejidad de la realidad de la exclusión social en la que se requiere el desarrollo de competencias concretas para las que el educador está formado. En este caso Eslava-Suanes, González-López & de-León-Huertas (2018) proponen cuatro dimensiones de competencias: crítico-reflexivas, sociales, definitorias de la identidad profesional y funcionales; que en el caso de las competencias funcionales incluye las subcompetencias: “generación de redes sociales; diseño, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos; gestión de instituciones socioeducativas; mediación, social, cultural y educativa; y evaluación de contextos sociales y

educativos” (Eslava-Suanes, González-López & de-León-Huertas, 2018, p.65). De modo semejante, el *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1 y 2* (2005) editado por la ANECA y la publicación *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social* (2007) editada por Asociación Estatal de Educación Social & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (ASEDES), presentan de manera detalla las competencias del educador.

En esta línea es destacable que en lo que se refiere a “la acción socioeducativa pasa por la construcción de una relación de confianza y un pacto de responsabilización entre las partes, siendo necesario que el educador/a social garantice esta confianza” (ASEDES, 2007, p. 22) la relación socioeducativa se sitúa en un lugar central del quehacer de la educación social. Por ello, de todas las competencias que presentan las diferentes publicaciones distinguimos aquellas que refieren de manera directa a la construcción de la relación socioeducativa. La tabla 5 presenta, de manera literal, cada una de ellas tal y como las presenta cada documento de referencia.

Tabla 5.
Competencias vinculadas con la relación socioeducativa.

LIBRO BLANCO DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL (2005)	DOCUMENTOS PROFESIONALIZADORES (2007)
Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.	Sensibilidad y destreza de los Educadores y Educadoras Sociales para reflexionar sobre el conocimiento práctico, el saber estratégico y las decisiones a tomar, posibilitando nuevas realidades y significados más acordes a las aspiraciones de justicia y equidad de las profesiones sociales.
Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.	Capacidad de relacionarse con otras personas o grupos a través de una escucha activa y formas de expresión clara, sirviéndose para ello de los diferentes medios y canales de la comunicación de los que dispone el contexto social donde se desarrolla la práctica profesional, así como de las pericias y destrezas necesarias para poner grupos en relación y movilizarlos para el desarrollo de acciones de promoción de la cultura y la participación ciudadana.
Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.	Capacidad para contrastar las causas y los efectos de las diferentes lógicas puestas en juego en esos contextos, con la finalidad de tomar decisiones basadas en criterios y principios reconocidos y avalados por la profesión.
Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.	Capacidad para el estudio y la comprensión de los contextos sociales, políticos, económicos, educativos, así como de los significados, interpretaciones y acciones que se produce en ellos.

La definición de las competencias evidencia, de nuevo, el perfil profesional del educador y su función en referencia a la exclusión social. De igual manera, la tarea del educador con relación a la capacidad reflexiva que debe desarrollar y vinculamos con las competencias de saber analizar, identificar, diagnosticar y mediar que propone *El libro blanco* (2005) y las de saber estratégico, decidir, posibilitar nuevas realidades, contrastar, estudiar y comprender de los *Documentos profesionalizadores* (2007). En resumidas cuentas, la tarea socioeducativa se convierte en la proyección de la persona más allá de lo que muestra, más allá del proceso de exclusión; el quehacer del educador es posibilitar un contexto diferente en, con, desde, por y para la persona y la comunidad (Caride, Gradaïlle & Caballo, 2015).

El educador ni puede ni debe suplantarla durante la acción o, como diría el sociólogo Anthony Giddens (1995), no debe secuestrar su experiencia. En todo caso, su rol se limita, entre otros menesteres, a ofrecerle las herramientas necesarias para que tome las decisiones sobre su propio proceso. En resumen, se convierte en un facilitador de procesos de autonomía y autodeterminación y en agente indispensable de los procesos de enculturación desde una distancia flexible. El educador sustenta su práctica a partir de la intervención socioeducativa.

La intervención, como definen Cortés-Cross & Cortés-Cross (2021) es una acción formal, organizada, que tiene como objetivo el desarrollo autónomo de modo que promueva la integración social. Por ello, el educador tiene la función de elaborar “experiencias, la interiorización de los acontecimientos, la reflexión sobre la acción requiere un tiempo de cocción lento, a veces ingrato y tortuoso” (Aranguren, 2002, p. 25).

En este sentido, presentamos desde una perspectiva filosófica el ejemplo de la inserción sociolaboral. El filósofo Kwame A. Appiah en su obra *La ética de la identidad* (2007) detalla la importancia de la identidad como elemento de sentido de la vida: “La identidad proporciona, entre otras cosas, una fuente más de valor, una que ayuda a

encontrar un camino entre esas opciones. Adoptar una identidad, hacerla mía, es verla como el factor que estructura mi camino en la vida.” (Appiah, 2007, p. 58).

Tanto sentido da la profesión a nuestra vida que el sociólogo Richard Sennett en su libro *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (2004) al final, en las conclusiones, respecto a la situación laboral, se pregunta “¿Quién me necesita?” (Sennett, 2004, p.153). No se lo pregunta en vano, sentirnos parte es crucial y la profesión es un elemento identitario que da sentido a nuestra vida (Mèlich, 2021). La persona trabaja, no en cuanto a producción, que responde a criterios económicos, sino porque elabora un producto, es autora y responsable de un hecho, porque hay un otro que la reclama. Sennett profundiza en su pregunta, y propone “¿Quién, en la sociedad, me necesita?” (Sennett, 2004, p.154). ¿Dónde es reclamada? ¿Cómo nutre su vida de sentido a partir de una pertenencia a la sociedad? No sentir el reclamo comunitario o recibir el desdén propicia el proceso de exclusión social. Ante una sociedad que, como describe Sennett, se centra en los resultados y genera indiferencia.

El sistema irradia indiferencia. Y lo hace en términos de resultados de esfuerzo humano, como en los mercados del ganador que se lo lleva todo, donde es escasa la conexión entre riesgo y recompensa. Irradia indiferencia en la organización de la falta de confianza, donde no hay razón para ser necesitado. Y lo hace a través de la reestructuración de instituciones en las que la gente se trata como prescindible. Estas prácticas disminuyen obvia y brutalmente la sensación de importar como persona, de ser necesario para los demás. (Sennett, 2004, p.153)

En el ejemplo que hemos presentado la intervención socioeducativa adquiere una gran relevancia en tanto sitúa a la persona en pleno centro comunitario desde los tres ejes: la identidad en tanto le proporciona nuevos elementos o los restaura; el vínculo, ya que la hace partícipe de una acción social concreta, la reclama como imprescindible socialmente; y, el cuidado de sí como proceso de autoconocimiento de habilidades, capacidades, autonomía y autodeterminación.

Las intervenciones socioeducativas son acciones complejas. El pedagogo Xavier Úcar (2022) las define como una acción “profesional desarrollada por educadores sociales, en el marco de una situación o una problemática sociocultural, con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse” (p. 3) contextualizada en un territorio e institución. El mismo Úcar (2022) propone tres modelos intervención socioeducativa a partir de tres paradigmas y sus características que presentamos a continuación: tecno-científico; hermenéutico, interpretativo; socio-crítico y sus características que presentamos en la tabla 6.

Tabla 6.
Modelos de intervención socioeducativa en animación sociocultural y pedagogía social.

	TECNO-CIENTÍFICO	HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO	SOCIO-CRÍTICO
PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	A cargo de técnicos y expertos.	Elaborado conjuntamente por los agentes de la intervención (educadores y participantes)	
EVALUACIÓN DE LA REALIDAD	Analítica (focalizada sobre determinadas variables e indicadores)		Ecológica, política
PLANTEAMIENTO DEL PROCESO	Formulado en forma de variables e indicadores objetivos	Formulado en variables e indicadores intersubjetivamente contrastados	Formulado en términos de relaciones de poder, alienación, ideología o explotación
MARCO IDEOLÓGICO	No existe o no se tiene en cuenta	Existe y se tiene en cuenta	Todo es ideología
OBJETIVOS	Formulados y centrados, en general, en el cambio, mejora o evolución que se espera conseguir en los participantes del grupo o la comunidad		Formulados en términos de relaciones de poder: emancipación, liberación, etc. de los participantes de la comunidad
AGENTES DE LA INTERVENCIÓN	Técnicos, tecnólogos o expertos. Participantes del grupo o la comunidad		agentes de cambio social: educadores y participantes.
INTERVENCIÓN	Vertical		Horizontal
METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN	Creación y aplicación de técnicas e instrumentos de intervención objetivos y estandarizados	Aplicación de técnicas e instrumentos con énfasis en las relaciones, en el diálogo y en las percepciones subjetivas	Dialógica y de investigación en la acción
RESULTADOS DEL PROCESO	Eficacia y eficiencia en la resolución de problemas concretos. Desarrollo.	Cambios cualitativos en la vida social y en las relaciones interpersonales. Evolución	Emancipación y liberación de los participantes de las situaciones de opresión. Emancipación

NOTA: Fuente Úcar (2022)

En síntesis, a lo largo del proceso socioeducativo emerge un elemento de gran protagonismo y que caracteriza el quehacer del educador: la relación educativa (Rodríguez Cueto, 2022). Así mismo, “no hay educación sin práctica de relación, en ella reside la posibilidad de una práctica educativa fructífera. Preguntarse por la relación es preguntarse por lo que la hace posible, por lo que la sostiene” (Arbiol, 2018, p. 111). Lo que conduce a una relación no solo educativa, sino socioeducativa sostenida por tres ejes: la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el proceso cuidado de sí. De modo que representa la profesión dando respuesta a la

exclusión social desde estos tres elementos bajo el paraguas de su herramienta básica y transversal: la relación socioeducativa.

En conclusión

A lo largo de este primer capítulo hemos abordado el concepto de la exclusión social como un proceso que se diferencia de la desigualdad y la pobreza. Se trata de un proceso complejo, multifactorial, multidimensional, contextual y unipersonal, pero sobre todo no determinista. Por lo que no se trata de una característica.

No hallamos causas específicas para la exclusión social, hecho que confirma la interseccionalidad y multidimensional, como presenta Camacho (2015) a partir de tres ejes: el económico, en cuanto a producción y consumo; el político, en cuanto a participación de la vida política y social, y, el social. Esta perspectiva evidencia que vivimos en un mundo en el que las distintas categorías sociales coexistentes generan desigualdad social y caracterizan los distintos procesos de exclusión social. Así mismo, evidencia la necesidad de contextualizar las categorías sociales, por ende, la exclusión social.

Delimitar la línea de la exclusión social ha sido y es una preocupación a distintos niveles, de modo que existen indicadores y tasas que delinean el mapa de la exclusión social y guía la creación de programas, intervenciones y políticas gubernamentales. Entre ellos, el caso de los ODS 2030 acordados por la ONU.

Los diferentes indicadores dan como resultados grupos sociales que coinciden en diferentes informes, entre ellos los jóvenes adultos como colectivo en riesgo de exclusión social. Ante tal situación surgen iniciativas como Can Calopa-l'Olivera, que responde a las necesidades desde una perspectiva interseccional, ofreciendo una amplia gama de recursos con el educador como profesional. Este encara los procesos de exclusión social desde la multidimensionalidad y multifactorialidad que los caracteriza. Su herramienta fundamental para encarar la exclusión social se centra en

la relación socioeducativa como paraguas de los procesos internos de la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí.

Mi relación con los educadores es buena depende quien todo lo que me ayudan y la autonomía y el cambio que nos dais para ir a pisos es perfecta y por último a todos los educadores gracias por ayudarme cuando estaba mal llamando.

Alberto, adulto joven de Can Calopa.

2. LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN PROCESOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Introducción

Centramos este segundo capítulo en la relación tan característica de la educación social: la relación socioeducativa. Iniciamos el capítulo a partir de su definición, en la que destacamos dos procesos: la acogida y el reconocimiento.

En esta relación tan singular identificamos tres procesos que la vehiculan: la construcción de la identidad, la creación del vínculo y el cuidado de sí. Estos procesos mantienen una relación interdependiente y los presentamos en un segundo apartado. Los desgranamos con detalle a partir del tercer apartado. La construcción de la identidad en procesos de exclusión social la abordamos a partir de aquellos marcados por el estigma. En contraposición, presentamos la mirada que deposita el educador en la persona como una estrategia de transformación. En cuanto a la creación del vínculo, exponemos sus características y cómo impactan en la relación socioeducativa, de manera que sostiene las prácticas y resiste el embate de la confrontación y los conflictos que surgen a lo largo de la intervención socioeducativa. Con referencia al tercer proceso, el desarrollo del cuidado de sí, incidimos en la autonomía y la autodeterminación como elementos clave de actuación, promoviendo la inclusión y participación comunitaria de la persona.

2.1. La relación socioeducativa

Atendiendo a que el estudio se centra en la relación socioeducativa, en concreto en la diada educador-persona en procesos de exclusión social, esta relación cuenta con una serie de características concretas, entre las que destacamos su intencionalidad y capacidad de cambio social. Así mismo, se trata de una relación enmarcada en una institución y con objetivos definidos, en definitiva, la relación socioeducativa tiene un claro encargo: el proceso de inclusión y participación en la comunidad. Por ello, desde un inicio se da a conocer la temporalidad de esta. Así mismo, se trata, de una relación que responde al orden de lo moral, en tanto a profesionalidad y al orden de lo ético, ya que:

la ética, solo se justifica una conducta si se tiene en cuenta el bien del otro, su situación de necesidad y ayuda. Es el otro, en su necesidad, quien “legisla y ordena”. Es la experiencia del otro necesitado, como totalmente otro, la que se me impone, la que me hace responsable de él sin que pueda decidir aceptarlo o rechazarlo. (Ortega Ruiz, 2020, p. 26, comillas del autor).

En este sentido, el pedagogo José Manuel Touriñan López (2019) propone cuatro criterios para definir la relación socioeducativa: a) axiológico de contenido; b) ético de forma; c) de uso formativo; y, d) de desarrollo equilibrado.

El primer criterio que define la relación educativa es el axiológico de contenido. Este criterio establece que solo se consideran socioeducativos aquellos procesos en los que se aprenden contenidos alineados con valores universales. Otorgar la etiqueta *socioeducativo* a un proceso es, en sí mismo, un juicio de valor sobre el fenómeno.

Es por ello que la diferencia entre moral y ética es crucial en este caso. La moral, en tanto a conjunto de normas y valores que rigen el comportamiento en una sociedad, comunidad o grupo, se diferencia de la ética en cuanto a respuesta transgresora en la relación con otro, Ortega Ruiz (2020). En la educación social, este criterio axiológico exige una reflexión profunda para asegurar que los contenidos que se transmiten son

moralmente aceptables y, sobre todo, contribuyen al desarrollo de las personas en clave de autonomía y autodeterminación. En este sentido, el criterio axiológico es fundamental en la definición de la relación socioeducativa. Ya que aquellos procesos en los que la persona se apropia de los contenidos propios del contexto, le facilitan la inclusión y participación en la comunidad (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002).

El segundo criterio que define la relación socioeducativa es el ético de forma. Este criterio establece la prioridad de respetar la libertad; la capacidad de decidir de la persona; considerar su participación activa e igualitaria; incluir la perspectiva del educador sobre la persona y la atención individualizada con especial sensibilidad a la diversidad cultural (Corbella, 2020). El proceso socioeducativo debe respetarlas reconociéndola como centro de su propio desarrollo. Sin este respeto, el proceso socioeducativo se desvanece y se convierte en una instrumentalización, donde la persona es un objeto utilizado como un medio para un fin y no como un fin en sí misma.

El tercer criterio que define la relación educativa es el de uso formativo. Este criterio establece que no se consideran socioeducativos aquellos aprendizajes en los que la persona se limita a la repetición sin asimilación e integración. El proceso socioeducativo debe facilitar la inclusión y participación comunitaria a partir de los contenidos sociales. Ahora bien, el pedagogo social Xavier Úcar (2018) remarca que la relación socioeducativa “no consiste en educar, consiste en conseguir que el otro elija y decida educarse” (p.60). En este sentido, el criterio de uso formativo destaca la importancia de que el aprendizaje sea significativo y permita a la persona construir y aplicar sus propios conocimientos de manera autónoma y crítica.

Finalmente, la relación socioeducativa se fundamenta en el criterio de desarrollo equilibrado. Una educación equilibrada es aquella que fomenta el desarrollo integral de la persona, considerando todas sus dimensiones, es decir, desde la complejidad. Tal y como recuerdan Arboleda Cárdenas & Toro Ocampo (2020) la educación tiene la finalidad de generar cambios en la realidad.

la Educación Social busca generar procesos de enseñanza y aprendizaje que le permitan a los sujetos describir, comprender, analizar y transformar su realidad, mediante la identificación de los componentes de la cultura, sus orígenes, y sobre todo la forma en que estos se viven y se representan en la vida social, comprometiendo los escenarios públicos y privados con el fin de promover espacios para la convivencia, fortalecer el tejido social y, mediante esto, generar la transformación (Arboleda Cárdenas & Toro Ocampo, 2020, p.42)

En este sentido, teniendo en cuenta que en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH), proclamada en 1948, define que toda persona tiene derecho a la educación y, por otro lado, la educación tiene como fin la construcción de la personalidad moral (Puig, 1997), la educación social tiene un papel relevante con de relación socioeducativa como herramienta desde, con, hacia, en y para *lo social*.

El educador, como profesional que presentamos en el capítulo anterior, construye la relación socioeducativa en tanto que “posee una triple dimensión educativa que orienta al encuentro, la alianza y la emancipación” (Gijón, 2019, p.142). En este sentido, la relación socioeducativa desemboca en los procesos de la construcción de la identidad desde la mirada y oportunidad de cambio, la creación del vínculo como espacio de seguridad y experimentación y el desarrollo del cuidado de sí en cuanto a autonomía, autodeterminación y autoconocimiento; en definitiva, el sistema dinámico sobre el que sustentamos la relación socioeducativa.

Partiendo de los conceptos utilizados por Gijón (2019) el encuentro es un *cara-a-cara* entre dos, educador y persona, en los que emergen dos nuevos procesos más de manera simultánea y constante: la acogida de la persona que realiza el educador y el reconocimiento interpersonal (Ricoeur, 2005).

El caso de la acogida es peculiar porque encontramos, por ejemplo, definiciones como “la primera aproximación entre la profesional y la persona. En estos primeros contactos está en juego la posibilidad de entablar un vínculo relacional, un enganche

sobre el que se cimiente el proceso de incorporación y los posibles cambios posteriores” (Gómez-García, 2016, p.38). La acogida es una acción continua, no es puntual ni se da en un momento determinado.

Acoger, como describe el filósofo Josep Maria Esquirol (2017) “es condición de existencia” (p.50) y, en términos de relación socioeducativa, la acogida hace referencia a ese momento constante en el que el educador recibe y sostiene a la persona. No es el principio de la relación, al que denominamos *inicio de la relación*. La acogida es un proceso en el que interviene el reconocimiento y se convierte a su vez en intervención. No se trata de un momento puntual, es el modo en el que el educador recibe cada una de las demandas y les da respuesta. La acogida forma parte del juego que construyen el educador y la persona en el seno de la acción socioeducativa. La acogida es, en definitiva, el modo en el que el educador *acepta* aquel que se le presenta. No es ni más ni menos que la persona con quien trabaja. La acogida exige un espacio libre de juicio. Es, precisamente, en la acogida donde se evidencia la incondicionalidad, la empatía y la congruencia que propone el psicólogo humanista Carl Rogers (1977, 1980) en términos de relación. La acogida y reconocimiento como procesos simultáneos y constantes establecen una relación de interdependencia.

El reconocimiento como proceso tiene el objetivo de transmitir a la persona su condición de ser humano desde sus capacidades y limitaciones individuales.

Un dinamismo de reconocimiento que busca una mayor autorrealización e integración de las mujeres. Una orientación de las educadoras a reconocer logros y favorecer procesos de toma de conciencia que conduzcan a una mayor optimización. Una condición emancipadora que no se reduce un ámbito personal, sino que motiva a la participación en la comunidad (Gijón, 2019, p. 137)

Tal tarea no es sencilla, recordemos que el educador trabaja con personas que, como vimos en el primer capítulo, viven al margen y, como comprobaremos en el siguiente apartado, se percibe más objeto que sujeto. Aquel que por tradición es el receptor de políticas, ayudas, programas y acciones; trabaja con personas en procesos de

exclusión social. El educador parte de una perspectiva concreta, la persona con quien trabaja la concibe como un otro, en tanto otro, como alguien capaz y contextualizado. Nos referimos a que el educador no parte de concepciones en las que la persona debe ser ayudada, la persona es, desde el primer momento en el que se inicia la relación, reconocida desde una doble vertiente: en primer lugar como ciudadana social que responde al reconocimiento social que propone el sociólogo Axel Honneth (1997, 2007, 2010); y simultáneamente, se la reconoce por quien es, en tanto desea, sabe, expresa, es capaz, etc. En este caso situamos en el plano del reconocimiento interpersonal que plantea el filósofo Paul Ricoeur (2005). Ambos tipos de reconocimientos son simultáneos debido a que uno responde a la esfera social en cuanto a derechos y deberes sociales, y el segundo al plano interpersonal.

El educador parte de la idea de que el otro es parte de la comunidad *per se*, es más, se trata de un miembro indispensable de esta; “el educador comprende que ese otro en un yo, un ser humano que tiene la posibilidad de ser y existir en con-vivencia con los otros” (Rillo, 2015, p.16). No niega ni minimiza el proceso de exclusión social y sus consecuencias, al contrario, lo asume y encara desde la complejidad que presenta. La figura del educador se convierte en el altavoz de la comunidad. Por lo tanto, interpela a la persona y la reclama como miembro activo y necesario en todos sus ámbitos: ocio, trabajo, sanidad, cultura, educación, etc. En definitiva, sitúa a la persona en procesos centrales que luchan contra los procesos de exclusión como puede ser la participación en actividades municipales, el arraigo a una tienda concreta en la que comprar de manera habitual, habituarse a preocuparse por los vecinos del rellano, acudir a las visitas médicas, ir a los centros espirituales o de reflexión, asistir a la escuela, participar de la obra del barrio, acudir al albergue, etc.

Es necesario recordar que la relación socioeducativa es asimétrica, por ende, una relación de poder.

el educador, en cuanto individuo y en cuanto sujeto político, debe obediencia a las normas, pero es también un ser responsable capaz de decir sí y de decir no. No se

trata de un derecho, es un poder de cada ser humano. Es legítimo combatir algunas de las manifestaciones de este poder, pero no se puede contrastar el principio en sí mismo... porque de las transgresiones de hoy pueden resultar los valores de mañana.

(Ronda Ortín, 2011, p. 62)

Este se responsabiliza de sus acciones y decisiones en el seno de la relación socioeducativa. Parte de la base de conocimiento científico que implementa a partir en cada una de las acciones socioeducativas que implementa. Según las aportaciones de Planella (2016) la relación socioeducativa parte de la creación de vínculos que influyen en la construcción de la identidad de la persona y tienen el objetivo de desarrollar procesos de autonomía, autodeterminación y autoconocimiento de las personas.

2.2. Los ejes de la relación socioeducativa: construir identidad, crear vínculo y desarrollar el cuidado de sí

La relación socioeducativa como estrategia se sustenta en tres elementos interdependientes: la identidad, el vínculo y el cuidado de sí. Esta tríada no es la suma de tres fases; la presentamos como un sistema complejo compuesto por subsistemas igual de complejos.

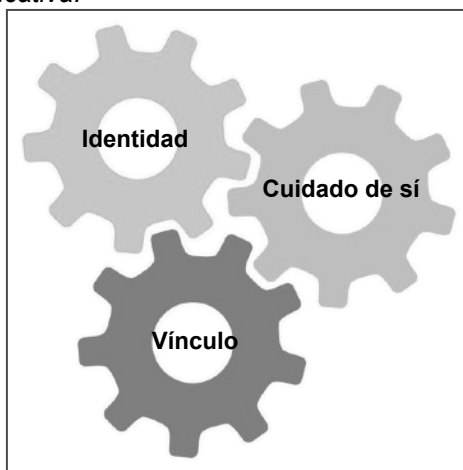
Los ejes de la relación socioeducativa sobre los que fundamentamos la relación socioeducativa responde a una triple necesidad derivada de la realidad de la exclusión social:

- La estigmatización de las personas que se encuentran en proceso de exclusión social, en tanto, son señaladas bajo el estigma social (Goffman, 2019). Como presentamos en el primer capítulo el estigma tiene la capacidad de convertir un proceso en una característica, por ello, la relación socioeducativa sustentar la relación socioeducativa en el elemento identitario con la finalidad de su transformación es ofrecer un espacio de libertad, posibilidad de cambio y devolver a la persona una visión diferente.

- La exclusión social se caracteriza, como presenta Castel (1995) por el deterioro o inexistencia de los vínculos sociales. Partir de la premisa de que las personas somos seres sociales, en consecuencia, seres relacionales, es necesario experimentar y poner en práctica vínculos a pequeña escala. La vinculación que ofrece la relación socioeducativa tiene objetivos dirigidos a combatir el proceso de exclusión social, es, como veremos, un espacio seguro en el que la persona puede experimentar con *lo social*. En este sentido, el vínculo se convierte en un elemento clave en el que fundamentar la relación socioeducativa, ya que, el educador es, en cierta medida, representante de *lo social*.
- La exclusión social ejerce violencia sobre las personas que se encuentran en ella. Tanto es así que sus procesos de autonomía y autodeterminación quedan afectados por las dificultades de acceso, oportunidades, participación falta de red, carencia de vínculo, etc. En este sentido, el cuidado de sí, en tanto paraguas del sistema autoconocimiento - autonomía - autodeterminación en la comunidad, se convierte en un eje clave para la relación socioeducativa, ya que es medio y fin de la educación social.

Estas tres necesidades deben ser abordadas de manera simultánea, y no solo, sino que se retroalimentan entre sí, de modo que al incidir en una de ellas se abordan las demás; se trata de un engranaje tal y como representamos en la figura 1.

Figura 1.
Ejes de la relación socioeducativa.



Este sistema de ejes que presentamos lo encontramos fragmentado en estudios como el de Bernal Guerrero (2014), en el que afirma que a mayor madurez personal presentan más habilidades en términos de autodeterminación. Atendiendo a su conclusión, la relación socioeducativa que se centra en la tríada de la identidad, el vínculo y el cuidado de sí parte de una.

pedagogía de la proximidad y la alteridad consiste en cierto modo en un acto ético de donación y compromiso de sí mismo para que el otro sea ante todo un sujeto moral libre, autónomo y responsable de sí mismo, [...] y de su entorno. (Martínez & Carreño, 2020, p. 19)

He aquí la relación que establecen Martínez & Carreño (2020) entre los tres ejes en el momento que afirman que “relación se vuelve un acto educativo a su vez como un acontecimiento ético dando cuenta de lo propiamente humano [...] en donde el yo se reconstruye narrativamente de manera continua” (Martínez & Carreño, 2020, p. 19) en la que se establece la unión entre la identidad y la relación. Así mismo, la tríada que presentamos facilita prácticas de libertad, el desarrollo del autoconocimiento, la participación e inclusión comunitaria, la autonomía y autodeterminación. En resumen, el educador “renuncia a un tipo de relación que intenta imponer su autoridad sin escuchar al otro, puesto que así no logrará construir una auténtica relación, un vínculo moral de proximidad” (Martínez & Carreño, 2020, p.19) que trabaje por una auténtica inclusión y participación comunitaria.

Atendiendo a la complejidad de la tríada que presentamos, es necesario presentar cada uno de los ejes que la componen. En este apartado hemos presentado la interrelación que presentan, más es necesario detallar cada uno de ellos en concordancia con la relación socioeducativa.

2.3. Acompañar procesos en el seno de la relación socioeducativa

Los procesos que emergen de la relación socioeducativa adquieren una dimensión temporal estable y de recorrido que superan al término intervención, algo más concreto y momentáneo. Asimismo, la creación de vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí se acompañan, no se interviene sobre ellos. Tal y como anuncia Planella (2008), acompañar tiene un sentido de recorrido, un punto de partida y una llegada, un *desde* y un *hacia*, el acompañamiento implica recorrido y trayectoria; características intrínsecas a los tres procesos. En este sentido, el educador se sitúa desde una posición en la que toma distancia de la persona y le ofrece el escenario con el fin de que protagonice cada una de las acciones que integran los procesos (Ruiz & Santibáñez, 2014).

El acompañamiento social se centra en la persona de manera que la coloca en una posición de posibilidad, en otras palabras, el acompañamiento significa tiempo y espacio de dedicación a la persona para, tiempo que se dedica y le dedica el educador, espacio que crea el educador con unas garantías y que la persona hace uso con el fin de lograr sus objetivos personales. El acompañamiento es una función del educador en el seno de la relación socioeducativa en la que se tratan:

aspectos como percibirse progresivamente de otra manera, ayudar a imaginarse recorridos posibles, a hacer balances de lo que se vive (de lo que se padece y de lo que se disfruta). Pero también es ayudar a aprender a capacitarse para trabajar, a gestionar las precariedades, a construir nuevas relaciones, etc. (Alonso & Funes, 2009, p.31)

En este sentido, el acompañamiento social es posible en procesos a largo plazo, ya que el educador centra los objetivos de sus intervenciones “en sus procesos vitales de aprendizaje, autoconocimiento e integración sociocultural y, asimismo, en la gestión de los conflictos derivados de dichos procesos.” (Úcar, Llena, Pescador & Jiménez, 2018, p.334). De este modo, logra la creación de vínculos sólidos con la persona.

Por lo tanto, el acompañamiento se rige por el afecto (Ayala, 2018), la dimensión ética (Esquerda & Pifarré, 2017), la incondicionalidad (García-Vita & Melendro, 2013), la significación y contextualización (Ortega, 2010) y dialógica (Viché-González, 2021) con la finalidad de lograr la autonomía. El acompañamiento se caracteriza por adaptarse al proceso de la persona, por lo que se presenta flexible y graduable. En definitiva, el acompañamiento es una función del educador que lleva a cabo a lo largo de la relación socioeducativa que facilita procesos como la creación de vínculos, la construcción de la identidad, el desarrollo del cuidado de sí, desde la oferta de herramientas significativas de las que la persona se apodera y resignifica.

2.4. La identidad en contextos de exclusión. ¿Qué papel juega la relación socioeducativa?

Como personas somos seres sociales, biológicos, pedagógicos, antropológicos, históricos, psicológicos, etc. Cada una de estas características ha desembocado en distintas profesiones que perciben a la persona desde su modo de entenderla. Por ese motivo, se promueven los equipos interdisciplinarios en los recursos de acción social con el fin de aportar el mayor saber posible y una mirada integral de la persona. Este objetivo interdisciplinario es un claro indicador de esa percepción parcial de la persona.

En el caso del educador ocurre un hecho peculiar: su concepción de la persona es en cuanto a persona. Se trata de un profesional formado para comprender que la persona es una globalidad compleja que ni puede ni debe extraer de su contexto. Este hecho tiene una repercusión directa sobre la identidad de las personas en procesos de exclusión.

Entendemos la identidad como un proceso continuo a lo largo de la vida en constante revisión, de carácter multidimensional y de construcción social.

La identidad personal, considerada como una estructura de representación, un sentimiento subjetivo del sí mismo y a la vez una forma de autopresentación de ese sí

mismo, a otros y a sí, en la interacción, surge y se construye en el proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital, un proceso que conlleva la progresiva apropiación subjetiva de ese sí mismo en cada etapa de desarrollo. (Salazar-Villanea, 2007, p.3)

En los procesos de inclusión social, provocar cambios requiere tiempo cuando se trata de deshacerse de etiquetas con connotaciones peyorativas o pertenencia a un colectivo socialmente marcado; de hecho, supone un duelo. La relación socioeducativa juega un papel relevante en este proceso, veamos cuál.

En primera instancia, las personas en procesos de exclusión social parten *del otro lado de lo social*, son los *ellos* que nadie quiere ser, se trata de personas que viven bajo el estigma de la exclusión. La estigmatización, como apuntan Ochoa, Martínez, Ribas, García-Franco, López, Villellas, Arenas, Álvarez, Cunyat, Vilamala, Autonell, Lobo, & Haro (2011) es discriminatoria y se trata de un prejuicio contextualizado. Encontramos que Goffman (2019) define la estigmatización como la relación que se da en la interacción entre dos grupos: los *estigmatizados* y los *normales*. Aclara más adelante que, no se trata de grupos, sino de perspectivas: el *estigmatizado* lo es porque transgrede la norma social regente; *normal*, pues, no es más que el acotado, el que no transgrede lo socialmente aceptado, incluso es invisible. En este estudio, cuando referenciamos el estigma, no nos situamos en el plano dual que propone Goffman (2019) entre *estigmatizados* y *normales*. Aclárese que no es esos términos. Si bien, entendemos el estigma como “un constructo social que incluye actitudes, sentimientos, creencias y comportamientos que se configuran como prejuicios [...] una marca de descrédito que mantiene aislada del resto a personas o grupos minoritarios que presentan algún rasgo diferencial que los identifica” (Loubat, Lobos & Carrasco, 2017, p.16) y cabe añadir:

algún atributo o característica que conlleva una identidad social, la cual es devaluada en un contexto social particular [...] al aplicar estos estereotipos, una persona experimenta miedo, desconfianza u otras reacciones emocionales negativas, se están poniendo en marcha las actitudes y valores que constituyen los prejuicios. Todo ello

puede conducir a una discriminación efectiva. (Muñoz, Pérez-Santos, Crespo. Guillen & Izquierdo, 2011, p. 158).

A partir de estas aportaciones, afirmamos que los procesos de exclusión son estigmatizantes y generan en la persona no solo malestar y vergüenza, sino una marca. Se trata de un proceso social de doble filo en el que participa la conciencia social como generadora de prejuicios y la persona que se autoidentifica con el significado social del estigma llegando al punto de representarlo (Goffman, 2019). En este sentido la filósofa Martha Nussbaum en su obra *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley* (2006) reafirma como la vergüenza de la marca obliga a las personas a “que se sonrojen por lo que son y por quienes son” (Nussbaum, 2006, p. 207), idea que confirma la filósofa Marina Garcés (2020) “nos encontramos ante una experiencia en la que comparecer de una determinada manera ante los demás (o de los otros como yo ideal) hiere lo que yo soy o podría ser.” (Garcés, 2020, p. 40). A modo de ejemplo, en un estudio sobre el estigma en salud mental, Uribe-Restrepo, Mora & Cortés-Rodríguez (2007) concluyen que:

El estigma se refleja claramente en el cambio de identidad en el paciente. Hay un antes y un después. La identidad nueva refleja una pérdida de control en la vida propia y una detención de los proyectos vitales, al igual que una pérdida de autonomía. Hay un proceso paralelo en el cambio de la identidad producto de la experiencia propia y el impacto de las interacciones sociales, donde propiamente se ve el estigma. (p. 218)

De este modo, afirmamos que el estigma como atributo a la identidad conduce a la persona a claros procesos de exclusión social o, en caso de encontrarse en él, se trata de un elemento que perjudica severamente su proceso de inclusión y participación comunitaria. En términos coloquiales lo traducimos en, *¿qué dirán sobre mí?, o, ¿cómo alguien como yo va a hacer esto?*

He aquí un espacio sobre el que el educador incide. Los procesos de autonomía y autodeterminación que el educador propone como medio de inclusión social conllevan consigo cambios identitarios; en primera instancia, en lo que al estigma refiere.

En términos de relación socioeducativa, como indicamos al inicio del apartado, el educador contempla la totalidad de la persona. Además, esta totalidad se caracteriza por concebirla desde un ser capaz y con altas expectativas de responsabilizarse de su proceso de inclusión social y participación comunitaria. Nos referimos a la mirada que deposita. Esta concepción no suprime dificultades, características, contextos, etc., sino que teniéndolos en consideración, realza también el resto de características, facilidades, oportunidades, etc., de la persona. El educador tiene la capacidad de analizar y actuar sobre el completo de un modo sincero y honesto. La identidad como construcción compleja, multidimensional y de construcción social debe ser abordada como tal, premisa de la que parte el educador. De este modo, una persona se puede identificar con un colectivo con un alto nivel de estigmatización y a la vez identificarse con otro plenamente incluido en la comunidad; el educador trabaja con ambas identidades. Por ejemplo, podría ser cualquier adulto joven, miembro de un equipo deportivo y con trastorno de salud mental.

El educador trabaja con el total porque como recuerda el filósofo Emmanuel Levinas (2008) el único modo de identificar a la persona es a partir de su nombre propio; en educación social se trabaja con Pilar, Alberto, Diego, Mónica, Abril, Adán, Eduard, César, etc., cualquier otra forma de referirse es una reducción burda que no los representa, los cosifica; en términos del sociólogo Axel Honneth, hablamos de la reificación de la persona (Honneth, 1997, 2007, 2010).

Este argumento no es contradictorio con la fundamentación sobre el reconocimiento de colectivos que presentamos a lo largo del primer capítulo que hace referencia al reconocimiento social. En este caso, situamos el foco en la individualidad, en el efecto que tiene en el proceso de inclusión y participación comunitaria la concepción que tiene el educador de la persona, es decir, los cambios que se producen en la identidad de la persona el hecho de establecer una relación socioeducativa con un educador.

Si el primer hecho que hemos explicado es la estigmatización de la persona en proceso de exclusión, es obligatorio que detenernos en la participación comunitaria. El

primer capítulo evidencia que los procesos de exclusión se caracterizan, entre una multiplicidad de factores, entre ellos la dificultad de acceso a servicios u oportunidades; en consecuencia la persona en proceso de exclusión social no tiene reconocida su participación comunitaria o le es negada. La relación socioeducativa pone de manifiesto, en términos de identidad, la pregunta *¿Cómo soy?*, respuesta que Berruezo-Cara & Morón (2021) abordan desde una construcción social y una construcción ideal.

En cuanto a la construcción ideal de la identidad, identifican “la dialéctica entre la realidad y el deseo, entre lo que somos y lo que quisiéramos ser -o lo que nos hace creer que deberíamos ser” (Berruezo-Cara & Morón, 2021, p. 14). Tanto en un deseo o criterio personal como en un modelo o estándar social. Por el contrario, la identidad social, la definen como la respuesta las preguntas: *¿cómo soy según los demás?*, y, *¿cómo soy según mi propio concepto?*, en este caso, también existe una doble mirada, la propia y la social: el *self*, como lo denominan Berruezo-Cara & Morón (2021) y la construcción social. La construcción de la identidad, o respuesta a *¿Cómo soy?*, es, por lo tanto, la intersección de los dos horizontes de los ideales con las respuestas a las dos preguntas pragmáticas. De este modo, se crean identificaciones sociales que dificultan el acceso a *lo social* por su significado colectivo y características contextuales, creando, así, grupos, comunidades, colectivos sociales con mayores dificultades de participación en la comunidad.

La dificultad de participación comunitaria, en términos de identidad, conlleva que la persona crea que no es merecedora de los beneficios que aporta el ser, formar y participar de la comunidad y, en consecuencia, no se conciba como parte de esta. En este sentido la relación socioeducativa es relevante. La mirada que deposita el educador como persona capaz, más la visión completa se une, desde el inicio, al reconocimiento del derecho a la participación. Es decir, el educador no se plantea la posibilidad de que la persona no tenga acceso a sanidad, educación, cultura, ocio, etc., todo lo contrario. Las propuestas que ofrece el educador, a partir de la relación

socioeducativa, son desde el reconocimiento más absoluto de la inclusión y participación en la comunidad.

En este sentido, está reconocido como los procesos educativos, por ende los socioeducativos, repercuten en la identidad y participación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1995) propone los planteamientos multidisciplinarios y multisectoriales como reconocimiento de ciudadanos de pleno derecho de las personas con discapacidad en cualquier edad. Así mismo, el filósofo Fernando Savater (2000) ratifica la idea del proceso educativo como modo de incidir en la identidad, en tanto “la educación es la lucha contra la fatalidad. Educar es educar contra el destino, que no hace más que repetir las miserias, las esclavitudes, las tiranías” (Savater, 2000, p.220). En la misma línea encontramos a López-Noguero (2005) que afirma que la educación social, por lo tanto, por medio de la relación socioeducativa, tiene:

la principal meta que persigue es conseguir que las personas con las que se actúa – sujetos que se encuentran en una situación personal socialmente problemática– deseen y puedan convivir con los demás y, de esta forma, desarrollen y desplieguen su propia identidad como personas (p.62)

Por último, el educador tiene una doble tarea en lo que respecta a la identidad de la persona en proceso de exclusión social: eliminación del estigma y reconocimiento de la participación en la comunidad. Tareas que realiza mediante la relación socioeducativa y bajo el encargo profesional de “concienciar a los individuos de su propia identidad y dignidad personal, y dar a cada uno de ellos la oportunidad de desarrollar y aumentar su propia calidad de vida” (Petrus, 1994, p. 192 in López-Noguero, 2005, p. 62).

La concienciación de la propia identidad y dignidad es un proceso interdependiente al cuidado de sí. Para ello es necesario un canal, que sustente la acción socioeducativa como es el vínculo entre la persona y el educador.

2.5. El vínculo: tú y yo. Nosotros

En la relación socioeducativa identificamos un elemento nuclear: el vínculo socioeducativo. El vínculo ha sido definido y estudiado desde el ámbito de la psicología de manera amplia. Entre los numerosos estudios, encontramos al psicólogo John Bowlby (2014) que lo define como un medio para que el niño desarrolle seguridad con el fin de que le lleve, en primer lugar, hacia la exploración del entorno y, en segundo lugar, le permita la autonomía. Siguiendo en la disciplina de la psicología, Enrique Pichon-Rivière (1985) propone definir el vínculo como una estructura compleja en la que intervienen: un sujeto, un objeto y la mutua interrelación con procesos de comunicación en la que se contempla la esfera emocional, cognitiva y conductual.

Sin perder de vista las propuestas que proporciona la psicología, en este estudio ubicamos el vínculo en la perspectiva de la educación social⁸. Así, comprendemos que el vínculo:

ante todo, promete un tiempo nuevo, un tiempo otro: el de la libertad. [...] educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle sus vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas". (Núñez, 2005, p.40).

Además, el vínculo socioeducativo es la herramienta del educador para producir cambios en las personas y comunidades (Cugat, 2022). El vínculo socioeducativo establece una unión entre la persona y el educador, generando un *nosotros* que aporta a la persona un espacio de seguridad y estabilidad a lo largo del proceso socioeducativo. En este sentido, Rillo (2015) indica que:

Las relaciones tu-yo y yo-nosotros se constituyen en el "nosotros" cuando ambos abren sus horizontes de comprensión y aceptan la diversidad psicológica, social, cultural, biológica, espiritual y emocional, que facilita la posibilidad de ayudarse a interaccionar con sus mundos de vida, a compartir sus cosmovisiones y acompañarse en el largo

⁸ Con el reconocimiento a las aportaciones de otras disciplinas que han contribuido al avance de la profesión.

camino para lograr ampliar las posibilidades de apropiarse de bienes culturales que históricamente contribuyan a mejorar la calidad de su vida en el mundo y con ello estar en el disfrute de una vida plena y digna. (Rillo, 2015, p.16, comillas del autor).

Es necesario recordar que la relación socioeducativa parte de la incondicionalidad, tal y como propone el psicólogo humanista Carl Rogers (1977, 1980), hecho que implica compromiso por parte del educador hacia la persona y el proceso. Se trata de la evidencia de que “la relación educativa no se agota en el encuentro, para alcanzar su potencial formativo requiere de un espacio de compromiso y confianza que requiere tiempo” (Gijón, 2019, p. 139). El vínculo es la evidencia del trabajo conjunto entre la persona y el educador que exige espacio, tiempo, técnica, saber científico, autoconocimiento y reconocimiento, entre otros elementos. La creación del *nosotros* es constante y, a diferencia de las relaciones personales, el vínculo socioeducativo es caduco; hecho que debe ser presente para ambas partes desde el inicio de la relación.

El *nosotros* que se crea en la construcción del vínculo socioeducativo permite efectuar diferentes acciones como es la diferenciación entre el educador y la persona, entre otras. El *nosotros* que se construye se caracteriza por una tarea por la que el educador vela para no caer en el secuestro del proceso, tal y como advierte Giddens (1995). En tal caso, es necesario que garantice la diferenciación entre la persona y él, es decir, no solo no secuestre la experiencia, sino que asegure la unicidad de ambos; el *yo-tú* de la relación, tal y como plantea Buber (2020). Se trata de un *yo-tú* en cuanto a reciprocidad, co-construcción, coparticipación, en definitiva, reconocimiento.

la relación yo-tú es de involucramiento e integración, pero no se funden el uno con el otro.

Ambos conservan su esencia, que es lo mismo que decir que conservan su diferencia, mientras el mundo de la relación en el yo-tú expresa equidad y respeto, no en posibilidad, sino en el hecho, en el darse mismo de la relación (Romeu, 2018, p.41)

El reconocimiento que presenta Buber (2020) lo encontramos en la obra del filósofo Paul Ricoeur (2005) *Caminos del reconocimiento*. Es en el espacio del vínculo que se

produce el reconocimiento interpersonal que describe Ricoeur (2005) entendido como tres fuerzas o tensiones simultáneas que se ejercen con la finalidad de reconocerse mutuamente dentro de la relación.

- Reconocimiento de sí consiste en el proceso en el que cada una de las partes, educador y persona, llevan a cabo un ejercicio de autoconocimiento y aceptan sus virtudes y limitaciones de un modo honesto, en definitiva, "El reto es el devenir del concepto de *identidad* en el momento crucial de la intersubjetividad vivida y de la sociabilidad organizada en sistema" (Ricoeur, 2005, p.211)
- Reconocimiento del otro trata del momento en el cual tanto el uno como el otro es capaz de reconocer, de una manera sincera, las capacidades a la vez que se muestran las propias, tal y como indica el propio Ricoeur, "la identidad de los actores sociales comprometidos en una acción colectiva no se deja expresar en términos de reconocimiento-atestación⁹, aunque se tenga en cuenta la complejidad de las articulaciones producidas por la diversidad de las capacidades en juego" (Ricoeur, 2005, p.148)
- Reconocimiento mutuo "se trata, ahora y siempre, de identificación. Ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades" (Ricoeur, 2005, p.257).

De este modo, el vínculo socioeducativo desde el reconocimiento interpersonal permite construir espacios de seguridad delimitados en los que la persona experimente. La relación socioeducativa es delimitada y lo es gracias al vínculo que establece los límites entre la persona y el educador. Es más, es el vínculo, la red de seguridad y cuidado que permite al educador proponer intervenciones y arriesgarse a ahondar en ámbitos vitales dolorosos a la persona.

⁹ Según el propio Ricoeur:

adopto el término <<atestación>> para caracterizar el modo epistémico de las aserciones propias del registro de las capacidades; expresa perfectamente el modo de creencia vinculado a las aserciones del tipo: <<creo que puedo>>, para distinguirlo de la creencia dóxica en cuanto forma débil de saber teórico. (Ricoeur, 2005, p. 103)

Las relaciones de cuidado en la institución educativa permiten construir un lugar de seguridad, responsabilidad y apoyo y configurar un espacio de referencia para el alumnado. Un lugar habitable donde reciben un acompañamiento afectivo y encarnado y un reconocimiento de lo que son y pueden llegar a ser (Estalayo, Hernández, Lozano & Sancho, 2022, p. 19)

Es por ello que la persona consiente “dar el consentimiento ala oferta que le propone la institución y, en función de este consentimiento, dirigir una demanda, teniendo en cuenta que para ello requiere un tiempo y que ese tiempo es individual” (Expósito & Llopis, 2006, p. 76). El educador entiende el vínculo como:

un medio para objetivar y sujetar o un espacio vital de valoración del ser humano en su singularidad y autenticidad. Pueden consistir en un ejercicio de saber para objetivar y de poder para disciplinar, donde la mirada no busca el rostro del otro que me interpela sino que la mirada sujeta y disciplina, o puede ser un medio de reconocimiento y respeto. (Martínez & Carreño, 2020, p. 18).

Además, el vínculo es el medio por el que transmitir el contenido cultural. Es, de este modo, una herramienta fundamental en la que:

pensamos la figura del educador social desde el lugar de una autoridad, de un profesional especializado en la transmisión de dones que conoce el contenido a transmitir y que sabe cómo hacer que el sujeto se apropie de él. La función educativa remite al sostenimiento de una autoridad epistemológica cuyo saber puede generar el interés de otro sujeto por apropiarse de ello y establecer un vínculo donde la mediación y la transmisión puedan ser efectivas. (García, 2003, p.125).

Elementos que permiten a la persona acercarse a *lo social* promoviendo procesos de autoconocimiento, autonomía y autodeterminación; en definitiva, sitúan a la persona en el centro del proceso de inclusión y participación comunitaria.

2.6. El cuidado de sí como desafío a los procesos de exclusión social

Es relevante aportar una definición sobre cuidado de sí y establecer las bases sobre las que fundamentamos. Por ello, entendemos que el cuidado de sí:

implica tres aspectos puntuales; primero, el tema de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, llevar a cabo acciones, tener relaciones con el otro, es decir, es una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo; segundo, es también una manera determinada de atención. Preocuparse por sí mismo conlleva a convertir la mirada, trasladarla desde el exterior –los otros y el mundo– hacia uno mismo; tercero, no designa simplemente esa postura general o forma de atención volcada hacia uno mismo, sino también acciones que se ejercen sobre sí. (González & Pulido, 2014, p.127).

Este punto de partida nos sitúa en la triangulación de tres procesos: el autoconocimiento; el desarrollo de la autonomía; y, la autodeterminación, en tanto que el cuidado de sí enmarcado en el ámbito socioeducativo tiene como fin “que los sujetos se transformen a sí mismos, que encuentren otras formas de preparación para la vida y para todas las adversidades que vienen con ella” (González & Pulido, 2014, p.139). En concreto, en la educación social, se concibe a la persona como no finita, en consecuencia “se trata es de educar sujetos libres para que se hagan a sí mismos y estén permanentemente en proceso de formación” (Lanz, 2012, p. 41), lo que equivale al proceso de autoconocimiento. En este sentido, el autoconocimiento lo concebimos como:

un ejercicio del buen vivir alejado de la maquinaria del poder y la dominación de los otros, por ello rechaza todo conocimiento propositivo sujeto a reglas universales, pues aboga por un nosotros mismos, es decir, por nuestro propio yo. El cuidado de sí es una especie de viaje hacia la interioridad, sin retorno, sin fin. (Lanz, 2012, p. 43).

El educador tiene un papel fundamental en el proceso de autoconocimiento tal y como presenta Lanz (2012):

Quien educa no invita pues a sus alumnos a la imitación, antes por el contrario, el verdadero educador hace alarde de la formación que rompe con lo constituido, con el presente pero sobre todo con uno mismo, pues para “llegar a ser el que se es” hay que combatir al que ya se es. (p. 46, comillas del autor).

Tal y como anuncia Lanz (2012) se trata de un antes y un después, de un proceso constante en el que la persona toma conciencia de quién es para decidir quién desea ser. En los procesos de exclusión social existe un malestar consigo mismo o la situación, por ello la tarea del educador se concibe como “un provocador, cómplice de un malestar cognitivo en el educando: provoca el interrogante sobre la validez de lo establecido, así como la motivación de la transformación. Comprometerse con la liberación reflexiva es la tarea de Educación Social.” (Bedmar, 2003, p. 63).

En este sentido, entra en escena el desarrollo del proceso de autonomía en el que “la noción de cuidado de sí designa una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo de sí mismo” (Garcés-Giraldo & Giraldo-Zuluaga, 2013, p. 188). La autonomía en el seno de la educación social implica “ocuparse de sí mismo es fundamental no solo en lo que concierne a la singularidad de los sujetos, sino en lo que concierne a los otros” (Estalayo, Hernández, Lozano & Sancho, 2022, p. 5). La relación que crea la persona con el educador con el fin de desarrollar la autonomía requiere “escucha de sí y de los otros, la atención a sí y a los otros, la reciprocidad que articula el cuidado de sí en el enredo con el cuidado de y con los otros” (Estalayo, Hernández, Lozano & Sancho, 2022, p. 6). Es relevante destacar que somos en tanto nos relacionamos. En la relación socioeducativa, educador y persona se poseen mutuamente. La posibilidad de autonomía pasa, de manera necesaria, el uno por el otro. Como nos recuerda Esquirol (2017) “los otros, en vez de ser una restricción de mi querer, se revelan ahora como la condición de este querer; soy con los otros y los otros posibilitan mi libertad” (Esquirol, 2017, p.102).

Esta posesión simbólica, esta ligazón, se convierte en el espacio de libertad necesario en el que la persona dispone de la libertad necesaria, ya que encontrará una figura

profesional, empática, incondicional y congruente (Rogers, 1977, 1980) que trabaja por su proceso de autonomía. Por ende, le ofrece el espacio necesario en el que tomar sus propias decisiones sin temor al juicio, a que el error sea castigado, sino una oportunidad de aprendizaje. Nos referimos a las intervenciones que realiza el educador que orientan a la persona en su proceso de autoconocimiento, autonomía y autodeterminación a partir del vínculo socioeducativo que construye y mantiene y cuida en cada encuentro.

En conclusión

La relación socioeducativa, como hemos comprobado, es compleja. Se le confiere una titularidad entre lo personal y lo profesional al tratarse de un tipo de relación que responde a demandas personales que se responden desde una perspectiva profesional. Se caracteriza como, hemos podido observar por el cuidado, la acogida y el reconocimiento, elementos que navegan por la fina línea de lo emocional.

Fundamentar la relación socioeducativa sobre los ejes de la identidad, el vínculo y el cuidado de sí es presentar un tipo de relación que, en primer lugar, parte de una concepción de la persona como ciudadano social. Esta premisa sitúa a la persona en un lugar nuevo respecto a *lo social*. En segundo lugar, esta tríada plantea un nuevo paradigma de relación socioeducativa en el que el educador toma conciencia de su quehacer profesional y el impacto que genera. Tanto es así que, la toma de conciencia de la tríada, al ser simultánea encara el proceso de exclusión social desde diferentes flancos debilitando su avance y, como no podía ser de otro modo, entendiendo que la exclusión social únicamente puede atenderse desde una intervención socioeducativa que parte de una mirada interseccional.

usuarios y usuarias que salen, han salido de aquí de un piso, que llevas un año batallando, que si la cocina, la limpieza, la higiene, cuando están en un piso en dos meses lo pillan todo superrápido, porque es una vida totalmente... es su vida, ya es una vida totalmente distinta, ya se hacen cargo de su propia vida y de su individualidad.

Manel, educador de Can Calopa

3. LA EDUCACIÓN MORAL: EL QUEHACER SOCIOEDUCATIVO EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Introducción

La relación socioeducativa está contextualizada y es una herramienta para el educador, además es un espacio, un canal, de traspaso de conocimiento. La relación socioeducativa activa elementos significativos para la persona, de manera que fortalecen su proceso y facilitan el logro de sus objetivos en el momento que se apodera de ellos. Esta función de la relación socioeducativa es un punto de intersección entre la educación social y la educación moral.

La educación moral se presenta como una disciplina que ofrece herramientas desde una dimensión de la construcción de la persona en perspectiva de desarrollo del cuidado de sí, creación de vínculos y construcción de la identidad. La educación moral incide en el desarrollo del cuidado de sí en cuanto a la toma de conciencia de uno mismo, desarrollo de la autonomía, toma de decisiones desde el trabajo de la construcción de la personalidad moral, es decir, la construcción de la identidad en relación con la comunidad, a los otros, el vínculo. La educación moral presenta una perspectiva metodológica de carácter reflexivo y dialógico que se entrelaza con los objetivos de la educación social, la relación socioeducativa y el acompañamiento.

Este tercer capítulo lo dedicamos a dos elementos fundamentales de la educación moral: la cultura moral y su práctica. Dedicamos un primer apartado al espacio compartido entre la educación social y la educación moral, lugar en el que situamos

este estudio y perspectiva de la relación socioeducativa. Continúa una descripción de la cultura moral, los valores, la norma, el contexto, la rutina, etc., y la conexión que establecen entre sí con la finalidad de crear un *todo* organizado con identidad propia que forma parte del proceso de enculturación que proponen Berry, Poortings, Segall & Dasen (2002) como refuerzo a los procesos de inclusión. A continuación, presentamos un tercer apartado en el que centramos la atención en la práctica: las dinámicas de educación moral. Para ello, partimos de su definición, particularidades, objetivos generales y finalizamos con una presentación de las principales, pero no únicas, estrategias de educación moral.

3.1. La intersección entre la educación social y la educación moral

La educación social se caracteriza, entre otros, por desarrollar prácticas diversas, flexibles y maleables que se adaptan a la realidad del contexto en el que actúa. Ahora bien, el proceso de enculturación como embate al proceso de exclusión social exige actuaciones eficaces que desarrollen el proceso de autonomía y autodeterminación. En este sentido, las dinámicas de educación moral ejercen la fuerza necesaria para combatir el avance del proceso de exclusión social. Recuperamos las ideas propuestas por Brugué, Gomà & Subirats (2002), Cabrera (1998), Laparra, Obradors, Pérez, Pérez Yruela, Renes, Sarasa, Subirats & Trujillo, (2007), Raya Diez (2006) Subirats (2004, 2005) y Tezanos (1999) sobre la exclusión social, presentadas en el primer capítulo, y las consecuencias que ejerce sobre la identidad, tal y como evidencia Goffman (2019) en cuanto a su deterioro. La intersección entre ambas entroncas de manera clara con la educación moral, por ende con su práctica. Justo como describen Ramos, Robles de Rodríguez & Correa (2004) la educación moral consta de:

La metodología apropiada de participación, reflexión y aceptación personal, supone la construcción del sí mismo autónomo, ya que la educación moral no puede ser una imposición de modelos o normas, sino una labor de cultivo y participación socializada y guiada por los valores predominantes en la sociedad.(p. 11).

En este sentido, la educación moral y la educación social confluyen en la finalidad de sus prácticas: la autonomía y autodeterminación de la persona (Puig & Martín, 2007). Esta confluencia no es banal, ambas parten de la vida como elemento de trabajo; se nutren del cotidiano. El quehacer profesional parte de la persona con miras hacia la construcción de su personalidad moral (Puig, 1996) y aproximación a *lo social*; hacia la inclusión y participación comunitaria. En definitiva, tanto la educación social como la educación moral.

La personalidad moral requiere conciencia de sí, autorreconocimiento como individuo, como diría Turner (1990). Esta conciencia no solo hace referencia a aquella que permite pensar en uno mismo, en quien somos, sino que se trata de saber que se sabe (Salinas & Puig, 1991). Ser conscientes de este doble conocimiento exige espacios de libertad en los que relacionarse y autorreconocerse. Se trata, como promueven Apple & Beane (2005) de prácticas reales. La inclusión y participación comunitaria son, si y solo si, se dan en contextos reales; no pueden simularse o reproducirse, en tanto cuentan con los elementos *ser-parte-de* y *participar-de*.

Los procesos de autonomía y autodeterminación exigen contextos de libertad que permita desarrollarnos y construirnos a partir de la práctica (Puig & Martín, 2007), a más libertad de práctica, más desarrollo de autonomía, en consecuencia más posibilidad de conciencia moral y construcción de la personalidad moral.

Es fundamental no confundir la libertad con libertinaje y en este estudio entendemos la libertad como la intersección entre la libertad negativa y la positiva (Berlin, 2005); la libertad exige asumir las consecuencias de las propias acciones, alude al cuidado de sí; a la autodeterminación. La construcción de la personalidad moral apela a nuestra característica social, así, como la construcción de la identidad, se trata de un proceso

dialógico en el que interviene nuestra subjetividad; nuestro mundo de la vida (Habermas, 1987). No solo y con eso, sino que recurre a la característica social, sino que es a través de los procesos pedagógicos por los que interiorizamos, integramos y apropiamos nuevos conocimientos y maneras de hacer; así, la personalidad moral acontece como un elemento maleable y flexible convirtiéndose en objeto a trabajar (Puig, 2003). En tanto diana, se constituye como pieza a construir que requiere de prácticas específicas. Aparecen así las dinámicas morales como respuesta.

La educación moral tiene como base las dinámicas morales que permiten la constante adaptación al medio (Puig, 1996). De este modo, aportan un contexto de libertad de práctica real necesario que garantice la autonomía y consciencia moral. Se trata de una disciplina que concibe en a la persona desde la totalidad como ser, no se limita a meras aproximaciones fragmentadas. Las experiencias de la educación moral se caracterizan por ser continentes caracterizados por la transmisión de valores (Puig & Martín, 2007) que tienen como finalidad la práctica, el ejercicio de las herramientas necesarias para la construcción de la personalidad moral a partir del conflicto moral; en otras palabras el autoconocimiento. Estas experiencias son prácticas enmarcadas en tiempo, espacio y parámetros socioculturales que permiten a los educadores otorgar sentido al ejercicio de aproximarse a *lo social*.

La contextualización que nutre el quehacer socioeducativo tienen como elemento de intercambio los valores que una comunidad estima relevantes. De este modo, será a partir de la práctica, de lo cotidiano, del diálogo entre mundos de la vida que propicia ambientes de experimentación, reflexión, apropiación de saberes y, en consecuencia, construcción de sí y de realidad. En definitiva, las dinámicas de educación moral son ejercicios de autonomía y autodeterminación en espacios seguros.

Cómo apuntamos anteriormente, la personalidad moral requiere una consciencia moral, de un auto y heteroconocimiento. La consciencia moral desencadena una fuente de consecuencias que finalizan en la autodeterminación y autonomía (Freire, 1997).

Autonomía que no se tiene que confundir con la independencia respecto nuestras condiciones como seres morales en cuanto que:

nos es posible entender lo humano sin conectarlo con los demás humanos, sin admitir que los demás forman parte de nosotros mismos. Tampoco [...] al margen de las formas sociales y culturales que lo han recibido, lo acogen y le han dado una forma de vida. [...] sin desentrañar su comportamiento en el interior de formas sociales de actuar ya establecidas. (Puig, 2003, p.52).

El pedagogo Paulo Freire (1997) plantea la auténtica liberación como aquella que aporta las herramientas para que seamos consciente de cuáles son nuestros opresores, qué impide decidir por nosotros mismos, quién queremos ser y como queremos vivir. De este modo, la educación moral se convierte en un proceso continuo que aporta contenido a las respuestas, quiénes somos y quiénes queremos ser a lo largo de la vida. La relación socioeducativa no queda exenta de ellos, quizá es de la que más evidentes son. Los educadores ofrecen el contenido a partir del vínculo y son los valores los que, entre otros elementos, configuran la identidad de la persona a partir de definiciones culturales que estimará apropiárselas o no.

3.2. Cultura moral y contextos de exclusión social

Es fácil utilizar el término *moral* y el de *ética* a modo de sinónimos. Por ello, presentamos nuestro punto de partida en cuanto al concepto de *moral*. En este estudio lo entendemos a partir de la propuesta de diferenciación de Ortega Ruiz (2020):

La moral está sujeta al cumplimiento de las normas o códigos socialmente establecidos en una comunidad, la ética, en cambio, es ruptura, transgresión, sin más norma que la obediencia al sufrimiento y necesidad del otro. La moral forma parte de las costumbres y orden social, no puede sobrevivir si no es en el “interior” de un imaginario social; la ética, en cambio, es la respuesta transgresora al sufrimiento del otro que rompe con

todo el proceder social. La conducta *moral* no va unida, necesariamente, a la conducta *ética*.(Ortega Ruiz, 2020, p. 27, cursiva y comillas del autor).

En este sentido, al referirnos a la moral hacemos atendemos al hecho cultural, al constructo social que se revisa de manera constante, en resumen, concebimos a la persona desde “su relación con los demás, en el tejido de relaciones que va construyendo a lo largo de su vida” (Ortega Ruiz, 2020), por lo tanto, establece infinitas relaciones con el entorno (Puig, 2003). Recuperamos la definición de enculturación que proponen Berry, Poortings, Segall & Dasen (2002) en tanto proceso que realiza cualquier persona a lo largo de su vida para adquirir las herramientas necesarias que le facilitan la participación comunitaria desarrollando la autonomía y autodeterminación. Estas herramientas, como refieren los autores, se adquieren a partir de la relación constante con el cotidiano y participan diferentes agentes sociales, siendo la o las lenguas, las normas, las tradiciones, los valores, los códigos de conducta, las modas, el saber popular y científico, el entorno, las leyes, etc., el contenido que permite a cualquiera desenvolverse por la comunidad de manera que desarrolle su autonomía y autodeterminación (Puig & Martín, 2007).¹⁰ Hallamos en los procesos de exclusión, tal y como describimos en el primer capítulo, dificultades en el acceso en alguno o varios de estos elementos que configuran el proceso de enculturación. Es por ello que la figura del educador a través de la relación socioeducativa activa los elementos culturales necesarios que permiten a la persona tomar decisiones, conocerse a sí misma, construir su identidad y crear vínculos. Es el espacio del vínculo socioeducativo el que ofrece esta oportunidad a partir de la reflexión, el diálogo, la pregunta socrática, etc., que los saberes socioculturales como las tradiciones, los códigos culturales, las escalas de valores, las habilidades sociales y comunicativas, los saberes populares, etc., intervienen dentro de la relación socioeducativa. De manera que el proceso de enculturación es un aliado contra el

¹⁰ Es relevante destacar que los autores Josep M. Puig y Xus Martín no utilizan el término autodeterminación, sino que se refieren a iniciativa personal.

proceso de exclusión social al fortalecer a la persona a través de la adquisición de competencias socioculturales.

En este sentido, el proceso de enculturación, siendo este contextual y nutrido por el hecho cultural, es decir, por la moral de la comunidad en la que se halla la persona, puede sistematizarse a nivel pedagógico.

la educación moral es un proceso de entendimiento de sí y de los otros como sujetos de derechos en una sociedad de derechos, participativa; es una experiencia de enculturación y aprendizaje de valores y principios éticos en la cual el individuo internaliza y desarrolla de forma personal los componentes cognitivos y afectivos de su acción social, que es acción moral. (Barba, 2018, p.99).

Así mismo, tal y como afirma Barba (2018) el proceso de enculturación es una acción moral y, como tal, tiene un contenido identificable. Las acciones morales se dan en comunidad, refuerzan y dan sentido al sí. Un ejemplo lo propone el sociólogo Richard Sennett en su obra *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (2012) al explicar cómo jóvenes pobres en estado de anomia encuentran en las bandas sentimiento de pertenencia y adaptación a pesar de los rituales de iniciación, la delincuencia que ejercen sobre la sociedad en general. Son estas bandas a partir de sus rituales, normas, símbolos, tradiciones, lenguaje propio, etc. que otorgan a estos jóvenes sentido identitario, vinculación, participación en una comunidad determinada y posibilidad de crecer dentro de la propia banda. Sennett (2012) ejemplifica como a partir de un proceso de enculturación a nivel micro una persona adquiere las habilidades y conocimientos necesarios que le permiten formar y sentirse parte siempre y cuando cuente con la acogida de la comunidad. Otro ejemplo lo presenta el lingüista y filósofo Noam Chomsky (2007) en el que relata:

en la escuela no se aprenden solo contenidos. [...] si quieres convertirte en profesor de matemáticas, no te limitas a aprender un montón de nociones matemáticas, sino que, además, aprendes cómo has de comportarte, cómo vestirse adecuadamente, qué tipo

de preguntas puedes hacer, cómo encajar (en el sentido de amoldarte), etc. (Chomsky, 2007, p. 32).

El proceso de enculturación, como ya hemos afirmado anteriormente, es una acción moral, más aun se trata de una acción comunitaria que implica a todos los agentes sociales. A pesar de que no se percibe como un imperativo (Camps, 2021), parte de la ética del cuidado como valor moral en el que se distinguen “cuatro actitudes: la atención, la responsabilidad, la competencia y la capacidad de respuesta” (Camps, 2021, p. 42). Camps (2021) recuerda que el valor del cuidado es el más básico atendiendo a que:

el comportamiento moral brota del sentimiento, que obviamente necesita ser ordenado y gobernado por la razón, pero que sin emociones no funciona. No rechazaríamos la discriminación, el racismo, la marginación, las grandes desigualdades si no sintiéramos que <<no debería ser así>> que es indignante [...] que siempre acabe ganando la injusticia. (Camps, 2021, p. 84).

En este punto aparece de manera clara el elemento *valor* como parte fundamental de la moral. Así mismo entendemos que los valores son “culturales, espaciales y temporales y dependen del significado y del grado de importancia que se les otorgue en el tiempo y en el espacio a determinados principios, y, las cualidades son personales” (Pacheco, 2022, p. 77); definición que avala de manera extensa el filósofo y antropólogo Risieri Frondizi en su obra *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* (1958).

Así mismo, los valores se caracterizan en primer término por devenir un elemento social de intercambio que humaniza (Guisan, 1986), que media entre la persona y un otro, aportando sentido al hecho cultural, así como a las relaciones donde necesariamente interviene, como mínimo, una persona. Por lo tanto, afirmamos que los valores existen si y solo si, se da el factor humano. Es por ello que el valor es un elemento social de construcción continua y compleja que se nutre del hecho cultural, la experiencia individual o colectiva y la razón y pasión de la persona o comunidad.

Como seres que somos las personas y, por el simple hecho, de ser no escapamos de la continua relación, ya sea con uno mismo, con el entorno físico e inevitablemente con el entorno cultural. Watzlawick (1985) afirma que la no-comunicación es inexistente del mismo modo que la no-relación es imposible. Sea en un plano físico o imaginario, por lo tanto, estamos en constante relación y procesamiento psíquico (Gagné, 1990) respondiendo a los estímulos de nuestro alrededor. Son Doise, Deschamps & Mugny (1985) y Moscovici (1986) los que amplían esta propuesta de respuesta al estímulo introduciendo la representación social afirmando que a partir de la experiencia, o carencia de esta, otorgamos o sustituimos vacíos a partir de atribuciones el hecho cultural. Dicho de otro modo, ambos autores, proponen un modo de construcción de social de los valores o, como afirma Frondizi (1958), se trata de la tríada sujeto-objeto-proceso de valoración. En resumen y en palabras del psiquiatra Enrique Pichon-Rivière (1988) “el sujeto establece una relación dialéctica con el mundo y transforma las cosas, de cosas en sí, en cosas para sí. A través de una praxis permanente, en la medida en que él se modifica modifica el mundo, en un movimiento de permanente espiral” (Pichon-Rivière, 1988, p. 170) que forma parte de lo cotidiano.

De esta manera corroboramos que: a) los valores son un constructo social; b) forman parte de la moral; c) son elemento de transmisión; y d) caracterizan la identidad comunitaria, por ende, se interiorizan en la identidad personal y transfieren a la profesional. Estas cuatro características, entre otras, conforman un hecho fundamental: los valores se convierten elemento mediador dentro de la relación socioeducativa (Touriñán López, 2019), atendiendo al foco de nuestro estudio. De este modo, no debemos olvidar que la relación socioeducativa es un fenómeno que se ubica en un contexto concreto y responde a unos objetivos dado respuesta a una demanda. Nos referimos a la institución o centro.

Los centros e instituciones como los que dan respuesta a las demandas de procesos de exclusión social, como es Can Calopa-l’Olivera, se distinguen por una identidad propia compuesta por rutinas, normas, valores, maneras de hacer, etc. que la

identifican e individualizan entre todas las instituciones. Este conjunto de elementos es lo que denominamos cultura moral y definimos como:

Una especie de atmósfera que envuelve e influye a sus miembros, que invade todos los rincones del centro y que se nota desde el mismo instante de cruzar su vestíbulo. Una atmósfera que resulta de la complejidad de lo que ocurre en día a día de la vida escolar y que, a medida que los escolares participan en las actividades cotidianas, va calando en su personalidad y dando forma a su modo de ser. La cultura moral es una cualidad que caracteriza a las instituciones escolares y las convierte en espacios fundamentales de educación en valores. (Puig, 2012, p. 87).

Esta atmósfera que menciona Puig (2012) queda definida con mayor detalle por la psicopedagoga Laura Rubio (2007) como “el conjunto de creencias, valores y normas compartidas por los miembros de la organización” (p. 101). Además, Rubio (2007) presenta la cultura moral de centro a partir de tres características:

- Como un sistema, en tanto forma una entidad distinta a la suma de sus partes, por lo que confiere una identidad diferente; “el sistema es una entidad propia, nos referimos a que sus cualidades trascienden las de los elementos que la configuran separadamente” (Rubio, 2007, p. 103).
- Se constituye a partir de prácticas morales en tanto espacio de transmisión intencionada de valores; “la idea de práctica moral es el hecho de que se caracterizan por perseguir objetivos y expresar valores, las prácticas morales cristalizan valores.” (Rubio, 2007, p. 104).
- Es un espacio de calidad en que construir la personalidad moral a partir de prácticas diseñadas, acompañadas y evaluables. En definitiva, se trata de un espacio guiado por un profesional; “las prácticas no son tematizaciones, sino actividades, maneras de proceder concretas. [...] Se trata de maneras de proceder que los profesionales [...] han construido, aplicado y [...] cabe destacar el valor de los procesos de elaboración y revisión de estas prácticas” (Rubio, 2007, p. 105).

La cultura moral, tal y como presentan Puig (2003, 2012) y Rubio (2007) están compuestas, de manera principal, por prácticas morales que se definen como “aquellas prácticas culturales que no solo expresan valores y requieren virtudes [...] sino que además lo hacen de forma intencional” (Puig, 2003, 157). En concreto, las prácticas morales permiten “enfrentarse a situaciones que desde el punto de vista moral resultan significativas, complejas o conflictivas” (Puig, 2003, p. 130). La educación moral parte de lo subjetivo y lo social para dar respuesta, desde el diálogo, a conflictos morales y contribuir a la construcción de la personalidad moral.

Desde una perspectiva sociológica, Émile Durkheim (1984) se centra en la vida colectiva como consciencia colectiva en tanto al hecho de compartir creencias y actitudes morales. Pierre Bourdieu (1991) plantea un sistema estructuralista, objetivo, en el que la persona no tiene posibilidad de cambio y ejerce una suerte violencia sobre esta, a pesar de que existen prácticas culturales verbales y no verbales. Presenta la teoría de la violencia simbólica a partir de los conceptos de *habitus* y *campo* en los que la persona se encuentra inmersa. Bourdieu define el *habitus* como la internalización de la estructura que constriñe el pensamiento. Por su parte el *campo*, constituye la red de las relaciones que establece la persona con el resto independientemente del lugar de la estructura que ocupa. se propone como elemento de estudio las estructuras sociales y la relación con la persona. Anthony Giddens (1995) propone la teoría de la estructuración en la que vincula el sentido, la acción y la individualidad de las personas con la estructura y las propiedades estructurales de sistemas sociales, los constreñimientos sociales. En definitiva, propone una teoría en la que dar explicación a la participación en la construcción y reconstrucción de las diversas estructuras sociales, las prácticas que emergen y cuál es su resultado. En resumen, ambos autores reconocen la influencia del entorno y el hecho social, relacional y cultural como práctica.

Por último, desde una perspectiva psicológica, la cultura moral en tanto ambiente transmisor de elementos esenciales para la educación en valores, destacamos a Lev

Vygotsky (1979) con su propuesta de la interacción social para la mejora de los aprendizajes. Jean Piaget (1984) defiende la experiencia y la actividad como fuente de desarrollo, ya que defiende que el conocimiento se construye a partir de la interacción participación activa con el entorno. Lawrence Kohlberg (2013) propone la participación de las personas en el gobierno de los centros, para ello incide en el ambiente moral para el desarrollo individual. Elliot Turiel (1984) expone un desarrollo social a partir de las diferentes relaciones sociales de la persona con el entorno social en el que se encuentra.

En resumen, las tres perspectivas confluyen en el hecho de las relaciones interpersonales y con el entorno social. Destacan la necesidad del elemento cultural como medio, por ello enfatizamos un elemento transversal en el hecho cultural y que se transforma en mediador de la relación socioeducativa y el proceso de socialización. Por ende, enlazado con la tarea del educador, es un elemento base del proceso de enculturación que refuerza a la persona frente al proceso de exclusión social.

El hecho cultural es definido por Sperber (2005) como un elemento creado por las personas, por lo tanto, de continua construcción. La cultura está impregnada de valores, el contenido de los cuales es revisado a lo largo del tiempo (Kohlberg 1997). ¿Qué son los valores, sino una construcción social y, por tanto, cultural en constante construcción? Tal como plantea la pedagoga Montserrat Payà (1996) el concepto *valor* ha sufrido cambios a lo largo de la historia y este se llena de significado según el contexto cultural, siendo los valores un elemento en constante construcción y definición, “los valores y las actitudes están sujetas a desarrollo y cambio” (Payà, 1996, p. 120). Se trata de un constructo social complejo determinado por un momento histórico y cultural, de obligada revisión. Aceptando esta aproximación a la definición de *valor*, queda aclarar en segundo término qué características tienen y donde se encuentran.

Los valores se hallan por todas partes donde se dan interacciones humanas, son el elemento mediador en el hecho relacional. ¿Y qué es la educación social si no un

conjunto de relaciones interpersonales con una finalidad concreta? La relación socioeducativa no se exime de estar mediatizada por los valores. Hablamos de intervención socioeducativa en el momento que en un contexto cultural concreto el educador ofrece las herramientas necesarias que dirigen a la persona hacia la inclusión y participación comunitaria.

¿Cómo intervienen los valores? Según hemos expuesto, el contenido cultural cobra sentido significativo cuando se experimenta y la persona establece una relación directa. La experiencia es individual e intransferible y el educador debe promover situaciones en las que experimentarla de modo que sitúa a la persona en el centro de la acción. El educador se convierte en facilitador de experiencias contingentes de valores, consecuentemente, los valores se concretan en acciones (Rubio, 2007). Experiencias que el educador diseña velando por la reflexión posterior y se racionalizan otorgando un significado propio de manera que la persona integre en su identidad y promueva el desarrollo del cuidado de sí.

Estas situaciones que el educador propicia parten, de manera indiscutible, de la propia vida de la persona. El cotidiano es el punto de partida, la base y el destino de todas las acciones. La educación moral y educación social coinciden en partir de la propia vida como fundamento de la práctica. Los contenidos que se problematizan son el conjunto de ámbitos que integran la complejidad de la persona. Para ello es indispensable, como anuncia Rubio (2007) concretar la cultura moral en acciones que en el caso de la educación moral se transforman en dinámicas sistematizadas.

3.3. La práctica en educación moral: diversidad de dinámicas

Experimentar en educación moral implica práctica. Las diferentes dinámicas que encontramos responden al orden de la reflexión individual en relación con la comunidad según evidencian, entre otros, los trabajos de Martín (1991), Payà (1991),

Puig (1991, 1996, 2003), Puig, Batlle, Bosch & Palos (2006), Puig & Martín (2007), Salinas & Puig (1991) y Vilar (1991).

3.3.1. Comprensión crítica

El procedimiento de la actividad consiste en presentar una realidad controvertida para el grupo con el que se va a trabajar de manera que no queda indiferente. De este modo, se crea una provocación que propicia el diálogo y el posicionamiento ante situaciones planteadas.

La comprensión crítica (Puig, 1991) la definimos como una práctica moral socioeducativa que acerca una realidad a partir de la deliberación moral (Puig & Martín, 2007). La realización de la comprensión crítica acciona tres procesos interdependientes: un proceso individual; un proceso colectivo; y, una construcción dialógica de la realidad.

En tanto, proceso individual tiene el objetivo de comprender desde el juicio crítico, es decir, deconstruye la realidad con el fin de descifrar los elementos que la integran. En este proceso se genera una serie de procesos cognitivos que la persona lleva a cabo a partir de su experiencia en lo que se refiere a la realidad presentada.

En cuanto a proceso colectivo, la comprensión crítica no se limita al intercambio de percepciones o significados individuales, sino que pone en diálogo los diferentes mundos de la vida (Habermas, 1987) con el fin de comprender la realidad mediante la pregunta, el consenso, en definitiva a partir de la deliberación. Es importante destacar que la comprensión crítica propuesta al grupo requiere que se centre en una temática, en una realidad que genere un conflicto grupal, es decir, que choque directamente con la personalidad moral (Puig, 1996) de cada persona y, sobre todo, exige espacio de libertad para su ejercicio.

En el momento que afirmamos que se trata de una construcción dialógica de la realidad, atendemos a que la práctica deliberativa tiene como consecuencia la construcción de nueva realidad (Berger & Luckmann, 1988). A lo largo del diálogo se transforma la realidad y la persona (Esquirol, 2005), por lo tanto, se ponen en práctica las habilidades interpersonales “La alteridad del otro no te hace callar, no te condena al mutismo, sino que, por el contrario, te hace responsable, es decir, pide que respondas. La palabra del otro no se impone a la tuya: te la da.” (Esquirol, 2024, p. 159). En definitiva, la comprensión crítica se convierte en un espacio deliberativo de construcción dialógica en el que las personas se relacionan entre sí a partir de criterios de validez y no con argumentos de poder que les permiten un conocimiento de la propia construcción y una conciencia de cuáles son sus condicionados (Freire, 1997). Al fin y al cabo, como afirma la pedagoga Xus Martín, se trata de “un procedimiento que destaca el papel de la reflexión racional y que aborda el tema de los valores de forma explícita y sustancial” (Martín, 1992a, p. 47).

3.3.2. *Role-playing*

El *role-playing* consiste en representar, con un mínimo de indicaciones, una situación conflictiva con posibilidad de solución que permita la improvisación y la presencia de distintos personajes, lo que aporta diferentes perspectivas. De este modo se propician diferentes experiencias de la misma situación.

En cuanto a dinámica se enmarca dentro de la educación moral como un ejercicio que “pretende facilitar la adquisición de capacidades tales como la perspectiva social, la empatía y el *role-taking*” (Martín, 1992b, p. 63). Busca situar a la persona en situaciones distintas a la suya, es decir, pretende provocar las posibles emociones que podría vivir el personaje en la situación planteada. Es lo que se conoce como la asunción de roles con el fin de entender y comprender a los demás (Martín, 1991; Puig & Martín, 2007). Esta práctica focaliza en el papel a representar teniendo en cuenta la

experiencia de la persona que lo desarrolla. Se trata de provocar la experiencia de manera que identifique los aspectos más próximos y más alejados a sí. En definitiva, da libertad a la persona para representar el papel bajo su percepción, de manera que tome conciencia de las atribuciones que otorga a la realidad. Es en el momento de la reflexión final cuando la persona reconoce e identifica los significados que otorga a la situación representada.

3.3.3. Clarificación de valores

Entendemos como clarificación de valores el ejercicio de finalizar sentencias inacabadas. Los pedagogos Josep M. Puig y Xus Martín (2007) la definen como el resultado de un conjunto de técnicas formativas que tienen como finalidad evidenciar cuál es la guía moral de la persona. Estas técnicas son definidas por Vilar (1991) como un proceso de valoración que se constituye de:

- La selección definida por el carácter cognitivo requiere un espacio de libertad, la capacidad de contemplar varias alternativas y la consideración a esta diversidad.
- La estimación caracterizada por el afecto, la satisfacción y la predisposición a defender la elección.
- La actuación en tanto a la conducta de la persona y el proceso de valoración, en tanto a coherencia entre elección y acción sostenida en el tiempo.

En cuanto al resultado de las tres acciones que la constituyen, es importante recalcar que “no promueve explícitamente la búsqueda de la verdad moral, ni de algún tipo de consenso. Por tanto, [...] la verdad moral se niega *implícitamente*” (Dabdoub, 2021, p. 298, cursiva del autor). En este sentido, la clarificación de valores se trata de una dinámica que permite tomar conciencia de la propia personalidad moral (Puig, 1996) a partir del diálogo reflexivo interno.

3.3.4. Dilema moral

El desarrollo del dilema moral consiste en plantear una situación controvertida moralmente que cuestiona de manera directa los valores de la persona. Como característica del dilema moral, es que no tiene una única solución y se puede responder de tantas maneras como escala de valores se utilicen. Es decir, la resolución del dilema responde directamente a la subjetividad de la persona que le es planteado, puesto que son, precisamente, los propios valores los que se ponen en práctica, es decir, el juicio moral de la persona (Payà, 1991).

El dilema moral es una dinámica que se enmarca dentro de la deliberación moral que centra su atención en el razonamiento y la argumentación como herramientas de validez en el proceso de resolución de un conflicto moral (Puig & Martín, 2007).

A nivel individual, el dilema moral responde a la toma conciencia de sí, logrando objetivos como: conocer la escala de valores e identificar conductas u opiniones a partir de la razón.

A escala grupal, es necesario el diálogo para lograr los objetivos individuales, así se convierte en un ejercicio dialógico e interdependiente. A su vez, se trabajan objetivos como la capacidad de empatía, las habilidades interpersonales, las habilidades intrapersonales, entre otras.

3.3.5. Autobiografía

La autobiografía consiste en la narración de la propia historia enlazada a partir de un suceso. De este modo:

quien recuerda y narra su relato autobiográfico, se impone como tarea el contar su propia historia; se trata de reunir los elementos dispersos de su vida personal y agruparlos en un esquema de conjunto en donde la experiencia a través de la

conciencia del recuerdo, imprime, en el acto mismo de su recapitulación (Salazar-Villanea, 2007, p. 7).

La autobiografía es la narrativa reflexiva que la persona hace sobre sí misma con carácter retroactivo, es un ejercicio de toma de conciencia, consiste en priorizarse, sincerarse, pensarse, reconocerse y situarse en primer plano (Salinas & Puig, 1991).

La autobiografía se resitúa, por lo tanto, en el espacio que va del “yo” a lo colectivo, en un equilibrio entre la identidad del sujeto y las tensiones que ese proceso progresivo autoformativo suscita en su relación con la comunidad (Vara Ferrero, 2015, p. 157, comillas de la autora)

La autobiografía es de todas las dinámicas de educación moral, el ejercicio más íntimo y personal de todas las actividades. El resultado no es una simple historia de vida, sino que, emergen significados que se otorgan a experiencias pasadas, se resignifican situaciones y resaltan los valores predominantes de cada momento.

las “narraciones del yo” de la rememoración de la destacada vida de sujetos convencidísimos del interés que ostentan y reformularla gracias a un “yo” que explicita las tensiones que mantiene con un entorno sin el que no se puede entender, envuelto en una cotidianeidad aparentemente calmada, desideologizada e igualitaria que recubre violencias simbólicas y reales. (Vara Ferrero, 2015, p. 156, comillas de la autora)

La reflexividad obligada de la autobiografía es el acto consciente de respuesta a la pregunta principal de la educación moral: ¿Quién eres y quién quieres ser? Por otro lado, la autobiografía permite a la persona construir su historia a partir de un hilo argumental; ofrece un espacio de libertad en el que priman la perspectiva individual y el recuerdo de las experiencias vividas (Puig, 2003, Puig & Martín, 2007).

El relato autobiográfico se transforma en ámbito de diálogo, del “yo” como un ente que surge en relación con el “otro” en el pasado (durante el proceso formativo que ha configurado su vida) y que cobra nuevo sentido en relación con el “otro” en el futuro (Vara Ferrero, 2015, p. 159, comillas de la autora)

En resumen, el ejercicio de la autobiografía pone de manifiesto la construcción de la identidad moral en tanto que apela a la agencia moral, es decir, como define la socióloga Oriana Bernasconi refiere:

a la capacidad de reflexión y movilización de la acción del propio sujeto (en este caso, la acción de auto-narrativización) en base a un valor o principio que éste tiene por bueno, justo o correcto. La agencia moral media la relación ética de la persona consigo misma, con otros y con las situaciones que le toca vivir y también orienta y modela el espacio de la narración biográfica misma (Bernasconi, 2015, p.318).

3.3.6. Asamblea

La asamblea consiste en un espacio de reunión periódica en el que entre un grupo de iguales toman decisiones vinculantes de manera democrática; se convierte, así, en un espacio de autogestión en el que resolver conflictos, proponer mejoras y decidir el rumbo del grupo.

El máximo exponente de la técnica de la asamblea es el pedagogo Célestin Freinet que las instauró, tras la Primera Guerra Mundial, en el ámbito escolar como sistema de organización, espacio en el que plantear problemas y soluciones conjuntas, así como la realización de proyectos grupales. Como método está vinculado “con la educación en valores y la educación moral, en tanto en que esta se convierte en la herramienta por excelencia para trabajar la disciplina, alejada de connotaciones autoritarias” (Santaella Rodríguez, 2016, p. 252).

El ejercicio asambleario ha traspasado la frontera educativa y se ha introducido en espacios sociales como cooperativas o movimientos sociales siendo un mecanismo de toma de decisiones que busca el consenso favoreciendo el diálogo, la equidad de manera que reluce las capacidades individuales y la imparcialidad.

Consensus operates on a principle of trust. By giving every member the power to block, one is giving them the power to throw the group into a crisis at any point. idea is to

ensure that everyone is conscious of the trust the group has placed in them, to use the power responsibly, and this is, indeed, what does tend to happen. (Graeber, 2009, p. 352)¹¹

En este sentido, la asamblea es reconocida como una técnica que promueve las habilidades sociales, sitúa a las personas como protagonistas del proceso. Se trata de una técnica que promueve la participación activa y refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo, se cumplen de este modo dos claves del proceso de inclusión social: la pertenencia y la participación. Las personas:

se implican de manera activa en esta tarea, para ello se comienza trabajando el desarrollo de habilidades tan importante como el diálogo y la comprensión, a través de la implicación directa del alumnado en este ejercicio.

Pero no es solo la técnica de la asamblea [...] supone mucho más que el empleo de una serie de técnicas, implica por un lado el cambio en la forma de percibir al alumnado, de manera que se reconoce su dignidad, la cual es respetada (Santaella Rodríguez, 2016, p. 258-259).

En definitiva, la asamblea es una estrategia que promueve roles activos de participación con la práctica, las competencias social y cívica con el fin de contribuir al proceso de la formación continua de ciudadanía (Puig Gutiérrez & Morales Lozano, 2015).

la educación para la ciudadanía, debemos destacar el importante papel que se le atribuye a la denominada competencia social y cívica, entendida como un elemento de concreción y potenciación de la formación de ciudadanos, en el marco de una política educativa basada en el desarrollo de competencias claves para el aprendizaje permanente. (Puig Gutiérrez & Morales Lozano, 2015, p.263).

¹¹ Traducción propia: El consenso se basa en un principio de confianza. Al dar a cada miembro el poder de bloquear, se le está dando el poder de llevar al grupo a una crisis en cualquier momento. La idea es asegurarse de que todo el mundo es consciente de la confianza que el grupo ha depositado en él, para utilizar el poder de forma responsable, y esto es, de hecho, lo que tiende a suceder.

En conclusión

El quehacer socioeducativo parte, se centra y dirige hacia la cotidianidad. El educador es un agente clave en el proceso de enculturación como arma contra el proceso de exclusión, en tanto que aporta herramientas socioculturales a la persona que les permiten la inclusión y participación comunitaria. Para ello, la relación que construye es transmisora de acciones morales como rutinas, normas, etc., impregnadas de valores; lo que constituye la cultura moral de una comunidad. En nuestro caso de una institución. En definitiva, el educador se convierte en un agente profesional que transmite de manera intencionada la cultura moral institucional como parte del proceso de enculturación.

Observamos, así, las propuestas basadas en el paradigma dialógico (Freire, 1997; Habermas, 2010), que se concretan en acciones morales con el fin de construir la personalidad moral de la persona; es decir dinámicas de educación moral que definimos como “aquellas en que los valores que se expresan durante el procedimiento de su realización acaban teniendo tanta o más trascendencia que los objetivos para los cuales fue creada la práctica” (Puig, 2003, p.143). En este sentido, presentamos la comprensión crítica, la clarificación de valores, el *role-playing*, el dilema moral, la autobiografía y la asamblea como dinámicas predominantes, y no únicas, como las más características.

Otro elemento que me resulta muy importante en mis intervenciones es el post-intervención. [...] En el momento de volver a recordar la situación, puedes poner el punto de reflexión necesario para poder darte cuenta de en qué cosas has fallado, qué puedes mejorar, qué cosas has hecho bien y puedes potenciar etc.

Aroa, educadora social de Can Calopa

4. PROPUESTAS DE ESPACIOS DE TRABAJO REFLEXIVO: LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO ELEMENTO A CUESTIONARSE

Este cuarto capítulo lo dedicamos a presentar con detalle dos espacios de trabajo reflexivo: un primero destinado a adultos jóvenes en proceso de exclusión y un segundo al equipo socioeducativo que les acompaña. En primera instancia justificamos la necesidad de ofrecer estos espacios reflexivos a ambos y, en concreto, trabajar la relación socioeducativa de manera profunda como elemento de diálogo. Para continuar, describimos con detalle los objetivos, el diseño y las actividades concretas de cada uno de los espacios reflexivos. Por último, en el tercer apartado exponemos la aplicación de ambas de manera que su réplica sea posible.

4.1. Justificación del trabajo reflexivo

Focalizarnos sobre la relación socioeducativa las propuestas de espacio reflexivo, al tratarse del centro de la acción socioeducativa. Se trata de un fenómeno que se convierte en objeto evaluable por ambas partes: el educador y el adulto joven. Es esencial crear espacios de reflexión, introspección, definición, valoración y, además, de manera que compromete a ambas partes en la expresión de su experiencia sobre el fenómeno. De este modo convertimos la reflexión en prácticas de autodeterminación.

Permite establecer una relación analítica con la acción que se realiza y favorece el empleo deliberado, consciente, sistemático de nuestros recursos mentales en dirección a un propósito. Es un pensamiento instrumental y convierte los procesos espontáneos de pensamiento en una reflexión que guía la cognición hacia la acción. (Cano Hila, Encinar Prat, Ruiz Bueno, Sabariego & Sánchez Martí, 2018, p. 17).

El espacio reflexivo se convierte en un proceso que permite revisar desde lo que se sabe, hasta lo que se hace. La reflexión permite “formar un puente entre el individuo y su contexto, ofrece la posibilidad de que [...] examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas” (Ramón, 2018, p. 27). En este sentido, Hoyos (2005) propone una reflexividad como toma de conciencia de lo cotidiano e influyente en la vida de cada uno. Hoyos (2005) recuerda que es a partir de lo cotidiano que la experiencia se construye. En la misma línea, Maturana (2011) defiende la narrativa como instrumento que proporciona la base indispensable de la reflexión. Así, Maturana (2011) describe la reflexión como un proceso de calidad en el que se presentan regímenes de poder que aprisionan y dirigen la conducta. Ante tal afirmación y, aparente determinación, Maturana (2011) deposita en la persona la responsabilidad del acto reflexivo como aquel que se dedica a:

buscar aquellos bordes débiles que nos permitirían fugarnos para hacer resistencia y hacer de la educación algo diferente. [...] es necesario hacer una reflexión acompañada de la acción sobre la construcción del conocimiento [...], los cuales parten de un contexto social determinado por diferentes esferas: económicas, políticas, sociales, un contexto donde tienen lugar interacciones, tanto afectivas como intelectuales. (Maturana, 2011, p.176).

Los bordes débiles a los que se refiere Maturana (2011) son aquellos que permiten ejecutar cambios, emitir conclusiones o “ponerse a la escucha de esas experiencias y de intentar pensarlas, pero cuidando de determinarlas en su verdad” (Larrosa, 1996,

p.40). La reflexión refiere al repensar, al experimentar y redefinir, más en este sentido es necesario recordar que “pensar esas experiencias significa que, en contacto con ellas atiendo a lo que tienen que decir, acogiéndolas en lo que tienen de impensable, el pensamiento se libere y se abra a su propia transformación” (Larrosa, 1996, p. 40-41). La reflexión permite dar respuesta a preguntas como *¿qué, cómo, cuándo ha ocurrido? ¿Qué, cómo, cuándo he sentido? Y a su vez proyecta el ¿qué, cómo, cuándo hubiese deseado o haría en una próxima ocasión? Y, ¿qué, cómo, cuándo sentiría en una nueva experiencia?* La reflexión sitúa en el pasado, presente y futuro. En resumen, permite la construcción de nuevas realidades, forma parte del proceso de aprendizaje y de la creación de experiencias.

Presentamos dos modos de acto reflexivo según el destinatario. En el caso de los adultos jóvenes, la propuesta de espacio reflexivo se aviene con la teoría definida por Dewey (1995) en tanto que se pueden distinguir tres actitudes: mente abierta, responsabilidad y honestidad. Con los objetivos generales de fomentar la reflexión sobre las propias relaciones socioeducativas que mantienen o han mantenido los jóvenes adultos en proceso de exclusión social; y, desarrollar los ejes de la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí, en la propia experiencia con el equipo socioeducativo.

En el caso del equipo socioeducativo la propuesta Schön (1992) es coherente en tanto a que define dos tipos: reflexión en la acción, y reflexión sobre la acción. Para ellos, proponemos promover la reflexión sobre el ejercicio profesional, centrándose en la relación socioeducativa; y, explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la propia práctica profesional. En este sentido, promover la reflexión sobre el ejercicio profesional sitúa la relación socioeducativa en el centro y explora la práctica de los procesos de la construcción del vínculo, la construcción de la identidad profesional y contribución a la construcción de la identidad del adulto joven y el desarrollo del cuidado de sí que identifican los educadores en la propia práctica. En este sentido, las propuestas de trabajo reflexivo permiten tomar conciencia sobre el

lugar que ocupan dentro de la relación socioeducativa, la intervención y el contexto que configuran, entre otros.

Podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido [...]. De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente* -un periodo de tiempo, variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos- nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. (Schön, 1992, p.36-37, cursiva del autor).

Así mismo, la práctica reflexiva presenta un carácter introspectivo que interpela de manera directa a la construcción de la identidad, la creación del vínculo y el desarrollo del cuidado de sí. En este sentido, la relación socioeducativa se convierte en objeto de diálogo, en una herramienta evaluable, de reajuste, y maleable que transforma el espacio de seguridad para el adulto joven que el equipo socioeducativo cocrea durante su intervención y adquiere las herramientas necesarias para su mejora.

Estos procesos reflexivos los planteamos a partir del uso de las dinámicas de educación moral, lo son por su carácter dialógico y su carácter reflexivo. Las dinámicas de educación moral permiten establecer diálogo con la realidad a través de su problematización. La relación socioeducativa es un fenómeno sentido, por lo que la interrogación a partir de esta excusa no deja indiferente a los adultos jóvenes ni al equipo socioeducativo. Las dinámicas de educación moral, por lo tanto, no dialogan con un caso hipotético, sino que generan contactos veraces; interpelan a través del tú. Además, las dinámicas de educación moral, como dispositivos que encaran la mismidad, son una propuesta de reflexión, un alto en el camino, en el que ofrecer un espacio de narración sobre el yo pasado, el presente y la posibilidad de imaginar quien ser. Las dinámicas de educación moral parten de la concepción de la persona como un ser interdependiente. Estas tienen un carácter formativo de la personalidad moral,

como hemos reflejado a lo largo del tercer capítulo. La interpretación de conceptos, explicarse, es ejercicio de cuidado de sí que conlleva hacia el autoconocimiento personal y profesional.

En consecuencia, las propuestas de espacio reflexivo que proponemos tienen un carácter introspectivo y transformador gracias a las actividades de educación moral que deriva hacia un mayor conocimiento de uno mismo en el caso de los adultos jóvenes y de la identidad profesional en el caso del equipo socioeducativo.

4.2. Propuestas de trabajo reflexivo: la relación socioeducativa como eje

En este apartado presentamos las dos propuestas de trabajo reflexivo, una primera diseñada para el equipo socioeducativo y una segunda para los adultos jóvenes en proceso de exclusión. El trabajo reflexivo que presentamos es fruto de un proceso de aplicación a lo largo del 2020-2021 que sirvió para validar las actividades que en este capítulo aparecen. La primera aplicación se vio inmersa en el periodo pospandemia, y, además, no contó con una alta participación. También observamos, tras su análisis, la necesidad de efectuar cambios en las actividades de modo permitan llevar a cabo un verdadero trabajo reflexivo tal y como planteamos. Así, logramos obtener dos propuestas de trabajo reflexivo: una para el equipo socioeducativo y otra para los adultos jóvenes en proceso de exclusión (*ver anexo 2*) que aplicamos en el 2024 con un mayor número de participantes en ambos grupos.

Ambas propuestas las presentamos siguiendo la misma estructura; a partir de una introducción a la que le siguen los objetivos. Continuamos con el detalle de las actividades que las componen y finalizamos con los principios y fundamentos que aporta cada actividad de educación moral a la propuesta reflexiva.

4.2.1. El trabajo reflexivo con el equipo socioeducativo: repensando el quehacer profesional

El trabajo reflexivo que proponemos para el equipo socioeducativo se titula *¿Quién soy como educador?* Tiene la finalidad de crear espacios de calidad en los que el equipo delibere sobre su práctica profesional, en concreto como influyen en torno a la relación socioeducativa a partir de la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí; por este motivo, trabaja objetivos en clave reflexiva y exploratoria. Esta propuesta se forma por un total de tres actividades, divididas, por una parte, individual y otra grupal.

4.2.1.1. Objetivos del espacio reflexivo con el equipo socioeducativo

Los objetivos que se trabajan en el espacio reflexivo son:

1. Promover la reflexión sobre el ejercicio profesional, centrándose en la relación socioeducativa.
 - 1.1. Tomar conciencia de las atribuciones que se realizan sobre los adultos jóvenes de manera individual y grupal.
 - 1.2. Conocer qué entienden como relación socioeducativa y qué importancia le otorgan en su práctica profesional.
 - 1.3. Discutir sobre el propio ejercicio profesional en clave de relación socioeducativa en su día a día.
2. Explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la propia práctica profesional.
 - 2.1. Reflexionar sobre el significado del vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la propia práctica profesional.

- 2.2. Identificar los elementos importantes para cada uno y como equipo sobre el vínculo, la identidad y el cuidado de sí y su influencia en la práctica profesional.

El primer objetivo general -Promover la reflexión sobre el ejercicio profesional centrándose en la relación socioeducativa- lo decantamos hacia la reflexión sobre el ejercicio profesional. En concreto, hacia la relación socioeducativa que el equipo socioeducativo construye y concibe. La necesidad de trabajar los objetivos específicos que derivan de este primer objetivo general como es la toma de conciencia de las atribuciones que se realizan sobre los adultos jóvenes de manera individual y grupal recae en el hecho de que la construcción de la identidad es un trabajo compartido en el cual el equipo socioeducativo juega un papel relevante. La mirada externa, sobre todo la de figuras relevantes, es un canal de información para que los adultos jóvenes construyan su identidad. El hecho de que el equipo socioeducativo conozca qué atribuciones realiza les permite ser conscientes del impacto que estas tienen sobre su práctica.

En el caso del segundo objetivo específico que refiere al hecho de conocer qué entiende el equipo socioeducativo como relación socioeducativa y qué importancia le otorga en su práctica profesional, se enlaza con la relación socioeducativa en tanto es el elemento con el que los educadores trabajan. A partir de este tipo de relación construyen el vínculo que les permite realizar las intervenciones. El mero hecho de conocer qué conciben por relación socioeducativa y qué interviene permite conocer los propios límites y en qué lugar se sitúan como profesionales.

Por último, el tercer objetivo específico que hace referencia al hecho de discutir sobre el ejercicio profesional en clave de relación socioeducativa en el día a día adquiere un papel relevante en tanto proporciona al equipo socioeducativo la oportunidad de llevar a cabo el ejercicio deliberativo. La relación socioeducativa los unifica en tanto equipo y conocer los puntos de vista del resto del equipo les permite reconocer su propio lugar

en el mismo y construir de manera conjunta el modelo de relación socioeducativa que desean poner en práctica de manera conjunta.

Por otro lado, el segundo objetivo general propone explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la práctica profesional, tiene asociados dos objetivos específicos. El primero de ellos centrado en la reflexión sobre el significado del vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la propia práctica profesional, permite al equipo socioeducativo definir líneas de intervención y cuestionar la propia práctica con el fin de preguntarse qué modelo están llevando a cabo. De este modo mejoran sus propuestas de intervención.

El segundo objetivo específico que se desprende de este objetivo general es la identificación de los elementos importantes para cada miembro del equipo y como conjunto sobre el vínculo, la identidad y el cuidado de sí y su influencia en la práctica profesional es de gran necesidad en tanto el equipo construye su posicionamiento conjunto de modo que todos se sientan identificados. La construcción de modelos comunes exige diálogo y negociación. Para ello, uno de los primeros pasos es identificar qué es relevante para cada uno de ellos y como cree que influye en la práctica.

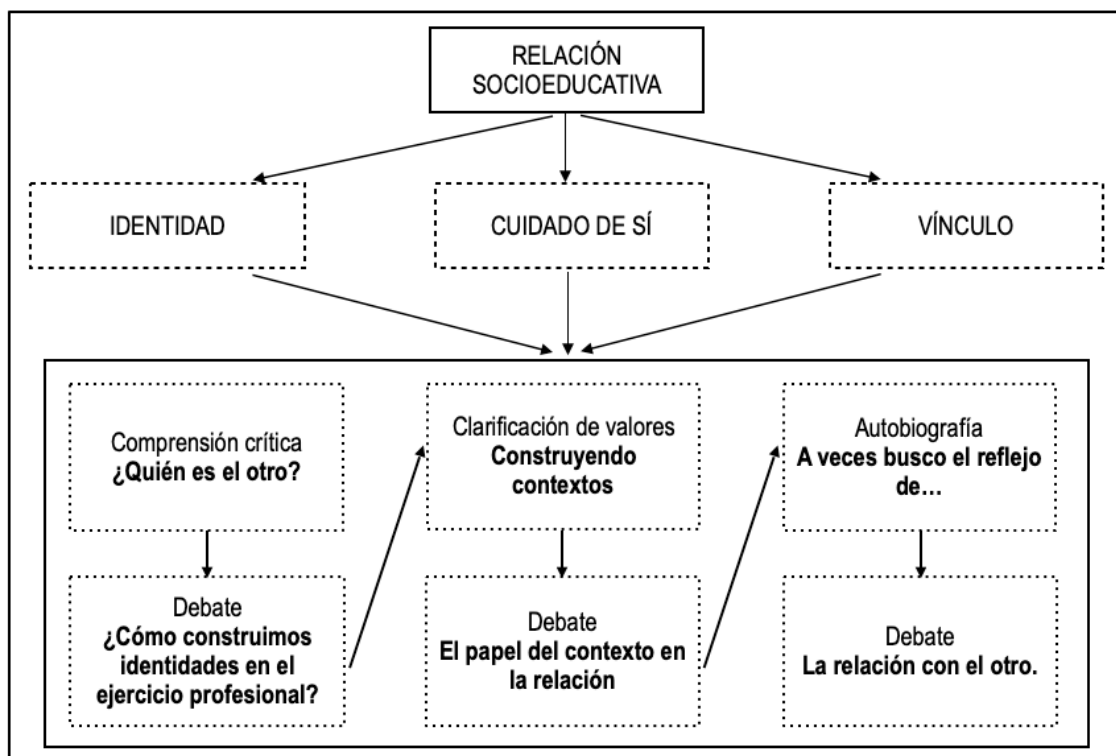
4.2.1.2. Diseño del espacio de trabajo reflexivo en la práctica profesional

La propuesta de espacio reflexivo que proponemos dentro del espacio profesional se compone de tres debates y tres actividades de educación moral: una comprensión crítica; una clarificación de valores; una autobiografía.

Las actividades diseñadas se hilan a partir de la relación socioeducativa que gira al rededor del vínculo, la identidad y el cuidado de sí. Las tres actividades de educación moral trabajan de manera transversal los ejes, a diferencia de los debates en los que se puede identificar la predominancia de uno de los ejes. A pesar de transversalidad sí que podemos distinguir ejes predominantes en cada una de las actividades de

educación moral. De este modo, en la primera actividad que se realiza es la comprensión crítica que incide sobre el vínculo y la identidad; esta prepara al equipo socioeducativo para el debate que trata la identidad como eje principal. Tras el debate, el equipo realiza la clarificación de valores que se centra en la identidad y el cuidado de sí que facilita el debate sobre el cuidado de sí. La tercera actividad de educación moral es la autobiografía que trabaja los tres ejes-el vínculo, la identidad y el cuidado de sí-, así, prepara al equipo para el debate sobre el vínculo. Las actividades individuales tienen el objetivo de preparar al equipo para el ejercicio deliberativo. Llevar a cabo actividades de reflexión antes de un debate hace que sea enriquecedor y evitamos respuestas estereotipadas. A partir de la figura 2 presentamos el diseño del espacio reflexivo destinado al equipo socioeducativo.

Figura 2.
Espacio reflexivo para el equipo socioeducativo.



Como hemos mencionado, las actividades de educación moral trabajan de manera transversal los ejes del vínculo, la identidad y el cuidado de sí y no inciden del mismo

modo en cada uno de ellos. El resumen de la incidencia de cada una de las actividades y debates sobre los ejes lo presentamos a partir de la tabla 7.

Tabla 7.
Relación entre ejes y actividades o grupo de discusión del espacio reflexivo.

TÍTULO	TIPO	EJE		
		Vínculo	Identidad	Cuidado de sí
¿Quién es el otro?	Comprensión crítica	X	X	
¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?	Debate		X	
Construyendo contextos	Clarificación de valores		X	X
El papel del contexto en la relación	Debate			X
A veces busco el reflejo de...	Autobiografía	X	X	X
La relación con el otro	Debate	X		

La intensidad de trabajo de los distintos ejes busca ser equitativo, aun siendo la *identidad* el eje más trabajado. Este hecho es coherente en tanto las actividades de educación moral acentúan este hecho (Puig, 2003).

4.2.1.3. Actividades del espacio reflexivo para el equipo socioeducativo

En este punto exponemos cada una de las actividades, para ellos escogemos el formato de ficha para las actividades de educación moral y las preguntas para los debates¹². En total, el espacio reflexivo propuesto al equipo socioeducativo es de tres actividades que constan de una parte individual y una parte grupal que presentamos a continuación por orden de aplicación.

4.2.1.3.1. Actividad 1

4.2.1.3.1.1. Espacio individual. Comprensión crítica: *¿Quién es el otro?*

La comprensión crítica, titulada *¿Quién es el otro?* Tiene como objetivo principal la toma de conciencia individual de las atribuciones que otorga el equipo socioeducativo,

¹² En el caso de los debates, el diseño de estos, en tanto que surgen de grupos de discusión, técnicas propias de la investigación cualitativa, lo presentamos en el apartado 5.3.2.1.2. *Grupos de discusión con el equipo socioeducativo del estudio.*

a los adultos jóvenes, en este caso, a partir de la experiencia de la relación socioeducativa. Para lograrlo consta de tres bloques de trabajo reflexivo diferenciados. Uno primero en el que describen su contexto de trabajo a partir de una fotografía general del espacio físico; un segundo que se expande en una batería de preguntas sobre la concepción que tienen sobre los adultos jóvenes a los que acompañan, y, por último un tercero en la que se pide que narren una situación relevante que hayan vivido con los adultos jóvenes. De este modo se trabaja la identidad atravesada por el vínculo desde tres perspectivas diferentes: el contexto, la relación y asociación y la experiencia significada. Esta reflexión individual se recoge a partir de la narrativa, lo que obliga a cada profesional reflexionar sobre la escritura y el modo de presentar sus ideas. La ficha de la actividad la presentamos en la tabla 8.

Tabla 8.

Ficha comprensión crítica del equipo socioeducativo: “¿Quién es el otro?”.

Duración: Una sesión de 40 a 60 minutos.
Objetivos: • Significar la alteridad desde la perspectiva de la educación social. • Reflexionar sobre quién es el otro y qué figura profesional se desarrolla. • Identificar los valores que median la relación socioeducativa. • Tomar consciencia de la representación que se tiene de la alteridad y cómo se posiciona cada uno.
Tipo de dinámica de educación moral: Comprensión crítica
Recursos materiales: • Enlace de la actividad https://forms.gle/A4fYZcscKdBfcPJU7
Desarrollo de la actividad: Se realiza la actividad online Se pone en común los aspectos más relevantes.
Guión de ayuda a la descripción: La relación socioeducativa es una realidad de gran interés investigador. Como profesional que se relaciona a diario con personas en el ámbito socioeducativo tu experiencia es realmente importante. Por ese motivo a continuación encontrarás una serie de preguntas que te ayudarán a reflexionar sobre qué es para ti la relación socio educativa. Las preguntas que encuentras a continuación tienen la intención de ayudarte a hacer la descripción. Es importante que puedas expresar aquello que desees, sin ninguna cohibición ni restricción. Pregunta 1: En primer lugar vamos a empezar por una imagen. Te pedimos que nos expliques, pensando en tu trabajo en Can Calopa, qué te sugiere. (Imagen de la residencia) Pregunta 2: A continuación verás otra fotografía, son una representación de las personas con las que trabajas, y unas preguntas sobre las personas con las que trabajas. Es importante que expliques las sensaciones que te generan, los sentimientos, las emociones, alguna situación que recuerdes que sea significativa, experiencias concretas que ayuden a comprender cada una de tus respuestas. (Imagen adultos jóvenes) • ¿Quiénes son para ti? • ¿Cómo nombras a estas personas habitualmente? • ¿Cómo te diriges a ellas? ¿Y cuándo hablas con terceras personas de ellas? ¿Has observado diferencias? ¿A qué crees que se debe? • ¿Cómo te nombras a ti respecto a estas personas? ¿Cómo se lo haces saber a ellas? • ¿Cómo crees que te ven las personas con las que trabajas? • ¿Cómo crees que es el vínculo que construyes con las personas que trabajas? ¿En qué se caracteriza? • ¿Cómo son tus intervenciones? ¿Qué elementos son los más importantes? • ¿Cómo planteas las intervenciones con las personas que trabajas? Pregunta 3: Las intervenciones con las personas que trabajas son muy importantes, por ello te pedimos que expliques una situación en la que la relación socioeducativa haya sido muy relevante. Recuerda describir el espacio, como te sentías, como crees que se sentía la persona, cuál fue el suceso, como fue tu intervención, si habían otras personas y qué hacían, tus miedos, el resultado obtenido, etc. Recuerda describir todos los detalles posibles sobre esa intervención.

4.2.1.3.1.2. Espacio grupal. Debate sobre la identidad: *¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?*

La comprensión crítica facilita el debate titulado *¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?*, y tiene como objetivo principal reflexionar sobre el papel del educador en la construcción de la identidad de los jóvenes adultos bajo el paraguas de la relación socioeducativa. Entendemos que la definición y atribuciones que otorgan a los adultos jóvenes repercute en las propuestas socioeducativas, el lugar en el que se posicionan en la relación, así como proyectan las intervenciones. El debate lo facilitamos a partir de tres preguntas relacionadas con el eje de la identidad y presentamos en la tabla 9.

Tabla 9.

Preguntas para el debate sobre la identidad: “¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?”.

PREGUNTA

¿Podéis describir y caracterizar a las personas que atendéis?

¿Qué papel creéis que tenéis en la construcción de la identidad de las personas que atendéis? ¿Durante vuestra práctica socioeducativa sois conscientes de este papel?

¿Qué estrategias o dispositivos utilizáis para el trabajo de la identidad del otro?

4.2.1.3.2. Actividad 2

4.2.1.3.2.1. Espacio individual. Clarificación de valores: *Construyendo contextos*

La tercera actividad, la clarificación de valores *Construyendo contextos*, con el objetivo de evidenciar los valores que predominan en la relación socioeducativa poniendo el foco en el cuidado de sí, el vínculo y la identidad bajo la perspectiva del equipo socioeducativo. En este caso, se caracteriza por finalizar frases inacabadas con aquellas ideas que se asocian de manera directa y rápida. En esta parte individual es relevante la evidencia de los diferentes posicionamientos sobre la relación socioeducativa y, en concreto, sobre los ejes del vínculo, el cuidado de sí y la identidad. Detallamos la actividad en la tabla 10.

Tabla 10.

Ficha clarificación de valores del equipo socioeducativo: “Construyendo contextos”.

Duración: Una sesión de 40 a 60 minutos.	
Objetivos: - Reflexionar sobre el cuidado de sí y su presencia en la actividad profesional. - Tomar consciencia de los propios valores que resaltan a partir de las definiciones y ejemplos del cuidado de sí. - Identificar las conexiones entre identidad, vínculo y cuidado de sí. - Identificar los valores que median en la relación socioeducativa.	
Tipo de dinámica de educación moral: Clarificación de valores.	
Recursos materiales: Enlace de la actividad https://forms.gle/A4fYZcscKdBfcPJU7	
Desarrollo de la actividad: Se realiza la actividad online de manera individual Se dedica el tiempo a la redacción.	
Frases inacabadas:	
- Creo que las relaciones son... - Cuando tengo que intervenir... - Intervenir es... - El vínculo es... - La relación socioeducativa implica... - Las partes del vínculo son... - Los adultos a los que acompaño son... - Las intervenciones que diseño se caracterizan por... - El entorno en mi intervención... - Las características de la relación socioeducativas son... - El equipo... - Cuando intervengo... - La comunidad es para mi trabajo... - Las personas a las que acompaño... - Soy una/un profesional que... - Las personas que acompaño piensan de mis intervenciones que... - El vínculo y las intervenciones... - Los conflictos... - Las rutinas... - Estoy segura/o de que la acogida en la relación... - Los educadores debemos ser capaces de... - La relación socioeducativa y la comunidad... - Puedo contar con los educadores... - El cuidado de mis intervenciones... - El diseño de mis intervenciones... - La reflexión de mi trabajo... - De los educadores valoro que... - No soporto que los educadores... - Los educadores valoran de mí que... - Las personas a las que acompaño valoran de mí que... - Creo que las personas a las que acompaño... - No entiendo las intervenciones sin... - Lo que más valoro del vínculo es... - El vínculo me sirve para... - Cuando intervengo... - Si tengo un problema los educadores...	- De la relación socioeducativa he aprendido que... - La relación socioeducativa sirve para... - El vínculo y la identidad en la relación socioeducativa... - Las intervenciones, la identidad y el vínculo dentro de la relación socioeducativa... - El cuidado de sí para mí es... - El cuidado de sí y la identidad... - Lo que más valoro de la intervención socioeducativa... - El contexto que construyo con el equipo... - Antes de intervenir... - Mis acciones con las personas que acompaño... - Lo que más me gusta de mí como profesional es... - Lo que valora el equipo sobre mí es... - En las intervenciones me da miedo... - En la relación socioeducativa tengo miedo de... - Pienso que en la relación socioeducativa debería mejorar en... - Mi tarea profesional es... - El cuidado de sí sirve para... - El vínculo y el cuidado sí... - El vínculo y la identidad... - La identidad y el cuidado de sí... - La identidad de las personas a las que acompaño... - Mi visión sobre las personas a las que acompaño... - Mis intervenciones se basan en... - La relación socioeducativa me permite... - Mi rol socioeducativo influye en la relación socioeducativa... - El objetivo de la relación socioeducativa... - Creo que la identidad... - Los elementos más importantes de la identidad son... - Mi autoridad... - Puedo intervenir cuando... - La acogida... - El reconocimiento es para mí... - Las tareas que propongo a las personas acompaño... - Tengo el convencimiento de que mi función socioeducativa es...

4.2.1.3.2.2. Espacio grupal. Debate sobre el cuidado de sí: *El papel del contexto en la relación*

El debate *El papel del contexto en la relación* que se centra en el cuidado de sí busca pensar sobre el desarrollo del proceso de autonomía y autodeterminación de los adultos jóvenes en los contextos que crea el equipo socioeducativo en su práctica profesional. Con este fin, proponemos cuatro preguntas que analizan el contexto desde la relación socioeducativa y lo enlazamos con los tres elementos que vehiculan

la propuesta reflexiva, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí, siendo este el elemento más relevante. Las preguntas que han guiado el debate son las que aparecen en la tabla 11.

Tabla 11.

Preguntas para el debate sobre el cuidado de sí: “El papel del contexto en la relación”.

PREGUNTA
¿Cómo construís vuestros contextos de intervención?
¿Cómo hacéis uso del contexto para vuestras intervenciones, qué os ofrece y qué papel jugáis vosotros en él?
¿Qué estrategias utilizáis en vuestras intervenciones que enlazan el vínculo, la identidad y cuidado de sí en la relación socioeducativa con las personas que acompañáis?
¿Qué papel juega el contexto en la relación socioeducativa?

4.2.1.3.3. Actividad 3

4.2.1.3.3.1. Espacio individual. Autobiografía: *A veces busco el reflejo de*

La tercera actividad se centra en el proceso narrativo de la autobiografía, esta actividad la hemos titulado *A veces busco el reflejo de*. En este caso, el objetivo de la actividad es que el equipo socioeducativo recuerde una situación significativa en la que aparezca una figura educativa y describan la escena desde la perspectiva de la relación socioeducativa. La autobiografía está guiada por una batería de preguntas que organiza la narración y contribuye a la reflexión e introspección. Este ejercicio narrativo permite al equipo el trabajo introspectivo y establecer relaciones entre la experiencia personal y la profesional, identificando posibles transferencias. La actividad detallada la mostramos en la tabla 12.

Tabla 12.

Ficha autobiografía del equipo socioeducativo: “A veces busco el reflejo de”.

Duración: Una sesión de 40 a 60 minutos.
Objetivos: • Reflexionar sobre los elementos de la relación socioeducativa que ponía en juego la figura educativa rememorada. • Tomar consciencia de los propios valores referentes a la relación socioeducativa. • Identificar como interactúan los elementos destacados de la figura socioeducativa en la propia práctica profesional que se desarrolla en la actualidad. • Identificar los valores que median en la relación socioeducativa.
Tipo de dinámica moral: Autobiografía
Recursos materiales: • Enlace de la actividad https://forms.gle/A4fYZcscKdBfcPJU7

Desarrollo de la actividad:
Se realiza la actividad online de manera individual
Se dedica el tiempo a la redacción.

Guión para ayudar en la autobiografía:

A lo largo de tu vida has tenido relación con diversas figuras de referencia que han marcado tu vida. De todas ellas, elige una. La que sea más significativa para ti por algún motivo. Concéntrate en la relación que tuviste con esa persona, en los pequeños detalles, tus sensaciones, experiencia, situaciones que quieras explicar, cómo actuaba, etc. Cuanto más detallada sea tu descripción mejor conoceremos tu experiencia con esa persona tan relevante para ti.

Para ayudarte en tu descripción te proponemos una serie de preguntas que te permitan redactar tu historia y la historia de esa persona. Recuerda que estás reconociendo cómo era tu relación socioeducativa con esa persona.

El momento de la escritura debe ser un espacio tranquilo que te permita ordenar la ideas y estructurarlas como deseas. El ejercicio que te proponemos constituye un acto de reconocimiento, por lo tanto, date tiempo, reflexiona y sobre todo debes escribir libremente. De lo que se trata es que puedas hacer un ejercicio que te represente, no es necesario repetir las ideas de nadie, sino dejar ver las tuyas.

- ¿En qué persona has pensado? ¿Cómo se llama?
- ¿Qué relación tiene contigo? ¿La puedes describir?
- ¿Puedes describir una escena relevante? ¿Cuál era el escenario? ¿Qué personas había? ¿Qué pasó? ¿Qué hizo tu figura socioeducativa? ¿Qué destacas de su manera de hacer? ¿Cómo recuerdas que te hizo sentir?
- ¿Cómo describirías, en términos de relación, a tu figura pedagógica?
- De los aspectos que has destacado, ¿cómo los definirías? Pon un ejemplo a partir de una experiencia con esta persona. ¿Qué elementos recuerdas de cada una de las experiencias?
- A lo largo de tu vida, ¿crees que esta persona te ha dejado huella? ¿La recuerdas a menudo? ¿en qué momentos? Pon un ejemplo de alguna experiencia tuya en la que esta persona se te haya hecho presente.
- En tu trayectoria profesional, ¿qué elementos de la relación socioeducativa utilizas que estén vinculados con esta persona? ¿Los aplicas de la misma manera? Si los has modificado, ¿qué diferencias hay entre tu práctica educativa y la suya?
- ¿Cuál crees que es tu papel como agente educativo?
- ¿Cómo describirías la relación socioeducativa que entablas? ¿Cuáles son los elementos que más destacas de la relación socioeducativa? Pon diferentes ejemplos a partir de experiencias. ¿Qué recuerdos tienes de cómo te sentías en cada situación?
- ¿Cómo crees que vive el otro la relación contigo? ¿Cómo dirías que se siente?
- ¿Cuál sería para ti una relación socioeducativa ideal?

4.2.1.3.3.2. Espacio grupal. Debate sobre el vínculo: *La relación con el otro*

A partir de la autobiografía cerramos la propuesta de espacio reflexivo con el debate *La relación con el otro*, en el que el foco es el vínculo y el cuidado de sí. El debate lo orientan tres preguntas que tienen como objetivo analizar la propia visión sobre la relación que el equipo socioeducativo construye con los jóvenes adultos y cómo esta es un factor determinante en las intervenciones que realizan. En este caso el equipo socioeducativo cuenta con tres preguntas que guían el debate y presentamos en la tabla 13.

Tabla 13.

Preguntas para el debate sobre el vínculo: “La relación con el otro”.

PREGUNTA

¿Cómo definiríais la relación socioeducativa con personas adultas en situación de exclusión?

¿Qué elementos destacáis de la relación socioeducativa con personas adultas en situación de exclusión social?

¿Cuál es vuestro papel o rol en la relación socioeducativa con personas adultas en situación de exclusión social?

4.2.1.4. Principios y fundamentos metodológicos del espacio de trabajo reflexivo con el equipo socioeducativo

La propuesta destinada al equipo socioeducativo está concebida como un espacio de reflexión, introspección, deliberativo, construcción de la identidad y autoconocimiento profesional. En este sentido, las diferentes propuestas de actividades y debates cumplen una serie de premisas que trabajan los objetivos planteados y sitúan al equipo ante las intervenciones socioeducativas desarrollan. En este sentido, es fundamental que nos centremos en crear un espacio que cumpla unas características concretas de manera que permita la reflexión. Estas características son:

- Partir de escenas concretas del día a día en la concreción de las actividades.
- Relacionar la práctica con elementos teóricos sin ofrecer definiciones cerradas.
- Utilizar un lenguaje técnico adecuado a la acción socioeducativa.
- Ofrecer espacios de diálogo, libres de prejuicios y juicios.
- Asegurar un espacio y figura de referencia estables a lo largo de la formación.
- Garantizar la intimidad del equipo antes, durante y tras la formación.
- Evitar la jerarquización de profesiones.

Situamos la propuesta bajo la perspectiva dialógica que presenta el pedagogo Paulo Freire (2008). Las prácticas socioeducativas dialógicas se caracterizan por la reflexividad, la actitud crítica, la contextualización, parten del diálogo, etc. Es más, se trata de prácticas liberadoras con la finalidad de transformación y humanización (Freire, 2007). Las actividades de educación moral que integran las propuestas provocan de manera deliberada el diálogo interno y grupal en el que prima la autenticidad como referencia Freire (2007):

El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos. (Jaspers, s.f. in Freire, 2007, p.104)

Ante tales características, consideramos al equipo como una unidad a la vez que velamos por individualidad. En este sentido, el diseño de las propuestas del espacio reflexivo se orienta a partir de una estructura gradual; parte de una aproximación inicial en la que al equipo se le exige una baja implicación personal y profesional. Poco a poco, se introduce en la temática y comprometiendo con el proceso reflexivo a medida que las preguntas son más explícitas y se vinculan al proceso reflexivo. La elección de las tres actividades de educación moral -comprensión crítica, clarificación de valores y autobiografía- responde al objetivo de vincular de un modo paulatino la temática con el equipo socioeducativo. A continuación presentamos los elementos más relevantes que aporta cada actividad para el proceso reflexivo.

4.2.1.4.1. Comprensión crítica

La comprensión crítica permite “hacer inferencias de tipo pragmático, estratégico o elaborativo, predictivo, proyectivo y no obligatorio; de poder interpretar la coherencia global de un discurso” (Cassany, 2005, p. 44) ante una realidad planteada, en este caso el fenómeno de la relación socioeducativa. En el caso del equipo socioeducativo la comprensión crítica permite elaborar inferencias sobre el vínculo, la identidad y el cuidado de sí desde una perspectiva profesional, así como proyectar su quehacer socioeducativo desde la experiencia individual y colectiva.

Así, la reflexión a partir de la comprensión crítica en el ámbito profesional facilita espacios de introspección sobre la propia práctica, evidenciando creencias, valores y definiciones sobre los ejes de la identidad, el vínculo y el cuidado de sí que sostienen la relación socioeducativa.

4.2.1.4.2. Clarificación de valores

La clarificación de valores, como estrategia que permite emerger la escala de valores, además “incluye un contexto moral cargado de valores implícitos. Aunque no se enseñaran explícitamente, estos valores formaban parte del currículum oculto” (Dabdoub, 2021, p.299). Como equipo son transmisores de la cultura moral del centro, la cual transforman en acciones. Así, la clarificación de valores facilita al equipo tomar conciencia de los valores y saberes que transmite como la cultura moral que construye a partir de la práctica. Esta toma de conciencia contribuye a construcción de intervenciones socioeducativas conscientes, basadas en la experiencia y el saber científico.

4.2.1.4.3. Autobiografía

La autobiografía como espacio reflexivo en el ámbito profesional:

se construyen a partir del sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual, lo cual, posibilita trabajar elementos y ámbitos invisibles para la cultura y la institución hegemónica a la vez que recupera la subjetividad como foco (Madrid & Mayorga-Fernández, 2017, p. 378)

Partir de la subjetividad para tratar un fenómeno enmarcado en el ámbito institucional, siendo el equipo socioeducativo el representante, ejecutor y transmisor de los elementos de la cultura moral, sitúa a cada profesional en el centro de la acción de manera que facilita la toma de conciencia de la propia práctica socioeducativa en seno institucional.

4.2.1.4.4. Debate

El debate como cierre de las actividades contribuye a “reflexionar y dialogar sobre los principios éticos y el reconocimiento de las virtudes clásicas a fin de aumentar la capacidad de los profesionales para lograr el buen juicio en sus decisiones.” (Martínez-Brawley, 2022, p. 52). El debate favorece el intercambio de opiniones sin la necesidad de llegar a un consenso, promueve el intercambio de opiniones con el fin de practicar la escucha activa, el contraste con las propias ideas y fortalecer la práctica socioeducativa que desarrolla de manera conjunta el equipo socioeducativo.

4.2.2. *El trabajo reflexivo con jóvenes adultos en proceso de exclusión social: repensando la relación socioeducativa*

La intervención socioeducativa destinada a los jóvenes adultos en proceso de exclusión social se titula *Mi relación con los educadores* que trabaja de manera transversal los ejes del vínculo, la identidad y el cuidado de sí bajo el paraguas de la relación socioeducativa. La presentamos como una intervención compuesta por tres actividades de educación moral que tiene como fin el autoconocimiento, la práctica de habilidades sociales y comunicativas así como ofrecer un espacio en el que expresar la experiencia sobre el fenómeno de la relación socioeducativa de modo que permita al equipo socioeducativo mejorar los procesos de inclusión en los que trabajan.

4.2.2.1. Objetivos del espacio reflexivo con los adultos jóvenes

El espacio reflexivo destinado a los adultos jóvenes busca trabajar los siguientes objetivos.

1. Fomentar la reflexión sobre las propias relaciones socioeducativas que mantienen o han mantenido los jóvenes adultos en proceso de exclusión social.

- 1.1. Reflexionar sobre la relación socioeducativa desde la propia experiencia a partir de la narrativa.
- 1.2. Identificar los hechos vitales en los que la relación socioeducativa ha sido un elemento relevante para la vida de los adultos jóvenes en proceso de exclusión social.
- 1.3. Crear una valoración sobre las propias relaciones socioeducativas a partir del diálogo y la narrativa.
2. Desarrollar los ejes de la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí, en la propia experiencia con el equipo socioeducativo.
 - 2.1. Relacionar los ejes de la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí con experiencias vitales, hechos destacables o recuerdos importantes.
 - 2.2. Reflexionar sobre el significado y la importancia del vínculo, la identidad o el cuidado de sí en sus vidas a partir del diálogo y la narrativa.

Los objetivos que planteamos están directamente vinculados con la finalidad de la educación social, como es, entre otras, el acompañamiento a la persona en los procesos de autodeterminación, por ello existe una relación directa con la tarea socioeducativa que desplegamos a continuación.

El primer objetivo general, como es el fomento de la reflexión sobre las relaciones socioeducativas que mantienen o han mantenido los jóvenes adultos en proceso de exclusión social, se desgrana en tres objetivos específicos.

El primero de ellos, se centra en reflexionar sobre la relación socioeducativa desde la propia experiencia a partir de la narrativa tiene u razón de ser en tanto, las relaciones socioeducativas, como elemento humano, les otorgamos atribuciones según las experiencias que tenemos de ellas y el valor social que tienen. Es decir, las

representamos (Marková, 2018). Explicitar estas representaciones permite trabajar sobre los posibles prejuicios y contribuir a la construcción social del fenómeno.

En cuanto al segundo objetivo específico que hace referencia a la identificación de los hechos vitales en los que la relación socioeducativa ha sido un elemento relevante para la vida de los adultos jóvenes en proceso de exclusión social, destacamos la gran diversidad de relaciones que mantienen los adultos jóvenes en procesos de exclusión con agentes sociales. Distinguir en qué momentos la relación socioeducativa ha sido fundamental para el desarrollo de sus procesos, les permite, reconocer espacios de reconocimiento (Honneth, 2007).

Por último, el tercer objetivo que compone este primer objetivo general como es el de que los adultos jóvenes creen una valoración sobre las propias relaciones socioeducativas a partir del diálogo y la narrativa radica en el hecho de que la relación socioeducativa no es una relación de origen natural. Su carácter profesional le otorga la peculiaridad de ser objeto de diálogo y, por lo tanto, evaluable. El adulto joven la experimenta y significa, en consecuencia, emite un juicio de valor que debe conocer con el fin de ajustar el quehacer relacional y toma de conciencia de las propias capacidades.

En cuanto al segundo objetivo general trabajamos el desarrollo de los ejes de la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí, en la experiencia de los adultos jóvenes con el equipo socioeducativo se desprenden dos objetivos específicos.

El primero de ellos, que busca relacionar los ejes de la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí con experiencias vitales, hechos destacables o recuerdos importantes de los adultos jóvenes se trata de una tarea relevante, ya que, los conceptos de identidad, vínculo y cuidado de sí, en cuanto a constructos los significamos según la experiencia y su valor social; los representamos a partir de esta intersección (Marková, 2018).

En cuanto al segundo objetivo específico que busca la reflexión sobre el significado y la importancia del vínculo, la identidad o el cuidado de sí en las vidas de los adultos jóvenes a partir del diálogo y la narrativa se sustenta en la narrativa como práctica que favorece el aprendizaje, apropiación de conocimiento y las implicaciones directas como transformación, en consecuencia, sobre la práctica socioeducativa. El hecho de que los adultos jóvenes narren en primera persona su experiencia, implica llevar a cabo prácticas de autonomía y autodeterminación en las que iniciar una confrontación directa a la exclusión social. El adulto joven expone su propia vida y deja en evidencia los factores que lo alejan de *lo social*.

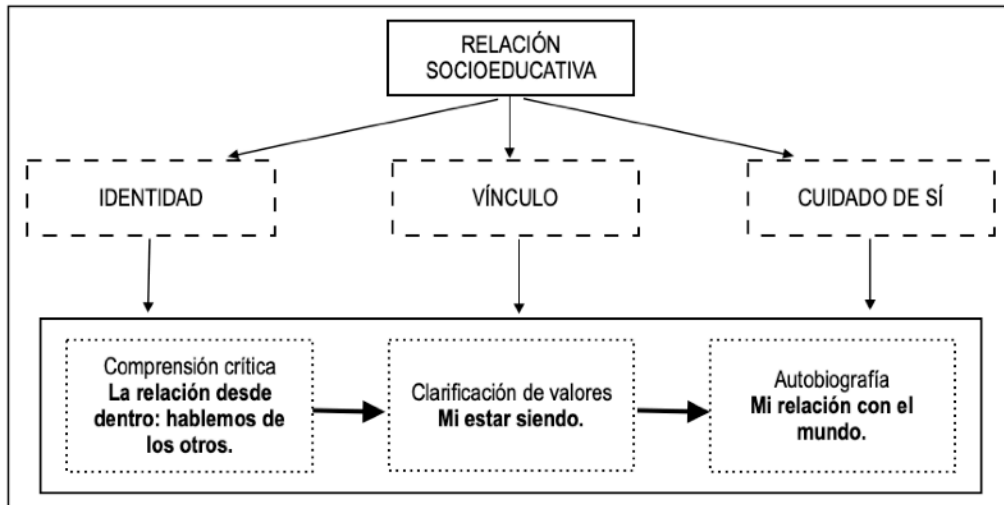
4.2.2.2. Diseño del espacio de trabajo reflexivo con los adultos jóvenes

La propuesta reflexiva está compuesta por tres actividades de educación moral: la comprensión crítica, la clarificación de valores y la autobiografía en las que trabajan la relación socioeducativa como eje y la identidad, el vínculo y el cuidado de sí.

Los títulos de las actividades son *La relación desde dentro: hablemos de los otros* para la comprensión crítica que es la primera actividad; *Mi estar siendo* en el caso de la clarificación de valores como segunda actividad, y; *Mi relación con el mundo*, la autobiografía para cerrar. Ilustramos el diseño mediante la figura 3 en la cual podemos comprobar el orden de aplicación de cada actividad.

Figura 3.

Intervención socioeducativa para los adultos jóvenes en proceso de exclusión social.



El hecho de que las dinámicas trabajen de manera transversal los distintos ejes facilita el trabajo profundo sobre los diferentes ejes -identidad, vínculo y cuidado de sí. Aun así, cada actividad hace énfasis, como mínimo, en dos ejes; así, entre las tres se garantiza una mayor equidad de trabajo. En este sentido, la tabla 14 muestra sobre qué ejes profundiza cada una de las actividades.

Tabla 14.

Relación entre ejes y actividades de la intervención socioeducativa.

TÍTULO	TIPO	EJE		
		Vínculo	Identidad	Cuidado de sí
La relación desde dentro: hablemos de lo otros	Comprensión crítica	X	X	
Mi estar siendo	Clarificación de valores		X	X
Mi relación con el mundo	Autobiografía	X	X	X

4.2.2.3. Actividades del espacio reflexivo para los adultos jóvenes

En este momento describimos las distintas actividades que forman parte de la propuesta reflexiva destinada a los adultos jóvenes. En primer lugar, ofrecemos una explicación sobre la actividad y continuación la ficha que la detalla. Para llevar a cabo los procesos de reflexión con los adultos jóvenes es relevante que la figura que dinamiza conozca al grupo de manera que garantice un espacio seguro al grupo.

4.2.2.3.1. Actividad 1. Comprensión crítica: *La relación desde dentro: hablemos de los otros*

La comprensión crítica, bajo el título *La relación desde dentro: hablemos de los otros*, tiene el objetivo principal de reflexionar sobre la relación que los adultos jóvenes construyen con el equipo socioeducativo. Esta actividad, que presentamos con detalle en la tabla 15, consta de dos partes: una individual y otra grupal.

Tabla 15.

Ficha jóvenes adultos comprensión crítica: “La relación desde dentro: hablemos de los otros”.

Duración: Dos sesiones de de 60-90 minutos.
Objetivos: • Reflexionar sobre la relación actual con los educadores. • Identificar los elementos más relevantes de la relación socioeducativa. • Identificar los elementos que destacan los participantes en la constitución la identidad personal.
Tipo de dinámica de educación moral: Comprensión crítica.
Recursos materiales: • Enlace de la actividad https://forms.gle/A4fYZcscKdBfcPjU7
Desarrollo de la actividad: Parte 1: Se realiza la actividad online de manera individual. Se da tiempo para responder. Parte 2: En gran grupo se propone al grupo las cuestiones para el debate. (véase apartado Cuestiones para el gran grupo).
Guión para la descripción: • ¿Quién es para ti? • ¿Cómo crees que piensa que eres? • ¿Qué es lo que más te gusta de esta educador/a? • ¿Qué es lo que menos te gusta de esta educador/a? • ¿Cómo es vuestra relación? • ¿Qué es lo que más valoras de vuestra relación? • ¿Qué has aprendido de ella? • ¿Crees que hay aspectos de vuestra relación que podrían ser diferentes? Explícalos, por favor. • Si tuvieras la oportunidad de decirle alguna cosa especial, ¿qué le dirías? • Explica una situación importante para ti con esta educadora. Recuerda explicarla con mucho detalle. Cuestiones para el gran grupo: - ¿Qué es lo más importante en la relación con los educadores? - ¿Qué es lo que más os gusta de la relación con los educadores? ¿Por qué? Pon algún ejemplo. - ¿Cómo veis a los educadores? - ¿Quién son para vosotros? - ¿Qué es lo que os gustaría que cambien los educadores cuando se relacionan con vosotros? ¿Por qué? Poned algún ejemplo. - ¿Tenéis alguna experiencia que recordéis de un modo especial con los educadores? ¿Qué experiencia es? - ¿Qué ha sido fácil describir a los educadores? - ¿Cómo os habéis sentido describiendo a los educadores? - ¿Qué creéis que piensan los educadores de vosotros? ¿Por qué?

4.2.2.3.1.1. Espacio individual de los adultos jóvenes

El espacio individual de la comprensión crítica presenta a los jóvenes adultos las fotografías de los profesionales del equipo socioeducativo y unas preguntas que se repiten para cada uno de ellos-que se pueden leer en la Tabla 15-. De este modo pueden reflexionar sobre la relación que construyen con cada uno, qué significado le

otorgan o qué experiencia recuerdan como significativa, entre otras preguntas que aparecen. Esta parte individual prepara a los adultos jóvenes para la parte grupal.

4.2.2.3.1.2. Espacio grupal de los adultos jóvenes

Este espacio grupal se caracteriza por uso de la pregunta como incitación al debate. Tiene como objetivo poner en común las distintas experiencias sobre la relación socioeducativa que los adultos jóvenes establecen con los diferentes educadores del equipo. Las preguntas están dirigidas de manera directa a la indagación de la relación socioeducativa con preguntas del tipo: *¿Qué es lo más importante en la relación con los educadores? ¿Qué es lo que más os gusta de la relación con los educadores? ¿Por qué? Pon algún ejemplo. ¿Cómo veis a los educadores?, etc.*

4.2.2.3.2. Actividad 2. Clarificación de valores: *Mi estar siendo*

La clarificación de valores, bajo el título *Mi estar siendo*, pretende que los adultos jóvenes sean conscientes de las ideas que tienen sobre la relación socioeducativa y los ejes de la identidad, el vínculo y el cuidado de sí a partir de la finalización de frases inacabadas. Tras finalizar la batería de frases es necesario que cada adulto joven revise y reflexione sobre sus respuestas, de manera que esté de acuerdo con lo escrito y considere que lo represente. La tabla 16 muestra la actividad detallada.

Tabla 16.

Ficha jóvenes adultos clarificación de valores: “Mi estar siendo”

Duración: Una sesión de 40 a 60 minutos.	
Objetivos: • Reflexionar sobre la relación con los educadores y los compañeros. • Identificar las atribuciones a la relación socioeducativa. • Identificar los elementos constituyentes de la identidad personal. • Tomar conciencia de los propios valores.	
Tipo de dinámica de educación moral: Clarificación de valores.	
Recursos materiales: • Enlace de la actividad https://forms.gle/A4fYZcscKdBfcPjU7	
Desarrollo de la actividad: Se realiza la actividad online de manera individual Se dedica el tiempo a la redacción.	
Frases inacabadas: • Creo que las relaciones son... • Yo pienso que ayudar a los otros es... • Ayudar es... • Cuando estoy con un educador... • Yo pienso que los educadores son... • Me gustaría que los educadores me dijeran... • Cuando me ayuda un educador me siento... • Los educadores me ayudan cuando... • Los educadores piensan de mí que... • Puedo contar con los educadores cuando... • De los educadores lo que más valoro es... • Pienso que los educadores me ayudan porque... • De los educadores valoro que... • No soporto que los educadores... • Los educadores valoran de mí que... • Lo que no soporto de los educadores es... • Me gusta que los educadores me digan... • El tiempo que paso con los educadores... • Cuando hablo con los educadores... • Si tengo un problema los educadores... • De la relación con los educadores he aprendido que... • Yo he enseñado a los educadores que... • Puedo contar con los educadores cuando... • Estoy segura/o de que los educadores harían por mí... • Lo que más me gusta de mí es... • Me gusta pasar el tiempo libre... • Yo pienso de mí que soy... • Cuando necesito algo siempre...	• Pienso que debería mejorar ... • Los educadores me acompañan porque... • Soy una persona muy buena en... • En un futuro me gustaría... • Si ayudo a alguien lo hago porque... • Las veces que he ayudado a alguien he descubierto de mí que... • De mi pasado cambiaría... • Cuando alguien me ayuda tengo ganas de... • Cuando un educador me ayuda pienso que... • Las tareas que me proponen los educadores... • Los educadores me acogen... • El trabajo de los educadores es... • La relación con los educadores es... • Lo más importante de la relación con los educadores es... • Lo menos importante de la relación con los educadores es... • Con los educadores soy capaz... • Antes de estar con los educadores... • La manera de trabajar de los educadores... • De los educadores cambiaría... • Tengo más autonomía porque... • He aprendido a tomar decisiones... • Soy capaz de trabajar mis objetivos porque... • Cuando me siento muy mal, los educadores... • La manera de ayudarme de los educadores... • En los buenos momentos, los educadores... • En mis peores momentos, los educadores...

4.2.2.3.3. Actividad 3. Autobiografía: *Mi relación con el mundo*

Como última actividad hacemos uso de la autobiografía que titulamos *Mi relación con el mundo*. Esta busca que los adultos jóvenes identifiquen y tomen conciencia de los momentos más relevantes en los que ha participado la figura socioeducativa a partir de la escritura. La descripción de las escenas de un modo guiado facilita la toma de conciencia del papel del vínculo y su identidad y desarrollo del cuidado de sí en términos de autonomía y autodeterminación. La autobiografía la describimos en la tabla 17.

Tabla 17.

Ficha adultos jóvenes autobiografía: “Mi relación con el mundo”

Duración:
Una sesión de 40-60 minutos.

Objetivos:

- Reflexionar sobre los valores que se atribuyen al otro en función de su rol.
- Identificar los momentos, lugares y personas más significativas en la trayectoria personal.
- Identificar espacios y contenido del cuidado de sí.

Tipo de dinámica de educación moral:
Autobiografía

Recursos materiales:

- Enlace de la actividad <https://forms.gle/A4fYZcscKdBfcPjU7>

Desarrollo de la actividad:
Se realiza la actividad online de manera individual
Se dedica el tiempo a la redacción.

Cuestiones para la creación:

Sabemos que eres una persona muy interesante y tienes muchas cosas que explicar. Nos gustaría conocer la historia de tu vida sobre cómo llegaste y cómo es tu relación con los educadores. Nos gustará saber qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta. También qué hacen los educadores para relacionarse contigo, qué cosas observas de lo que hacen los educadores para acompañarte en tus objetivos, cómo te sientes con los educadores y por qué. Para nosotros es muy importante saber qué cosas has aprendido con ellos y qué les has enseñado. Por último, si nos explicas una situación que sea importante para ti entenderemos todo lo que nos has explicado. Por supuesto, puedes añadir todo lo que quieras sobre tu relación con los educadores.

4.2.2.4. Principios y fundamentos metodológicos del espacio de trabajo reflexivo con los adultos jóvenes

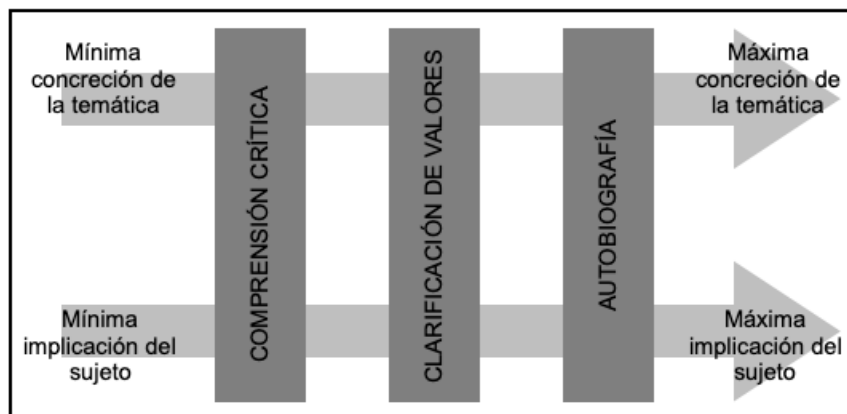
Atendiendo a las características generales de los adultos jóvenes en procesos de exclusión social que describe el FOESSA *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España* (2022) la intervención socioeducativa debe caracterizarse por los siguientes ítems de modo que garantice la comprensión de las actividades:

- Evitar el uso de lenguaje ambiguo.
- Centrarse en temáticas concretas en las preguntas.
- Presentar actividades con una temporización rápida y concreta.
- Trabajar desde el lenguaje cercano sin ser simple o infantil.
- Ofrecer espacios para la pregunta y la respuesta.
- Partir de la experiencia de los propios adultos jóvenes.
- Incluir las TIC a lo largo del programa.

Así mismo, este espacio reflexivo también está situado bajo la perspectiva dialógica, también la colocamos en el paradigma del reconocimiento en tanto que valida la experiencia personal y construye identidad moral a partir de las actividades (Puig, 2003). En este caso, predomina la educación moral en tanto a práctica. Tal y como fundamentamos en el capítulo anterior, las actividades de educación moral tienen como objetivo la construcción de la personalidad moral (Puig, 1996), así como promover la reflexión y autoconocimiento (Ramos, Robles de Rodríguez & Correa, 2004).

Así, la propuesta de espacio reflexivo que presentamos tiene una lógica de introducción e implicación paulatina, de modo que los adultos jóvenes se sientan cómodos con el proceso reflexivo. Esta estructura la presentamos en la figura 4.

Figura 4.
Estructura general del espacio reflexivo.



Tal y como observamos en la figura 4, los adultos jóvenes inician la reflexión desde una posición aparentemente alejada y de poca implicación hasta llegar a la máxima implicación y concreción, tal y como describimos en los siguientes apartados.

4.2.2.4.1. Comprensión crítica

La comprensión crítica sitúa a los jóvenes adultos en una posición de espectadores a pesar de tratarse de una realidad que les interpela. Tratar la relación socioeducativa

como un elemento en tercera persona facilita evidenciar las atribuciones de manera que no violenta a los adultos jóvenes en un inicio. Por ello, utilizarla como primera actividad facilita la adhesión y el inicio del proceso reflexivo.

4.2.2.4.2. Clarificación de valores

La clarificación de valores interpela a los adultos jóvenes de un modo más evidente al tratarse de preguntas directas sobre su modo de concebir la relación socioeducativa en clave de identidad, vínculo y cuidado de sí. Aun así, la clarificación de valores, no sitúa de manera clara a los adultos jóvenes en el centro de la actividad, ni evidencia aspectos íntimos en una primera instancia.

4.2.2.4.3. Autobiografía

La autobiografía, por su parte, es una clara indagación hacia la experiencia de los adultos jóvenes en relación con una temática concreta. La narrativa sobre la relación socioeducativa activa elementos emocionales, recuerdos, reconstrucción, preguntas como ¿quién era? ¿Quién soy? ¿En qué lugar me sitúo? En este caso, la autobiografía exige a los adultos jóvenes una clara y evidente implicación sobre el fenómeno de la relación socioeducativa, un ejercicio reflexivo, un acto de honestidad, la posibilidad de narrar a otra persona y a sí mismos la experiencia para situar y resituar hechos vividos. En definitiva, la autobiografía es una de las actividades de mayor impacto reflexivo.

A modo de propuesta

Los espacios reflexivos que presentamos tienen una intencionalidad transferible. A modo de propuesta, planteamos una manera de aplicarlas que permita su réplica en espacios de reconocimiento que trabajen con adultos jóvenes en procesos de

exclusión social. En este caso, presentamos un desarrollo simultáneo de ambas propuestas atendiendo a los objetivos del estudio en el que se enmarcan. Este hecho no implica que las propuestas deban aplicarse tal y como aquí planteamos. Cada una puede ser utilizada de modo independiente atendiendo a distintas necesidades. El elemento fundamental es respetar el orden de cada una de las propuestas, así se garantiza el proceso reflexivo, introspectivo y de autoconocimiento.

La aplicación que proponemos requiere dos dinamizadores distintos: una figura para el equipo socioeducativo y algunos educadores del equipo socioeducativo como para los jóvenes adultos. El motivo de esta cadena es que las reflexiones del equipo socioeducativo repercuten en la dinamización del espacio reflexivo de los adultos jóvenes. La aplicación simultánea implica dividir las dos propuestas en tres bloques que detallamos en la tabla 18.

Tabla 18.
Bloques de la aplicación unificada de las propuestas de reflexión.

ACTIVIDAD PRINCIPAL		PROPUESTA REFLEXIVA EQUIPO SOCIOEDUCATIVO	PROPUESTA REFLEXIVA ADULTOS JÓVENES
Bloque 1	Comprensión crítica	¿Quién es el otro?	La relación desde dentro: hablemos de los otros
		¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?	
Bloque 2	Clarificación de valores	Construyendo contextos	Mi estar siendo
		El papel del contexto en la relación	
Bloque 3	Autobiografía	A veces busco el reflejo de...	Mi relación con el mundo
		La relación con el otro	

El desarrollo del bloque 1 consiste en que el equipo socioeducativo realiza con un dinamizador externo la actividad *¿Quién es el otro?*, al terminar, celebran el debate *¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?* Tras este, un educador dinamiza la actividad *La relación desde dentro: hablemos de los otros* con los adultos jóvenes.

Tras el bloque 1, a lo largo del bloque 2, el equipo socioeducativo recupera su espacio con la actividad *Construyendo contextos* y el debate *El papel del contexto en la*

relación con el dinamizador externo. Al finalizar, un educador dinamiza la segunda actividad dirigida a los adultos jóvenes *Mi estar siendo*.

Por último, la realización del tercer bloque, el dinamizador externo aplica la actividad *A veces busco el reflejo de* y facilita el debate *La relación con el otro*. Tras esta última, un educador del equipo dinamiza la última actividad *Mi relación con el mundo*.

Esta simultaneidad de las propuestas permite que el equipo socioeducativo reflexione sobre la intervención profesional, de modo que se convierte en un agente facilitador y consciente de interacciones y no en un referente en el que hallar respuestas válidas.

A mí lo que me gustaría saber es... vale, nosotros tenemos esta perspectiva. Pero es, ¿qué pensarán ellos de nosotros? [...] ¿qué visión tienen, nuestra? Porque puede ser que digan: "Vale, sí, me están acompañando, pero no me está sirviendo de nada". O sí... o... o no nos hacen caso en muchas cosas o creemos que no lo hacen, pero luego interiormente piensan en... piensan en lo que le hemos dicho en ese momento y por eso deciden de una forma o de otra.

Sandra, trabajadora social de Can Calopa

5. FUNDAMENTACIÓN, DISEÑO METODOLÓGICO Y APLICACIÓN

Analizar las relaciones socioeducativas nos ha exigido un acercamiento a diferentes protagonistas de manera individual, conocer su realidad, indagar sobre el contexto, conocer sus experiencias, participar de su entorno, etc. Tras evaluar las distintas alternativas cualitativas, valoramos que la consecución de los objetivos la logramos a partir de la combinación etnográfica y fenomenológica hermenéutica.

Entendemos que el diseño y aplicación metodológica corresponden, no solo, a una manera de investigar, sino a un modo de entender el mundo. Como educadoras sociales percibimos este mundo bajo el prisma de nuestra profesión en el momento que lo cuestionamos. Se trata de un modo de hacer investigación que parte, se centra en, desde y hacia la educación social. En este sentido, es relevante la alianza investigadora; los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo de Can Calopa son los protagonistas del estudio y quienes lo posibilitan en un sentido práctico.

Llegadas a este punto, este quinto capítulo lo dedicamos a la presentación del diseño metodológico y la aplicación que hemos llevado a cabo. En primer lugar, encontramos la justificación de nuestra elección sobre la combinación de métodos. Sigue un apartado en el que centramos en las técnicas de recogida de datos que facilita el análisis; continuamos con el diseño de las estrategias de obtención de la información para dar paso a presentar los criterios de la alianza investigadora. Proseguimos con el tratamiento de los datos, la categorización y la técnica de análisis. Son relevantes los

dos últimos apartados en los que presentamos la integridad científica del estudio y las prácticas que evidencian el rigor científico.

5.1. Aproximación metodológica: la apuesta por el enfoque cualitativo

La naturaleza de las relaciones socioeducativas, así como los objetivos que planteamos en este estudio -la comprensión del modelo de relación socioeducativa de Can Calopa, la descripción de su cultura moral de centro; y, la sistematización del desarrollo del vínculo, la construcción de la identidad del adulto joven y el desarrollo del cuidado de sí en la relación socioeducativa- aproximan de manera clara hacia una metodología puramente cualitativa. La raíz simbólica de los constructos a trabajar sitúa al estudio dentro del paradigma hermenéutico por su carácter interpretativo y búsqueda de significados (Latorre, del Rincón & Arnal, 1996; Sabariego, 2004; Beltrán, 2016). La metodología de corte cualitativo-constructivista caracterizada por describir e interpretar fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del hecho social (Latorre, del Rincón & Arnal, 1996) que, en nuestro caso, adquiere relevancia en el momento que decidimos establecer un diálogo a cuatro entre: los jóvenes adultos, el equipo socioeducativo de Can Calopa, la revisión bibliográfica y nosotras con la finalidad de describir y comprender: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí en procesos de exclusión social en el seno de la relación socioeducativa. Tal y como describen Taylor & Bogdan (1986) no deseamos encontrar la verdad sino comprender la realidad, por ello, todos participantes tienen un mismo valor. Esta metodología exige un planteamiento flexible, integrador y holístico (Bisquerra, 2004; Latorre, del Rincón & Arnal, 1996; Taylor & Bogdan, 1986) que combine diversas técnicas sin olvidar que están a nuestro servicio como matizan Latorre, del Rincón & Arnal (1996):

De esta manera, se obtiene una comprensión directa de la realidad social, no mediada por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrada por instrumentos de medida. (Latorre, del Rincón & Arnal, 1996 p.200).

Así mismo, la investigación cualitativa, por su carácter humanista, busca dar respuesta a preguntas sobre la propia realidad sin concepciones previas. Tiene un marcado carácter inductivo creando categorías a partir de la información recogida con la finalidad de describir, entender, conocer desde la perspectiva de los adultos jóvenes y equipo socioeducativo de Can Calopa en su propio contexto, pero sin ánimo de certificar ninguna teoría o hipótesis previa (Taylor & Bogdan, 1986).

El estudio cualitativo lo podemos abordar desde diferentes aproximaciones metodológicas. En nuestro caso, atendiendo a la complejidad de las relaciones socioeducativas en contextos de exclusión, apostamos por un diseño combinado entre la metodología etnográfica (Taylor & Bogdan, 1986) y la fenomenología hermenéutica (Heidegger, 1997; van Manen, 2003).

5.2. Cuando la etnografía y la fenomenología-hermenéutica se combinan

La apuesta que hacemos radica en la complejidad (Morin, 2003) existente entre lo individual y lo colectivo. La construcción de la identidad, la creación del vínculo y el desarrollo del cuidado de sí bajo el paraguas de la relación socioeducativa presentan un claro factor fenomenológico y la etnografía por sí sola no permite profundizar en constructos abstractos y sutiles. Por este motivo, la combinación que planteamos busca dar respuesta de manera holística y profunda a las preguntas que nos planteamos:

- ¿Cómo es un modelo de relación socioeducativa para adultos en proceso de exclusión social?
- ¿Qué elementos configuran la relación socioeducativa en procesos de exclusión social? ¿Cuáles son los que destacan las personas adultas? ¿Y los educadores?

- ¿Qué conexiones se pueden establecer entre el vínculo, la identidad y el cuidado de sí en la relación socioeducativa? ¿Cómo son?

La complejidad de la relación socioeducativa exige que el método de aproximación sea lo más versátil posible, de modo que permita alcanzar los objetivos pretendidos. Por ello, la etnografía centra la mirada en la comprensión global de la realidad. Presentamos un diseño con un marcado estilo etnográfico que acerca hacia una comprensión del contexto desde la inmersión y contacto directo con la realidad. Es así que podemos describir Can Calopa. Dejarnos atravesar por su circunstancia con la finalidad de comprenderla desde dentro hasta el punto de conocer su cultural moral.

Aunque los escenarios los describimos desde la inmersión, alcanzar la esencia de la relación socioeducativa se hace prácticamente imposible. Perdemos la experiencia de los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Si este estudio lo limitamos a una aproximación etnográfica, secuestramos la experiencia (Giddens, 1995), en tanto que obviamos el significado que otorgan a la relación socioeducativa cada unos de ellos. Por ello justificamos el valor de la fenomenología hermenéutica como un método con la peculiaridad de aproximarse al núcleo del fenómeno hasta alcanzar la esencia pura, a partir de la narración, de las experiencias de los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Situamos como punto de partida el significado de la relación socioeducativa y los elementos que destacamos -el vínculo, la identidad y el cuidado de sí- de modo que permite profundizar sobre la experiencia, el sentir, los constructos, etc., hasta extraer la esencia.

Esta metodología por si sola también presenta limitaciones en el momento de estudiar el fenómeno de la relación socioeducativa. La fenomenología hermenéutica se focaliza en un acontecimiento concreto, en su esencia. Esta concreción tan minuciosa que permiten las reducciones (Husserl, 1949; Feroso 1988) corre el peligro de perder la perspectiva en tanto que, a medida que reducimos, discriminamos información que podría descontextualizar el fenómeno. Por ello, contemplar únicamente la parte significativa de las relaciones no responde a las cuestiones que planteamos.

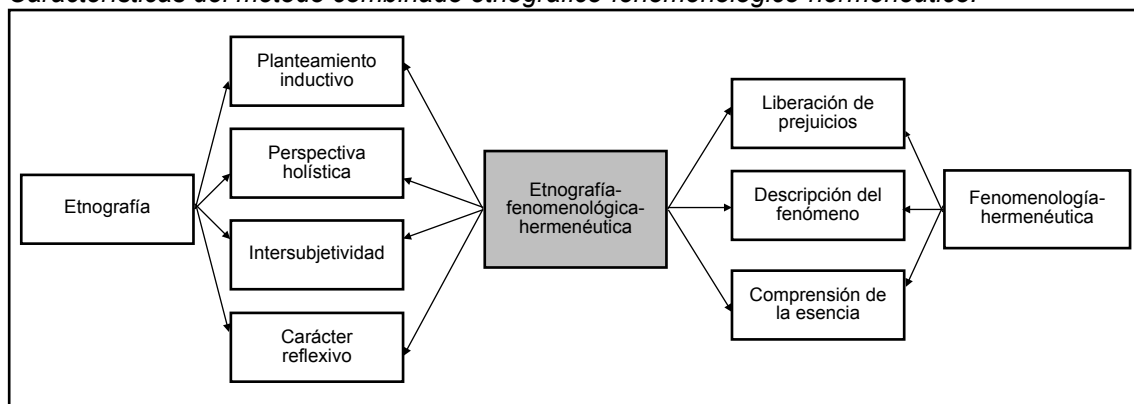
A la luz de las limitaciones de cada método, pero sobre todo por sus características metodológicas, en este estudio proponemos una mirada que se adapta a la complejidad de las relaciones socioeducativas teniendo en cuenta que:

- a. Las relaciones tienen componentes observables: El diseño tiene un marcado estilo etnográfico que acerca hacia una comprensión de Can Calopa desde la inmersión y contacto directo con la realidad. La etnografía desde su vertiente comprensiva del elemento cultural, el conocimiento de normas, valores, rutinas, hábitos, etc., en definitiva a conocer y describir su cultura moral que nos expone ante los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Se trata de dejarnos atravesar por sus circunstancias con la finalidad de comprenderlas desde sus individualidades (Levinas, 2001).
- b. Las relaciones tienen componentes experienciales: la fenomenología nos permite profundizar en la esencia de las relaciones socioeducativas que se dan en Can Calopa a partir de la perspectiva y experiencia de los adultos jóvenes y equipo socioeducativo. Así mismo, proponemos espacios de reflexión que facilitan ahondar sobre la experiencia a partir de la introspección en el ámbito profesional en el caso del equipo socioeducativo y el personal en el caso de los adultos jóvenes.
- c. Las relaciones existen en tanto a encuentro entre el equipo socioeducativo y los adultos jóvenes, por lo tanto, tensión entre contextos: la hermenéutica es un factor fundamental. Heidegger (1997) apunta la importancia de la historicidad identitaria como elemento que construye el sí del presente. Las relaciones socioeducativas difieren según quien y dónde se protagonizan. Can Calopa dispone de diversos escenarios que permiten a los adultos jóvenes y al equipo socioeducativo dar vida a distintas variantes de las relaciones socioeducativas. La multiplicidad de escenarios facilita nuevos modos de relación, rutinas, normas, etc., así la hermenéutica responde a la necesidad de contextualizar la relación socioeducativa y sus elementos.

Estas tres características hacen que la metodología de este estudio la definamos como de carácter etnográfico fenomenológico hermenéutico. En coherencia con los objetivos del estudio, este diseño combinado da respuesta a las cuestiones formuladas. A su vez, observamos un planteamiento inductivo y holístico que aporta el carácter reflexivo y la intersubjetividad de la etnografía, sin olvidar que, el valor de la fenomenología para describir y comprender los fenómenos en su esencia, como presentamos en la figura 5.

Figura 5.

Características del método combinado etnográfico-fenomenológico-hermenéutico.



5.2.1. La etnografía como método para comprender y describir a Can Calopa

La observación participante permite una flexibilidad durante el proceso, adaptarnos al contexto de Can Calopa (Taylor & Bogdan, 1986), además creamos un diálogo constante con los adultos jóvenes y equipo socioeducativo, así como con el entorno (Latorre, del Rincón & Arnal, 1996). Nos proponemos comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir su cultura moral de centro a partir del examen del contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que la caracterizan. Describiendo los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa que se da en Can Calopa. Caracterizando a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo

socioeducativo. Y, analizando los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa de Can Calopa. La etnografía nos permite describir e interpretar el ambiente, las relaciones, la identidad desde una perspectiva externa e interna. Nos facilita elaborar una narración de la realidad desde el interior (Sabariego, Massot & Dorio, 2004) de una manera holística.

Desde un planteamiento filosófico, la etnografía ofrece al fenómeno de la relación socioeducativa mostrar su belleza en estado puro. Nos permitimos el goce, disfrutar de la observación de la belleza, admiramos la vida humana y lo hacemos en tanto que “nos extrañamos y esa extrañeza es distancia y libertad” (Lledó, 2022, p. 51). Distancia, por la mirada externa que nos permite “situar ante nosotros una realidad alejada lo suficiente como para constituirse en objeto, en cosa puesta para ser interpretada, para ser asumida” (Lledó, 2022, p.51). Libertad, en tanto que no debemos obviar la infinitud del fenómeno, reconocer su incompletud para comprenderlo (Morin, 2003). Infinito en tanto a posibilidades de llegar a ser, a la vez que finito en tanto es.

Esta realidad compleja ante la que nos situamos nos suscita una intensa curiosidad sobre cómo acercarnos e, incluso, sumergirnos de manera que nos permita ser conocedoras de esta vida humana (Mèlich, 2022), poder así interpretarla y asumirla (Lledó, 2022). El filósofo Byung-Chul Han (2015) advierte que para aproximarse a la belleza es imperativo *ver*, pero *ver* de una manera diferente: es necesario *observar*, experimentar y la experiencia, como dice Han (2015), es exponerse al otro, a la afectación.

Pero ver, en un sentido enfático, siempre es ver de forma distinta, es decir, experimentar. No se puede ver de manera distinta sin exponerse a una vulneración. Ver presupone la vulnerabilidad. De lo contrario, solo se repite de lo mismo. [...] De la experiencia forma parte necesariamente la negatividad del verse conmovido y arrebatado, que es la negatividad de la vulneración. La experiencia se parece a una travesía en la que uno tiene que exponerse a un peligro. (Han, 2015, p. 53-54).

Dejarnos afectar es aceptar la experiencia de la etnografía como “fuente de aprendizaje, de formación y transformación (y por eso, también puede serlo de deformación)” (Mèlich, 2021, p.68). Como dejarnos afectar por los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo, en definitiva por Can Calopa, no puede dejarnos impunes, “puede ocurrir que varíe mi <<posición>> y con ello abra nuevos horizontes y pueda sintetizarlos con algunos de los anteriores.” (Esquirol, 2005, p.20). Ante tal experiencia, el filósofo Josep Maria Esquirol (2006) reitera que nos asombramos por su belleza llena de matices. Ahora bien, *ver* no es sinónimo *mirar*, *ver* es un aprendizaje. La belleza de la realidad se puede revelar, lo que requiere saber distinguir los matices para comprenderla.

[...] nos hemos de aplicar, pues el mundo se nos muestra, pero no automáticamente. En el fondo, depende de nosotros el que se nos muestre, y para ello hemos de aprender a mirar. Sólo así, aprendiendo a mirar, se nos mostrará lo que puede llegar a mostrarse. [...] Si el sentido lo diese ya la imagen de lo que vemos, bastaría con mirar. Pero puesto que no es así, hay que hacer hincapié en el camino que nos lleva a mirar bien, lo que significa: a leer bien lo que se nos muestra. (Esquirol, 2006, p. 69).

La filosofía que nos presenta Esquirol (2006) define la etnografía como una estrategia que permite aproximarse a la belleza de la relación socioeducativa desde el respeto y el saber *ver*.

Desde la perspectiva metodológica, partimos de los trabajos de Goetz & LeCompte (1988), Hammersley & Atkinson (1994) & Taylor & Bogdan (1986) con el fin de tejer las bases metodológicas con nuestra perspectiva filosófica de la investigación.

Es relevante el conjunto de los trabajos propuestos por estos autores, Goetz & LeCompte (1988), Hammersley & Atkinson (1994) & Taylor & Bogdan (1986), para recuperar en esta tesis cuatro elementos característicos de esta metodología: a) el planteamiento inductivo; b) la perspectiva holística; c) la intersubjetividad y; d) el carácter reflexivo.

- a. El planteamiento inductivo: se caracteriza por la recogida de datos a partir de observaciones con la finalidad de crear constructos o relaciones entre éstos a partir de los datos obtenidos. La etnografía no busca confirmar teorías ni resolver hipótesis (Taylor & Bogdan, 1986; Goetz & LeCompte, 1988). Como es el caso de este estudio que nos proponemos caracterizar a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo tal y como planteamos en el objetivo específico 1.4¹³.
- b. La perspectiva holística: la etnografía tiene la peculiaridad de profundizar en la comprensión de una cultura desde una visión general sin perder de vista las particularidades existentes. De este modo, un estudio etnográfico facilita mapear una cultura de centro desde su globalidad hasta elementos concretos (Goetz & LeCompte, 1988; Aguirre, 1995). Por ello, la observación participante nos permite una inmersión en el contexto y conocer la realidad de Can Calopa a partir de la convivencia con los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo.
- c. La intersubjetividad: el estudio etnográfico admite, tanto a los adultos jóvenes y equipo socioeducativo como a nosotras, que el punto de partida sea la subjetividad (Goetz & LeCompte, 1988). En la observación participante entramos en relación directa y al finalizar el proceso etnográfico, se observan cambios en unas y otra. Sin embargo, la perspectiva que más debe haber cambiado es la nuestra (Aguirre, 1995). En la observación participante ponemos en práctica nuestro saber como educadoras sociales por el rol acordado como practicantes. Del mismo modo, la interacción con los adultos jóvenes y ejercicio de nuestra profesión en sí misma ya es intervención socioeducativa, en consecuencia, cambios subjetivos.

¹³ Objetivo específico 1.4. Analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de espacio reflexivo.

- d. El carácter reflexivo: la tarea etnográfica se caracteriza por un *estar* con el otro y en este *estar* nosotras debemos integrarnos dentro del panorama cultural que estudiamos. Nuestra presencia altera la realidad de Can Calopa, se trata de un hecho indiscutible. Además contamos con un conocimiento, como es el de la educación social, que interviene en el momento que nos relacionamos con los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Estas interacciones propician que cuestionamos nuestras competencias sobre saber, saber estar, saber ser y saber hacer previas (Hammersley & Atkinson, 1994).

Estos cuatro aspectos metodológicos de la etnografía resumen como entendemos el proceso etnográfico y qué elementos debemos tener presentes en el momento de su diseño y aplicación. Ahora bien, tal y como vamos anticipando desde un inicio, hemos referido que la relación socioeducativa no es un fenómeno al que podamos dar respuesta de manera única con un proceso etnográfico: la relación socioeducativa es, en tanto acontecimiento, un asunto de dos; entre los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Tanto es así, que nos debemos a la fenomenología como camino de aproximación.

5.2.2. La fenomenología-hermenéutica como método para sistematizar el vínculo, la identidad y el cuidado de sí a partir de los espacios de reflexión

La relación socioeducativa es experiencia. Tal hecho nos permite recurrir al proceso fenomenológico que presenta un marcado carácter reflexivo e introspectivo y nos ofrece la perspectiva de los adultos jóvenes y del equipo socioeducativo sobre el fenómeno de la relación socioeducativa. En este estudio nos decantamos por la fenomenología hermenéutica (Heidegger, 1997; van Manen, 2003). *Fenomenología* por su objetivo indagatorio del fenómeno, tal y como lo experimentan los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo; y *hermenéutica* por su contextualización. Es en

una situación concreta y no en otra, y, en el caso de las relaciones socioeducativas, es entre un educador y adulto joven; si se modifica alguna variable, la experiencia difiere.

[...] la investigación fenomenológica tiene como punto de partida la <<situación>>, que, para los propósitos del análisis, la descripción y la interpretación, funcionan como neurálgico ejemplar de los significados expresados por la situación. (van Manen, 2003, p.36-37).

En términos filosóficos, a partir de los estudios de Husserl, el filósofo Martin Heidegger (1997) propone una definición de fenómeno que se centra en *aquello-que-se-muestra-en-sí-mismo* y se muestra, aparece o desvela de manera diferente en función de la aproximación que se realicemos.

Como significación de la expresión “fenómeno” debe *retenerse*, pues la siguiente: lo-que-se-muestra-en-sí-mismo, lo patente. Los *balvóueva* “fenómenos”, son entonces la totalidad de lo que yace a la luz del día o que puede ser sacado a la luz, lo que alguna vez los griegos identificaron, pura y simplemente con *tá ónta* (los entes). Ahora bien, el ente puede mostrarse desde sí mismo de diversas maneras, cada vez según la forma de acceso a él. (Heidegger, 1997, p. 51-52, cursiva y comillas del autor).

El fenómeno es aquello que es a la vez que se manifiesta a partir de estrategias de aproximación. Tanto Husserl como Heidegger coinciden en la función de la fenomenología como método de descubrimiento, de dar luz. Las relaciones socioeducativas son fenómenos contextualizados con altos grados de experiencia, se trata de un fenómeno cargado de vivencias. Esta característica del fenómeno requiere que nos acerquemos a partir de un método que facilite a los adultos jóvenes y al equipo socioeducativo expresarse y así llegar su esencia.

Desde una perspectiva metodológica el estudio fenomenológico tiene como objetivo describir los significados de la experiencia vivida desde la experiencia de los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. En este caso interpreta para aprehender el significado de las relaciones socioeducativas y los elementos del vínculo, la identidad y

el cuidado de sí (Taylor & Bogdan, 1986; Latorre, del Rincón & Arnal, 1996 & Sabariego, Massot & Dorio, 2004).

El matemático y filósofo Edmund Husserl dio luz a la fenomenología como corriente filosófica, pero sobre todo como método de investigación cualitativa en su obra *Investigaciones lógicas. Surgimiento de la fenomenología* (1929). El método fenomenológico se centra en hacer surgir el fenómeno y su vivencia (Husserl, 1949) con la finalidad de llegar su esencia.

La fenomenología hermenéutica se concibe dentro del ámbito pedagógico como un método por el que comprender el proceso de aprender-enseñar, en el caso de la educación social, el proceso de acompañamiento. Un proceso de alta complejidad y de alto componente experiencial que es posible gracias a la relación socioeducativa. En este sentido Aguirre & Jaramillo (2012) afirman que

hay suficientes evidencias de que la fenomenología es una propuesta iluminadora en la indagación en ciencias sociales y, específicamente, en educación. En este último aspecto, el método fenomenológico puede servir como modo de indagar las realidades escolares, [...] haciendo más comprensibles fenómenos cotidianos que [...] queden inadvertidos; igualmente, tanto la conceptualización de la fenomenología como su aplicación en investigaciones educativas, permite que los docentes se hagan cada vez más conscientes de su función como educadores (p.71).

En esta misma línea Ayala (2008) refuerza que se trata de un método en el que los protagonistas del proceso reflexionan sobre su experiencia personal y profesional. El pedagogo Paciano Feroso (1988) promueve la fenomenología como método para describir la educación social sin prejuicios y haciendo relucir los elementos comunes de las distintas prácticas, en definitiva, la esencia de la profesión.

Entre las propuestas fenomenológicas que plantea Feroso (1988) se encuentra el método fenomenológico destinado a la pedagogía social. La propuesta de Feroso se distingue por constar de tres fases de reducción a través de los procesos de: a) liberación de prejuicios; b) descripción y; c) comprensión de la esencia.

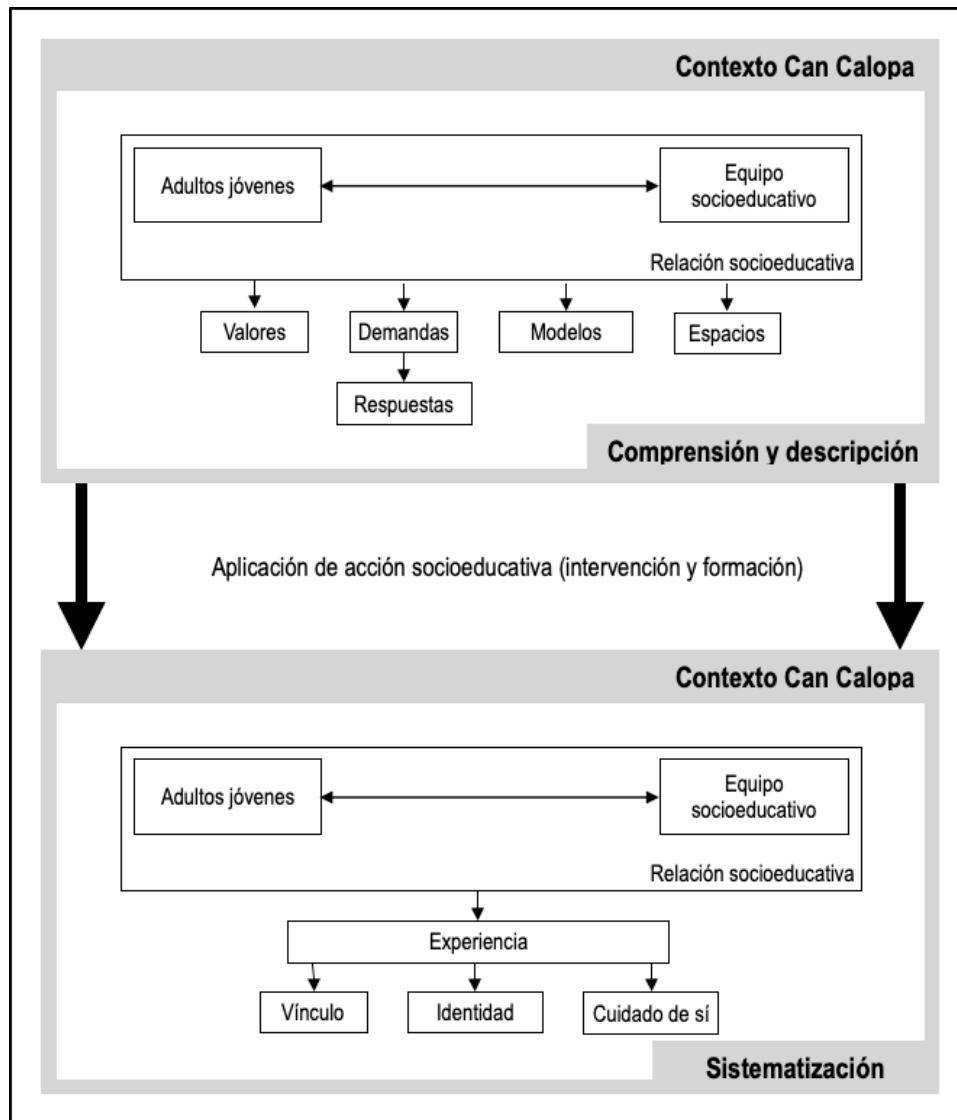
- a. Liberación de prejuicios: el fenomenólogo debe omitir su sí para convertirse en un facilitador de la manifestación del fenómeno. Su cultura, condición, códigos morales, etc., es un elemento que impide la aproximación a la esencia del fenómeno. Así mismo, se discriminan las referencias a la subjetividad del otro u otros.
- b. Descripción: a lo largo de esta fase se recogen tantas perspectivas como participen del fenómeno lo más fidedigno posible, pero sobre todo narradas desde el sí del otro y se analizan.
- c. Comprensión de la esencia: es la fase en la que se ponen en diálogo las diferentes perspectivas del fenómeno con el fin de hallar las correlaciones entre unas y otras permitiendo alcanzar el fenómeno puro.

5.3. Diseño del estudio: fase etnográfica y fase fenomenológica

El diseño general que utilizamos consta de dos fases: una etnográfica y una fenomenológica. La primera fase, la etnográfica, se centra en el objetivo sobre la comprensión del modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y la descripción de la cultura moral de centro. Para ello, nos sumergimos conviviendo con los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo hasta el punto de ser capaces de describir los valores, las demandas, las respuestas, los modelos de relación, los espacios de interacción, las normas, etc.

La segunda fase del diseño que transcurre una vez aplicamos las propuestas de espacios de reflexión. Esta tiene como objetivo principal la sistematización del desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí a partir de las intervenciones hechas con el equipo socioeducativo y los adultos jóvenes. La figura 6 presenta un esquema de las fases planteadas.

Figura 6.
Resumen del diseño metodológico.



A lo largo del diseño contemplamos distintos informantes clave que varían según la fase. El equipo socioeducativo y los adultos jóvenes participan en ambas. En la fase etnográfica incorporamos como informantes para dar respuesta al primer objetivo general a seis referentes de área, a los que entrevistamos, y al entorno que nos aporta contexto a lo largo de la observación participante.

Este diseño etnográfico fenomenológico hermenéutico plantea una indagación continua a partir de estrategias de acercamiento, no solo al fenómeno, si no a los adultos jóvenes y al equipo socioeducativo. De este modo construimos el *rapport*

necesario y alcanzar los objetivos y responder las preguntas de investigación. Un hecho que hemos podido evidenciar es que la indagación de las relaciones socioeducativas en contextos de exclusión exige tiempo, respeto, paciencia y un saber específico teórico y metodológico. Aproximarnos no es sólo dar un pasos hacia el fenómeno, es vincularnos a la realidad para formar parte de ella.

5.3.1. Estrategias etnográficas para la obtención de información

Describimos en la fase etnográfica aquellas acciones que nos permiten crear el *rapport* con los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo de manera que conozcamos sus realidades hasta el punto de describir la relación socioeducativa desde sus contextos. Para llevar a cabo estos acercamientos utilizamos estrategias maleables según nuestros objetivos, el contexto de Can Calopa y nosotras como investigadoras (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1986). Planteamos el uso de las técnicas de la observación participante y la entrevista que mostramos en la tabla 19 sistematizamos en notas de campo y transcripciones de los audios.

Tabla 19.
Técnicas para la fase etnográfica.

OBJETIVO 1: COMPRENDER EL MODELO DE RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA QUE SE LLEVA A CABO EN CAN CALOPA Y DESCRIBIR LA CULTURA MORAL DE CENTRO.	
TÉCNICA	Observación participante
	6 entrevistas a referentes de área de Can Calopa.

Esta fase es fundamental, aun nos reiteramos, para la creación de una relación de confianza y seguridad entre los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo con nosotras ajustando de manera constante nuestras estrategias en el campo, es decir practicamos el *deep hanging out* (Rappaport, 2022).

Las estrategias en el campo nos facilitan la consecución del objetivo general *Comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral*, así como los objetivos específicos que se derivan. Por ello,

es necesaria la construcción de instrumentos de recogida de la información, así como una previsión de datos que dan contenido a los diferentes objetivos. Esta la presentamos en la tabla 20 en la que identificamos el informante principal, la técnica de recogida y la información a recoger según cada objetivo específico.

Tabla 20.
Técnicas para la fase etnográfica.

OBJETIVO	INFORMANTE PRINCIPAL	TÉCNICA DE RECOGIDA	INFORMACIÓN A RECOGER
1. COMPRENDER EL MODELO DE RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA QUE SE LLEVA A CABO EN CAN CALOPA Y DESCRIBIR LA CULTURA MORAL DE CENTRO.			
1.1.- Examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa.	Adulto joven	Observación directa participante	- Relaciones entre iguales y con el equipo socioeducativo. - Rutinas, actividades, canales de comunicación con el equipo socioeducativo.
	Equipo socioeducativo		- Demanda explícita e implícita del adulto joven y respuesta del equipo socioeducativo. - Relaciones que establece el equipo socioeducativo con el grupo. - Modelos de respuesta.
	Entorno		- Prácticas, metodologías, rutinas, espacio físico, normas de la entidad.
	Referentes de área		- Definición de las diferentes áreas de la entidad.
1.2.- Describir los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa de Can Calopa.	Adulto joven	Observación directa participante	- Rutinas, actividades, canales de comunicación con el equipo socioeducativo.
	Equipo socioeducativo		- Actuación del educador ante la demanda del otro. - Prácticas, metodologías, rutinas.
	Entorno		- Organización y disposición del espacio físico, elementos destacables en los que se da la relación.
	Referentes de área		- Definición de las diferentes áreas de la entidad.
1.3.- Caracterizar a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo.	Adulto joven	Observación directa participante	- Demanda explícita e implícita del adulto joven y cómo las hace. - Demanda explícita e implícita del adulto joven y respuesta de un igual. - Relaciones entre iguales y con el equipo socioeducativo. - Características de los adultos jóvenes.
	Equipo socioeducativo		- Demanda explícita e implícita del adulto joven y respuesta del equipo socioeducativo.. - Relaciones que establece el equipo socioeducativo con el grupo. - Modelos de respuesta. - Posición que ocupa el equipo socioeducativo.
	Entorno		- Organización y disposición del espacio físico, elementos destacables en los que se da la relación.
	Referentes de área		- Definición de las características de los adultos jóvenes.
1.4.- Analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de espacio reflexivo.	Adulto joven	Observación directa participante	- Tipos de relación y características en Can Calopa.
	Equipo socioeducativo		
	Referentes de área	Entrevista estandarizada	- Contexto en el que se dan las relaciones. - Canales de demanda. - Normas, rutinas, prácticas características.
	Entorno	Observación directa participante	

De la tabla 20 derivan dos técnicas de recogida de información: la observación participante y la entrevista estandarizada.

5.3.1.1. La experiencia del contexto: la observación participante

La estrategia de aproximación por excelencia de la etnografía es la observación (Goetz & LeCompte, 1988). Hammersley & Atkinson (1994) plantean dos extremos con una gradación en el rol de la observación. Nosotras nos decantamos por un rol totalmente participante, ya que nos permite una inmersión profunda en el escenario. Sabiendo que,

La observación que se propone obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación; esto es, requiere que el investigador desempeñe algún rol y por lo tanto incida en la conducta de los informantes, que a la vez influyen en la suya. (Guber, 2011, p. 59).

La observación participante nos ha permitido trabajar de manera profunda el objetivo general 1- Comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral de centro.- y es la técnica predominante en los cuatro objetivos específicos que se derivan, tal y como se desprende de la tabla X, *Técnicas para la fase etnográfica*. Esta estrategia nos ha facilitado recoger información como las relaciones entre los adultos jóvenes y con el equipos socioeducativo, las rutinas, los canales de comunicación. Los tipos de demanda de los adultos jóvenes y respuestas que ofrece el equipo socioeducativo. Las prácticas, rutinas, describir el hogar residencia, conocer sus normas, etc., a partir de la relación directa con los adultos jóvenes, el equipo socioeducativo y la inmersión en Can Calopa permite la consecución del objetivo específico *1.1.Examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa*.

Así mismo, la observación participante contribuye a conocer de primera mano las rutinas, actividades y canales de comunicación que utilizan los adultos jóvenes con el equipo socioeducativo. Así como las actuaciones del equipo socioeducativo antes las demandas, sus practicas, metodología principal y sus rutinas profesionales dentro de la organización del hogar residencia de Can Calopa. Todo ello con la finalidad de describir los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa de Can Calopa, como segundo objetivo específico.

Otra cuestión a destacar sobre la observación participante es el papel relevante que ha jugado al recoger datos sobre las demandas de los adultos jóvenes, las relaciones entre iguales y con el equipos socioeducativo, las características principales de los adultos jóvenes, que roles ocupan los profesionales del equipo socioeducativo respecto los jóvenes adultos en el conjunto de la organización de Can Calopa. Nuestra motivación en cuanto al tercer objetivo específico sobre la caracterización de los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo, de modo que la relación como observadoras con los adultos jóvenes y el equipo ha sido fundamental.

Por último, el cuarto objetivo específico tiene el fin de analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de espacio reflexivo. En tal caso, la observación participante nos ha permitido aproximarnos a los tipos de relaciones entre los adultos jóvenes y el equipos socioeducativo de modo que hemos distinguidos sus características e impregnado del contexto, los canales de comunicación por el que los adultos jóvenes realizan sus demandas, integrado sus normas, rutinas, las prácticas, actividades, horarios, etc., como una educadora social más del equipo de Can Calopa.

Todo este despliegue ha sido posible gracias al diseño del guión de observación y el uso de las notas de campo.

5.3.1.1.1. La mirada atenta, *el saber ver*: diseño y estructura del guión de observación

Siguiendo las indicaciones de Goetz & LeCompte (1988) sobre las directrices para la observación participante, creamos el guión de observación que orienta nuestra estancia (*ver anexo 3*). El guión ha permitido realizar una descripción de Can Calopa como contexto principal de la relación socioeducativa, el equipo socioeducativo y los adultos jóvenes. El carácter inductivo ha contribuido a que el guión haya sufrido adaptaciones a lo largo del transcurso de nuestra estancia atendiendo al uso del símil del microscopio que proponen Evertson & Green (1989). Por ello, el guión está dividido en tres modalidades: la descriptiva; la focalizada; y, la selectiva. En la tabla 21 presentamos las sesiones y horas de la estancia.

Tabla 21.
Resumen de la observación por fases.

FASE	SESIONES	HORAS FASE	PERIODO	DÍAS SESIONES
Descriptiva	5	25h	17 de junio al 1 de julio	17, 20, 24 y 26 de junio 1 de julio
Focalizada	10	50h	4 de julio al 5 de agosto	4, 8, 11, 15, 18, 22, 25 y 29 de julio 1 y 5 de agosto
Selectiva	15	75h	8 agosto al 7 de octubre	8, 12, 19, 22, 26 y 29 de agosto 2, 9, 12, 16, 19, 26 y 30 de septiembre 3, y 7 de octubre
TOTAL	30	150h		

Tal y como se desprende de la tabla 21 en total hicimos 30 sesiones de observación directa participante lo que concurrió en 150h.

A lo largo de la primera, la modalidad descriptiva, hemos contextualizado de Can Calopa. A este primer contacto con Can Calopa le hemos dedicado desde el 17 de junio al 1 de julio de 2019. En el que hemos utilizado un guión, dividido en tres dimensiones, destinado a describir el espacio a partir de las escenas observadas y presentamos en la tabla 22.

Tabla 22.
Dimensiones de observación descriptiva de Can Calopa.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES		
Can Calopa y su entorno.	Espacio de la cocina.	El viñedo.	El huerto.
	La casa	Los animales.	
La vida en Can Calopa.	La vida en casa.	Momento de las comidas.	Las tareas de casa.
	Rutina de las mañanas.	Actividad en la cocina.	
Relaciones interpersonales	Características de los profesionales y los residentes.	Las relaciones entre iguales: los residentes.	Las demandas y los conflictos.
	La relación entre residentes y profesionales.	Las relaciones entre iguales: los profesionales.	

La segunda modalidad, tras la descripción del entorno, nos centramos en el hogar residencia de Can Calopa y las interacciones entre los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Nos focalizamos en las relaciones asimétricas entre el equipo socioeducativo y los adultos jóvenes, así como las relaciones simétricas entre los adultos jóvenes. El guión nos ha permitido indagar de manera próxima, sobre todo con los adultos jóvenes, sobre su *estar* en el centro y manera de concebir la relación socioeducativa. El periodo de observación focalizada ha sido desde el 4 de julio al 5 de agosto de 2019. A partir de la tabla 23 presentamos el guión utilizado.

Tabla 23.
Dimensiones de observación focalizada en el hogar residencia de Can Calopa.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES		
Can Calopa como organización	Trabajo en producción	Trabajo en Vinoteca y enoturismo	Trabajo en administración.
	Los pisos con soporte.		
La vida en Can Calopa.	La vida en casa.	Las asambleas	Las tareas de casa.
	Rutina de noche.	Taller de cocina	Talleres de lecto-escritura
	Los viernes por la tarde	Fines de semana y vacaciones	Celebraciones
Relaciones interpersonales	Características de los profesionales y los residentes.	Las relaciones entre iguales: los residentes.	Las demandas y los conflictos.
	La relación entre residentes y profesionales.	Las relaciones entre iguales: los profesionales.	

Por último, la tercera modalidad, la selectiva, se caracteriza por seleccionar las escenas de Can Calopa en las que la relación socioeducativa ha sido la protagonista. Tras unos meses de convivencia en Can Calopa y el *rapport* construido, éramos

capaces de distinguir detalles sutiles sobre la relación socioeducativa que hasta el momento nos pasaban desapercibidos. La modalidad focalizada se empezó a combinar con la modalidad selectiva. Aun así podemos definir de manera clara la fase selectiva del 8 de agosto al 7 de octubre de septiembre al 16 de diciembre de 2019. A partir de la tabla 24 presentamos el guión de esta última fase.

Tabla 24.

Dimensiones de observación selectiva de la relación socioeducativa de Can Calopa.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES		
La vida en Can Calopa.	La vida en casa.		
Relaciones interpersonales	Características de los profesionales y los residentes.	Las relaciones entre iguales: los residentes.	Las demandas y los conflictos.
	La relación entre residentes y profesionales.	Las relaciones entre iguales: los profesionales.	

Como podemos observar a lo largo de las tres fases, existe un progreso entre las dimensiones fruto de los análisis intermedios tras cada fase de la observación. La evolución de las dimensiones y subdimensiones a lo largo del proceso de siete meses meses mantiene el rigor, la transferibilidad y la dependencia de nuestros datos. El registro de las observaciones las hemos recogido a través de notas de campo.

5.3.1.1.2. Sistema de registro de las observaciones: las notas de campo

Un recurso de registro para conseguir una sistematización y homogeneidad han sido las notas de campo. Según Hammersley & Atkinson (1994), Taylor & Bogdan (1986) y Woods (1987) la mejor de las situaciones es que las hiciéramos en el mismo momento, justo cuando el hecho se daba. No siempre ha sido posible y teníamos que usar el ingenio para hacer pequeñas anotaciones que permitieran una redacción más amplia *a posteriori*. Entre ellas, visitando el despacho del equipo socioeducativo con frecuencia; aprovechado momentos de soledad para enviarnos mensajes al WhatsApp; en ocasiones, contando con un papel en el que poder anotar de manera discreta en el lavabo; la cocina ha sido un buen espacio en el que, a modo de lista de la compra de manera disimulada e incluso alguna pequeña anotación en algún soporte

poco práctico como algún trozo de caja. En otras ocasiones hemos disfrutado del tiempo para anotar con la excusa de tener algún encargo. El rol de practicantes nos ha facilitado disponer, en ocasiones, de papel y bolígrafo. Una vez en casa trasladábamos estas notas a extensas descripciones en las que plasmábamos las conversaciones y situaciones. La estancia en Can Calopa se convirtió en un periodo de concentración en el que las escenas eran vividas con gran atención. Durante los siete meses nos convertimos en auténticas grabadoras y reproducíamos de manera literal conversaciones, gestos, situaciones, etc. De este modo fuimos capaces de realizar descripciones detalladas.

A lo largo del proceso de recogida, tuvimos presente que las notas de campo, como herramienta de sistematización, debían estar a nuestro servicio, permitirnos un registro de la escena que nos acercara a lo que observábamos. Para nosotras ha sido relevante detallar las situaciones de interacción y teníamos muy presente la recomendación de Taylor & Bogdan (1986) en relación a que lo que no queda escrito es como si no hubiese sucedido. El contexto y la cultura moral, focos del primer objetivo general, se componen de elementos etéreos y detalles que su omisión repercute de manera significativa. Por este motivo hemos apostado por describir la escena del modo más detallado posible, ya que:

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. (Taylor & Bogdan, 1986, p.75).

Aún teniendo presente las recomendaciones de Taylor & Bogdan (1986), en las que sabemos cual es el ideal de notas de campo, somos conscientes de que no podemos realizar un registro completo de todo lo que hemos observamos, por este motivo seleccionábamos (Hammersley & Atkinson, 1994; Woods, 1987) la información recogida. Los criterios para saber qué información debíamos recoger los marcaron: los

objetivos del estudio; el guión de observación; las tutorías continuas y; el tiempo en Can Calopa. Estos cuatro elementos han sido un continuo a lo largo de la estancia. A su vez, nos han regulado durante la observación en Can Calopa y permitido:

- a. Construir un vínculo con los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo que ha facilitado el *rapport*.
- b. Focalizar la mirada en aspectos fundamentales que nos ha permitido lograr la consecución de los objetivos específicos que nos planteamos.
- c. Mantener la perspectiva global del contexto de cada una de las escenas sin perder la orientación del estudio.

Las notas de campo las contemplamos como una herramienta de recogida tras la estancia en el campo. Ello no exige de un orden y homogeneidad. Hemos seguido las recomendaciones de Taylor & Bogdan (1986) para la elaboración de una tabla de trabajo. El modelo general que hemos utilizado lo presentamos en la tabla 25 (ver anexo 3).

Tabla 25.
Modelo tabla de notas de campo.

Fecha: _____	Número: _____
Lugar: _____	
Persona observadora: _____	
Hora inicio: _____	Hora final: _____
Descripción	

Las notas de campo responden a nuestra función investigadora que contempla:

- 1) La recogida de los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas y los objetivos que nos introducen en el campo de trabajo (Goetz & LeCompte, 1988; Hammersley & Atkinson, 1994; Taylor & Bogdan, 1986) que asumimos a partir de la descripción precisa de las notas de campo.

- 2) La reflexividad sobre la información registrada para sistematizarla durante la estancia y el trabajo de campo, e identificar, el modelo de cultural moral y el contexto en el que se da la relación socioeducativa en Can Calopa. Por otro lado, esta tarea metodológica también es una competencia como educadoras sociales y nuestro principio de profesionalidad sobre la reflexión de la praxis como parte de nuestro quehacer descrito en los Documentos profesionalizadores (2007).

5.3.1.2. La entrevista, complemento etnográfico

Durante la estancia en el hogar residencia y fruto de la relación con los adultos jóvenes, que nos explicaban su día a día, surgían los distintos recursos o áreas que integran Can Calopa. Algunos trabajan en el área de producción con Mario y Oriol. Otros están en enoturismo con Ana o en vinoteca con Gabriela. El hogar residencia lo coordina Helena y en el programa de soporte de autonomía en el propio hogar (PSAPLL, de sus siglas en catalán) está Manel como educador principal. Estas personas son las que los adultos jóvenes reconocían como referentes de distintos ámbitos de Can Calopa. Nuestras conversaciones con los adultos jóvenes nos evidenció la necesidad de entrevistar a estas personas para perfilar la información que estábamos recogiendo.

El uso de las entrevistas ha sido crucial para profundizar en los distintos objetivos específicos. La perspectiva de los referentes de los ámbitos nos ha facilitado entender de un modo más preciso cuestiones como los diferentes tipos de relación, el contexto de Can Calopa, el perfil de los adultos jóvenes en las diferentes áreas y la comunicación interna.

La forma de entrevista que elegimos fue la estandarizada no presecuencializada (Denzin, 1978 en Goetz & LeCompte 1988). De modo que pudimos realizar las mismas preguntas a los distintos referentes sin tener que utilizar el mismo orden y

permitirnos variar alguna pregunta. El hecho de que fueran distintos ámbitos nos ha obligado a hacer adaptaciones (*ver anexo 4*).

Para realizarlas, hemos seguido las pautas que propone Sierra (1987) sobre la preparación y ejecución. La ejecución de las entrevistas se distinguen por:

- Adaptarnos al momento de cada profesional, aceptando, en la medida de lo posible, sus propuestas de día y hora para la entrevista. Todas ellas las hemos hecho dentro de los horarios laborales de los técnicos.
- Ejecutarlas en espacios de comodidad para cada profesional, realizándolas en Can Calopa. De este modo evitamos un esfuerzo extra para el profesional.
- Ofrecer a cada profesional la elección del espacio físico en el que ser entrevistado; la mayoría escogió el mirador de la Vinoteca.
- Solicitar permiso y facilitar el consentimiento informado antes de la entrevista.
- Seguir el mismo proceso para todos los entrevistados que garantice cumplir con la integridad de la investigación en tanto a documentación y nos aporte seguridad como investigadoras.

Las entrevistas las hicimos una vez finalizó la observación participante. Durante los meses de mayo, junio y septiembre de 2020 y febrero de 2021. Aprovechando momentos en que las restricciones sanitarias nos permitían entrar en Can Calopa y que los trabajadores podían acceder a sus puestos de trabajo ya que, algunos estaban en situación de ERTE. Con todos fue sencillo concretar una fecha inicial, aún así, la situación sanitaria nos obligó modificar algunas citas de manera reiterada lo que dilató la recogida de los datos.

5.3.2. Estrategias fenomenológicas para la obtención de la información

En este punto nos centramos en el uso de estrategias facilitadoras que nos permiten el logro del tercer objetivo general: *Sistematizar, a partir de la propuesta formativa, el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí* y el objetivo específico que se desprende. Estas estrategias las resumimos en la tabla 26.

Tabla 26.
Técnicas para la fase fenomenológica.

OBJETIVO 3: SISTEMATIZAR, A PARTIR DE LA PROPUESTA FORMATIVA, EL DESARROLLO DEL ELEMENTO INTERPERSONAL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL VÍNCULO, LA IDENTIDAD DEL ADULTO JOVEN Y EL CUIDADO DE SÍ.	
TÉCNICA	Análisis de la transcripción de 3 grupos de discusión con el equipo socioeducativo de Can Calopa.
	Análisis de la producción de las actividades de educación moral con el equipo socioeducativo de Can Calopa
	Análisis de la producción de las actividades de educación moral con los adultos jóvenes de Can Calopa
	Análisis de la transcripción del diálogo grupal de la comprensión crítica de los jóvenes adultos de Can Calopa
	Observación participante como dinamizadora de la propuesta de espacio reflexivo del equipo socioeducativo de Can Calopa (6 sesiones)
	Observación no participante de la propuesta de espacio reflexivo de los adultos jóvenes de Can Calopa (4 sesiones)

En esta fase, los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo de Can Calopa son los participantes e informantes principales a lo largo de su desarrollo. El propósito nuclear del tercer objetivo general, como es la sistematización del elemento interpersonal de la relación socioeducativa, requiere plantearnos unas estrategias que faciliten a los adultos jóvenes y al equipo socioeducativo narrar sus experiencias sin ambages. Sin duda, este planteamiento nos sitúa ante el abordaje fenomenológico que nos abre una amplia diversidad de opciones prácticas. Nosotras apostamos por las actividades de educación moral como estrategias facilitadoras, ya que permiten la introspección a partir de un eje. Tal y como hemos presentado en el cuarto capítulo, en este estudio proponemos dos espacios diferenciados: uno destinado a los adultos jóvenes y otro para el equipo socioeducativo; ambos con la relación socioeducativa como núcleo y el vínculo, la identidad y el cuidado de sí como ejes. La aplicación de estas propuestas

más la observación sistematizada con un diario de seguimiento fenomenológico son nuestras estrategias de obtención de datos en esta segunda fase que detallamos en la tabla 27.

Tabla 27.
Técnicas fenomenológicas de obtención de la información.

OBJETIVO	INFORMANTE PRINCIPAL	TÉCNICA DE RECOGIDA	INFORMACIÓN A RECOGER
3.1.- Explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí destacados por el equipo socioeducativo y el adulto joven de Can Calopa.	3. SISTEMATIZAR, A PARTIR DE LA PROPUESTA DE ESPACIO DE REFLEXIVO, EL DESARROLLO DEL ELEMENTO INTERPERSONAL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL VÍNCULO, LA IDENTIDAD DEL ADULTO JOVEN Y EL CUIDADO DE SÍ.		
	Adulto joven	Análisis de la producción de las actividades de educación moral con los adultos jóvenes de Can Calopa	- Atribuciones a los constructos: vínculo, identidad y cuidado de sí. - Elementos destacables de la relación socioeducativa, definición de la relación interpersonal en el contexto de la entidad, Elementos atribuidos a la relación socioeducativa. - Relación entre la intervención y la relación con el equipo socioeducativo - Experiencia de la relación socioeducativa.
		Análisis de la transcripción del diálogo grupal de la comprensión crítica de los jóvenes adultos de Can Calopa	
	Equipo socioeducativo	Análisis de la transcripción de 3 grupos de discusión con el equipo socioeducativo de Can Calopa.	
		Análisis de la producción de las actividades de educación moral con el equipo socioeducativo de Can Calopa	
	Adulto joven	Observación no participante	- Transcurso de la actividad. - Disposición de los adultos jóvenes. - Comentarios y preguntas sobre la relación socioeducativa.. - Relación entre los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. - Actitudes y conductas de los adultos jóvenes y equipo socioeducativo. - Referencias hacia la relación, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí.
	Equipo socioeducativo	Observación participante	- Transcurso de la actividad. - Disposición del equipo socioeducativo - Comentarios y preguntas sobre la relación socioeducativa.. - Actitudes y conductas del equipo socioeducativo. - Referencias hacia la relación, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí.

5.3.2.1. Estrategias facilitadoras para el equipo socioeducativo

Presentamos el proceso realizado con el equipo socioeducativo a partir de la propuesta del espacio reflexivo que hemos presentado en el cuarto capítulo. Además, detallamos el diseño de los tres grupos de discusión en cuanto a técnicas metodológicas.

El espacio reflexivo que tiene un carácter introspectivo, se convierte en el medio para el logro del tercer objetivo general, en concreto, el objetivo específico que explora los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí. Para ello hemos previsto recoger el material resultante de las diferentes actividades para su análisis, además de realizar una observación participante de seis sesiones. El resumen de la recogida de datos de la propuesta lo presentamos en la tabla 28.

Tabla 28.
Recogida de datos fenomenológicos del equipo socioeducativo.

PROCESO INDIVIDUAL			PROCESO GRUPAL		
TÉCNICA	TÍTULO DENTRO DE LA PROPUESTA	RECOGIDA	TÉCNICA	TÍTULO DENTRO DE LA PROPUESTA	RECOGIDA
Análisis de la producción de la comprensión crítica	¿Quién es el otro?	Formato online	Grupo de discusión	¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?	Grabación de audio y transcripción
Análisis de la producción de la clarificación de valores	Construyendo contextos		Grupo de discusión	El papel del contexto en la relación	
Análisis de la producción de la autobiografía	A veces busco el reflejo de...		Grupo de discusión	La relación con el otro	
Observación participante (6 sesiones)		Diario seguimiento fenomenológico			

Hemos garantizado la validación interna de la estrategia indagatoria a partir de la triangulación entre las actividades, la combinación con los grupos de discusión y la observación participante como dinamizadoras de la propuesta reflexiva. La triangulación de los resultados nos garantiza que se trata de una propuesta adecuada para facilitar la obtención de datos sobre la relación socioeducativa centrada en los ejes del vínculo, la identidad y el cuidado de sí con el equipo socioeducativo.

5.3.2.1.1. Actividades de educación moral para el equipo socioeducativo

Las actividades de educación moral, en el caso del equipo socioeducativo, tienen la característica intrínseca de establecer relaciones directas entre una temática concreta y el autoconocimiento profesional. Se trata de una indagación que parte de la experiencia, del sentir individual, en nuestro caso, sobre la relación socioeducativa.

Las actividades que hemos dinamizado han facilitado datos sobre el significado que otorga el equipo socioeducativo al vínculo, la identidad y el cuidado de sí; qué elementos destaca sobre la relación socioeducativa respecto a la construcción de identidad, qué papel atribuyen a la concepción que tienen sobre los adultos jóvenes en referencia a las intervenciones que realizan; ha facilitado que puedan explicar experiencias sobre la relación socioeducativa en el que aparecen elementos como el vínculo, cambios en la identidad, su ejercicio profesional, etc. La ejecución de cada una de estas actividades ha preparado al equipo para la participación al grupo de discusión que le sigue, tal como definimos en el cuarto capítulo. Cada actividad ha dado como resultado textos que hemos recogido por internet de modo que nos permite su análisis.

5.3.2.1.2. Grupos de discusión con el equipo socioeducativo

Los grupos de discusión los planteamos como una técnica dirigida al equipo socioeducativo que nos permite profundizar de manera grupal sobre los tres ejes en los que centramos la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí con el fin de dar respuesta al objetivo específico explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí destacados por el equipo socioeducativo y el adulto joven de Can Calopa. Este objetivo precisa ser respondido a partir de técnicas fenomenológicas que aborden los significados y subjetividades del equipo socioeducativo en este caso. Las actividades de educación moral atienden en mayor medida a las distintas individualidades del equipo socioeducativo y en tanto equipo que actúa y, se identifica, también debe ser escuchado como unidad. Es por ese motivo que creamos la recogida de datos grupal en la que recogemos evidencias de la identidad del equipo socioeducativo a través del acto deliberativo: el grupo de discusión.

Concebimos el grupo de discusión como un “artificio o espacio metodológico construido para investigar subjetividades, significaciones e ideologías presentes en un colectivo” (Boetto & Pérez, 1996, p. 67) que nos permite ahondar en los tres ejes -vínculo, identidad y cuidado de sí. Esta técnica facilita explorar los elementos que buscamos, ya que “es, ante todo, una experiencia comunicacional, un proceso dialéctico de externalización-objetivación-interiorización de representaciones, sistemas simbólicos, sentido práctico, rituales, códigos, valores, intereses e intenciones” (Rogel, 2018, p.280). A partir de las recomendaciones del Colectivo loé (2010) el criterio de selección para participar en el grupo de discusión ha sido únicamente que formen parte del equipo socioeducativo de Can Calopa, en este caso encontramos tres perfiles profesionales como: tres educadores sociales, una psicóloga, una trabajadora social y dos estudiantes, la primera de educación social y la segunda de psicología. La antigüedad en Can Calopa es diversa, va desde los 14 años hasta los 5 meses; y edades comprendidas entre los 22 años hasta los 67. Esta variedad de perfiles y garantiza una acción deliberativa diversa y controvertida, hecho que provoca la participación y la diversidad.

El uso de los grupos de discusión ha sido fundamental para conocer el posicionamiento que el equipo socioeducativo defiende sobre los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí, así como contrastar a partir del diálogo las posturas individuales que presenta cada profesional. En total hemos realizado tres grupos de discusión que presentamos a continuación.

El primer grupo de discusión, bajo el título *¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?*, en el espacio de reflexión, enfatiza el eje de la *identidad* (ver *anexo 5.1*). La importancia de este diálogo radica en la necesidad de conocer qué atribuciones otorga el equipo socioeducativo a la relación socioeducativa, el vínculo y el cuidado de sí en clave de identidad. Para ello hemos formulado tres preguntas que presentado a partir de la pregunta dinámica de la tabla 29.

Tabla 29.

Diseño del grupo de discusión: “¿Cómo construimos identidades en el ejercicio profesional?”.

DIMENSIÓN	INFORMACIÓN A RECOGER	PREGUNTA TEMÁTICA	PREGUNTA DINÁMICA
Identidad adulto joven	- Atribuciones a los constructos: relación, vínculo y sus dinámicos e identidad. - Elementos destacables de la relación socioeducativa, definición de la relación interpersonal en el contexto de la entidad, relaciones entre los dinámicos que configuran la relación socioeducativa.	¿Cómo es un modelo de respuesta para adultos en proceso de exclusión social?	¿Podéis describir y caracterizar a las personas que atendéis?
Identidad profesional		¿Qué elementos configuran la relación socioeducativa en contextos de exclusión social?	¿Qué papel creéis que tenéis en la construcción de la identidad de las personas que atendéis? ¿Durante vuestra práctica socioeducativa sois conscientes de este papel?
Modelo de relación socioeducativa			
Modelo de relación socioeducativa		¿Cómo es un modelo de respuesta para adultos en proceso de exclusión social?	¿Qué estrategias o dispositivos utilizáis para el trabajo de la identidad del otro?

El segundo grupo de discusión titulado *El papel del contexto en la relación* tiene como foco el *cuidado de sí* (ver anexo 5.2). Este elemento adquiere un valor en la relación socioeducativa en tanto se trata de un medio y fin. Además, se constituye como un elemento en el cual el equipo incide directamente durante el acompañamiento socioeducativo. El papel que juega el contexto que construye el equipo junto al adulto joven incluye aspectos como el vínculo y la identidad. De este modo, la reflexión conjunta sobre la construcción de contextos acompaña al equipo a situar la práctica y comprender las acciones profesionales, demandas de los adultos jóvenes y, sobre todo, sus reacciones. El grupo de discusión se orientó a partir de cuatro preguntas que mostramos a partir de la tabla 30.

Tabla 30.

Diseño del grupo de discusión: “El papel del contexto en la relación”.

DIMENSIÓN	INFORMACIÓN A RECOGER	PREGUNTA TEMÁTICA	PREGUNTA DINÁMICA
Cuidado de sí	- Atribuciones a los constructos: relación, vínculo y sus dinámicos e identidad. - Elementos destacables de la relación socioeducativa, definición de la relación interpersonal en el contexto de la entidad, relaciones entre los dinámicos que configuran la relación socioeducativa.	¿Cómo es un modelo de respuesta para adultos en proceso de exclusión social?	¿Cómo construís vuestros contextos de intervención en Can Calopa?
Identidad profesional			¿Cómo hacéis uso del contexto para vuestras intervenciones, qué os ofrece y qué papel jugáis vosotros en él?
Cuidado de sí			
Ejercicio profesional		¿Qué elementos configuran la relación socioeducativa en contextos de exclusión social?	¿Qué estrategias utilizáis en vuestras intervenciones que enlazan el vínculo, la identidad y cuidado de sí en la relación socioeducativa con las personas que acompañáis?
Ejercicio profesional			
Relación socioeducativa			
Modelo de relación socioeducativa			

El tercer grupo de discusión, con el título *La relación con el otro*, versa alrededor del vínculo (ver anexo 5.3). Como elemento intrínseco de la relación socioeducativa, la experiencia profesional del equipo socioeducativo adquiere un gran valor. El intercambio de perspectivas y el contraste nos proporciona datos sobre los elementos que destaca el equipo socioeducativo de la relación socioeducativa, cómo define el vínculo, qué enlaces crean entre los elementos como la identidad y el cuidado de sí, entre otros. La interrogación grupal ofrece la construcción de conocimiento *in situ* a partir del diálogo. Las cuestiones que guiaron este grupo de discusión son las que presentamos en la columna *Pregunta dinámica* de la tabla 31.

Tabla 31.

Diseño del grupo de discusión: “La relación con el otro”.

DIMENSIÓN	INFORMACIÓN A RECOGER	PREGUNTA TEMÁTICA	PREGUNTA DINÁMICA
Relación socioeducativa	- Atribuciones a los constructos: relación, vínculo y sus dinámismos e identidad. - Elementos destacables de la relación socioeducativa, definición de la relación interpersonal en el contexto de la entidad, relaciones entre los dinámismos que configuran la relación socioeducativa.	¿Qué elementos configuran la relación socioeducativa en contextos de exclusión social?	¿Cómo definiríais la relación socioeducativa con personas adultas en situación de exclusión?
Modelo de relación socioeducativa			¿Qué elementos destacáis de la relación socioeducativa con personas adultas en situación de exclusión social?
Relación socioeducativa			
Identidad profesional		¿Cómo es un modelo de respuesta para adultos en proceso de exclusión social?	¿Cuál es vuestro papel o rol en la relación socioeducativa con personas adultas en situación de exclusión social?
Modelo de relación socioeducativa			

Para llevar a cabo los grupos de discusión tuvimos en cuenta las recomendaciones de Aliaga, Basulto & Cabrera (2012), es decir:

- Consideramos el rasgo de heterogeneidad a pesar de ser un equipo de trabajo con el fin de promover el crecimiento de la información a recoger.
- La convocatoria fue con antelación entre 7 y 10 días, dentro del horario laboral del equipo, anticipando la temática y utilizando su canal de comunicación principal: el correo electrónico institucional.
- Con el fin de acoger al equipo, evitar tensiones y promover la participación, antes de cada sesión reconocimos su saber, experiencia a partir de ejemplos concretos de su práctica. Estas introducciones fueron con la grabadora encima de la mesa

sin funcionar con el fin de relajar el ambiente y acostumbrar al equipo a su presencia. Las introducciones y reconocimientos, en los que el equipo explicaba anécdotas, reía y hacía broma, han facilitado una mayor participación y redujo el impacto de la grabación. Antes de iniciar cada una de las grabaciones avisábamos de su inicio.

- Los grupos de discusión se celebraron en una sala polivalente de Can Calopa que garantiza la privacidad, no dispone de distracciones y era el lugar de reunión del equipo. De este modo, el hecho que fuera un espacio seguro para el equipo favoreció la comodidad y tranquilidad en el momento de participar.
- La distribución del grupo, en círculo, contribuyó a que se vieran entre todos y se comunicaran cara a cara en sus intervenciones. La participación fue respetuosa y entre ellos primó el respeto de palabra sin producirse canales de comunicación alternativos.

Los grupos de discusión han formado parte de la propuesta de espacio reflexivo destinado al equipo socioeducativo. La aplicación de cada uno ha sido tras una actividad de educación moral, de modo que se ha intercalado la actividad moral con el grupo de discusión. Dentro de la propuesta aparecen bajo el formato de debate.

5.3.2.2. Estrategias facilitadoras para los adultos jóvenes

Las dinámicas de educación moral nos permiten dar respuesta al objetivo específico: *Explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí destacados por el equipo socioeducativo y el adulto joven de Can Calopa*, a partir de información como las atribuciones a la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad, el cuidado de sí, etc., que realizan los adultos jóvenes. La realización de las actividades ha permitido recoger esta información sin interferencias. Las dinámicas de educación moral permiten crear el contexto de comodidad necesario para que los adultos jóvenes

expresen sus reflexiones sin juicios externos ni la necesidad de justificar sus respuestas, más allá de la argumentación de la propia actividad reflexiva.

El trabajo introspectivo que proponemos en la fase fenomenológica exige un ambiente de seguridad, confianza y que los adultos jóvenes tengan la garantía de ser sostenidos. En definitiva, la intervención socioeducativa debe ser conducida por una figura profesional del propio equipo socioeducativo de Can Calopa. Por ese motivo, es el facilitador ideal para la dinamización de la intervención debido al vínculo que tiene con los adultos jóvenes, es sólido y sostenido en el tiempo. Por otro lado, el *rapport* que hemos construido a lo largo de la fase etnográfica ha permitido que nuestra presencia durante la ejecución no sea un elemento disruptivo. De este modo hemos sistematizado en el diario de seguimiento fenomenológico observaciones que incluyen tanto el transcurso de las diferentes actividades, la relación socioeducativa como reflexiones sobre la escena, desde una perspectiva externa.

De cada actividad hemos obtenido un material producido por los adultos jóvenes que hemos recogido en formato por internet. Además, en el caso de la comprensión crítica, hemos grabado el diálogo final para transcribirlo y analizar su contenido. Este proceso de recogida lo hemos previsto en la tabla 32 que presentamos.

Tabla 32.
Recogida de datos fenomenológicos de los adultos jóvenes.

TÉCNICA	TÍTULO DENTRO DE LA PROPUESTA	RECOGIDA
Análisis de la producción de la comprensión crítica	La relación desde dentro: hablemos de los otros	Formato online
Análisis de la transcripción del diálogo grupal de la comprensión crítica de los jóvenes adultos de Can Calopa		Grabación de audio y transcripción
Análisis de la producción de la clarificación de valores	Mi estar siendo	Formato online
Análisis de la producción de la autobiografía	Mi relación con el mundo	
TÉCNICA	RECOGIDA	
Observación no participante (4 sesiones)	Diario seguimiento fenomenológico	

5.3.2.3. Observación fenomenológica

La observación fenomenológica nos coloca en una posición privilegiada a lo largo del proceso de obtención de datos. A lo largo de las dos propuestas reflexivas nos colocamos en los dos extremos de la observación que plantean Hammersley & Atkinson (1994). Las observaciones fenomenológicas nos permiten sistematizar lo sucedido de modo que, como propone Feroso (1988), identificamos las inferencias que realizamos en referencia a las relaciones socioeducativas. Nos dedicamos, en otros, a la primera de las reducciones en la que conocemos nuestros prejuicios, códigos morales, identificaciones respecto al fenómeno de las relaciones socioeducativas en contextos de exclusión, etc., de modo que evitamos que intercedan en la búsqueda de su esencia. La realización del proceso de observación a lo largo de las dos aplicaciones lo practicamos en dos modalidades: la observación totalmente participante como dinamizadoras con el equipo socioeducativo y la observación no participante en el caso de los adultos jóvenes.

Durante el espacio formativo con el equipo socioeducativo la observación es la modalidad totalmente participante. Nuestro rol como dinamizadoras nos sitúa en un lugar distinto al de la fase etnográfica; en este caso somos parte integrante del escenario; de hecho somos facilitadoras de las distintas escenas. Por este motivo, la sistematización de la aplicación de la propuesta no la limitamos únicamente a la observación del contexto y al equipo socioeducativo, sino que nos incluye en tanto que facilitamos procesos de interacción.

A partir de la observación totalmente participante describimos el desarrollo de la actividad, el equipo socioeducativo desde la perspectiva de dinamizadoras, recogemos los comentarios hechos sobre la relación socioeducativa respecto a los adultos jóvenes, actitudes y conductas, así como todas las referencias hacia la relación, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí que aparecen. Además, tratándose de una observación de carácter fenomenológico, hemos destinado un espacio para narrar las

reflexiones, la vivencia y el sentir sobre cada sesión. De este modo, recuperando el proceso de fenomenológico propuesto por Fermoso (1988), tomamos conciencia de nuestros prejuicios, reflexiones y posicionamientos sobre la relación socioeducativa, el vínculo, la identidad y el cuidado de sí.

Por otro lado, durante el desarrollo del espacio reflexivo de los adultos jóvenes nuestro rol es opuesto, nos colocamos como observadoras totalmente no participantes (Hammersley & Atkinson, 1994). El hecho de que sea el equipo socioeducativo el que dinamice la propuesta nos facilita recoger datos de diversa índole como la descripción del transcurso de las actividades, conductas de los adultos jóvenes y equipo socioeducativo, diálogos y describir la relación socioeducativa desde la perspectiva de espectadoras. Esta no nos eximen de la reflexión y recogida de la experiencia que facilite discernir entre el propio juicio y la situación observada.

Ambos tipos de observación requieren una pauta que garantice el rigor de nuestras observaciones y el posterior análisis. Por ello, creamos dos guiones de observación y registramos las observaciones en un diario de seguimiento fenomenológico.

5.3.2.3.1. Guiones de observación fenomenológica

Para la creación de los guiones de observación hemos seguido las directrices de Goetz & LeCompte (1988) como instrumento de orientación a lo largo de las dos modalidades de observación y garantizar el rigor.

En el caso del desarrollo del espacio reflexivo con el equipo socioeducativo registramos un total de seis sesiones: tres actividades de educación moral y tres grupos de discusión. Elaboramos un guión que se centra en cuatro dimensiones y presentamos a partir de la tabla 33.

Tabla 33.*Guión para la observación participante durante el espacio reflexivo del equipo socioeducativo.*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES		
Actividad de educación moral o grupo de discusión	Desarrollo	Material	Función dinamizador
Equipo socioeducativo	Conductas	Comentarios	
Relación socioeducativa	Vínculo	Identidad	Cuidado de sí
	Adultos jóvenes		

La observación no participante tiene el claro objetivo de percibir la relación socioeducativa, además de describir el transcurso de las actividades. El transcurso de este espacio reflexivo con los adultos jóvenes dinamizado por el equipo socioeducativo se centra en dos dimensiones que presentamos en el guión de la tabla 34. Esta observación recoge cuatro sesiones de un total de tres actividades. Una de las actividades, la primera, se realiza durante dos sesiones.

Tabla 34.*Guión para la observación no participante durante el espacio reflexivo de los adultos jóvenes.*

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES		
Actividad de educación moral	Desarrollo	Material	Función dinamizador
Relación socioeducativa	Vínculo	Identidad	Cuidado de sí
	Adultos jóvenes	Equipo socioeducativo	Demandas y respuestas

5.3.2.3.2. Diario de seguimiento fenomenológico

La sistematización de la recogida ha sido una decisión importante, del mismo modo que lo ha sido la toma de notas en la fase etnográfica. El diario de seguimiento unifica el registro de la aplicación de las dos propuestas. Hemos utilizado una tabla de trabajo que distribuye las sesiones en tres partes: datos técnicos; descripción de la sesión; y, reflexión sobre la sesión. Presentamos el modelo de la ficha utilizada a partir de la tabla 35.

Tabla 35.
Esquema de diario de seguimiento fenomenológico.

Fecha: _____	Numero: _____
Hora inicio: _____	Hora final: _____
Actividad: _____	
Modalidad de observación: _____	
Propuesta de intervención: _____	

Notas

Reflexión

La redacción del diario la hicimos de dos modos distintos. En el caso de la observación participante, la redacción ha sido *a posteriori* a partir de notas recogidas que nos han permitido una descripción más amplia en casa. Por contra, durante la observación no participante, gran parte de la redacción fue *in situ* y su mejora la hacíamos en casa. En ambos tipos de observación, las reflexiones las redactábamos al finalizar las descripciones amplias.

El diario de seguimiento cuenta con un total de diez sesiones registradas: seis del equipo socioeducativo y cuatro de los adultos jóvenes-la primera actividad se ha hecho en dos días distintos por su extensión (*ver anexo 6*).

5.3.3. *Ejecución del diseño etnográfico fenomenológico hermenéutico*

El diseño metodológico que acabamos de presentar en los apartados anteriores ha tenido una temporalidad real de cuatro años y medio, de abril de 2019 a febrero de 2024. Este estudio se ha visto afectado de manera directa por la crisis sanitaria

declarada en el 2020 a raíz del COVID-19. Por este motivo nuestro cronograma inicial de un año natural se vio sobrepasado. Los motivos fueron, principalmente, la causa de diversos confinamientos, restricciones de acceso a la entidad por normativa externa o la activación, en más de una ocasión, del protocolo COVID-19 por casos positivos en la entidad. A partir de marzo de 2020 el desarrollo de los espacios reflexivos no tuvieron una aplicación regular como hubiese sido deseado. Llegando incluso a pasar periodos de hasta ocho meses sin aplicación. Por este motivo, la fase fenomenológica la hemos aplicado dos veces, a lo largo del 2020-2021 y durante el primer trimestre del 2024. Esta última aplicación ha sido mucho más fructuosa, ya que ha habido mucha más participación, continuidad y constancia. A continuación presentamos la implementación real a partir de la tabla 36, *Cronograma general del trabajo de campo*.

Tabla 36.
Cronograma general del trabajo de campo.

ACCIÓN	2019												2020		2021		2024			
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	5	6	9	2	4	1	2	3	4		
FASE ETNOGRÁFICA																				
Diseño guión etnográfico																				
Validación del guión etnográfico																				
Observación participante 1 (contextualización)																				
Reestructuración guión etnográfico y diseño de las entrevistas																				
Observación participante 2 (relación socioeducativa)																				
Reestructuración guión etnográfico 2																				
Observación participante 3 (identidad, vínculo, cuidado de sí)																				
Análisis preliminar notas de campo																				
Diseños de las propuestas fenomenológicas																				
Presentación de la propuesta fenomenológica a Can Calopa																				
Realización de las entrevistas																				
Análisis notas y entrevistas																				
FASE FENOMENOLÓGICA																				
Aplicación intervención socioeducativa adultos jóvenes																				
Aplicación intervención socioeducativa equipo socioeducativo																				
Análisis datos fenomenológicos																				

La tabla 36 nos muestra las acciones que forman cada una de las fases. En la fase etnográfica encontramos la observación participante como estrategia principal. Esta observación está centrada en el guión de observación que tiene como informantes principales al equipo socioeducativo, los adultos jóvenes y el entorno. La información la sistematizamos en las notas campo. Fruto de la observación, descubrimos que era

necesario llevar a cabo unas entrevistas para complementar los datos. Con ello, diseñamos las entrevistas estandarizadas destinadas a los diferentes referentes de los diferentes ámbitos de Can Calopa. Las llevamos a cabo tras la firma del consentimiento informado, las grabamos, transcribimos y devolvimos junto al análisis a los entrevistados para su validación. De este modo, los datos de esta fase etnográfica se resumen en las notas de campo y la transcripción de las entrevistas.

La segunda fase corresponde a la fenomenología. Nos centramos en los adultos jóvenes y el equipo socioeducativos a partir de las dos propuestas de espacio reflexivo. Su desarrollo ha sufrido confinamientos y normativas sanitarias. Hicimos una primera aplicación, de mayo de 2020 a abril de 2021, en la que no obtuvimos datos suficientes (*ver anexo 7*). Por ello, en enero de 2024, como un equipo socioeducativo y grupo de adultos jóvenes estable hicimos una segunda aplicación de ambas propuestas. En esta segunda el diseño inicial se ha podido desarrollar tal y como estaba planteado desde un inicio y con un mayor número de participantes en ambos grupos (*ver anexo 8*). Los datos obtenidos en esta fase son la transcripción de tres grupos de discusión, el análisis del resultado de tres actividades de educación moral del equipo socioeducativo, la transcripción del diálogo fruto de la comprensión crítica de los adultos jóvenes, el análisis del resultado de tres actividades de educación moral de los adultos jóvenes y el diario de seguimiento fenomenológico.

5.4. Alianza investigadora: escoger el escenario

Este estudio ha sido posible por la alianza construida con Can Calopa. En este apartado presentamos los criterios que nos han conducido hacia Can Calopa, qué caracteriza a Can Calopa como entidad, quien es el equipo socioeducativo y quiénes los adultos jóvenes que participan.

5.4.1. Criterios de elección del escenario

Como describen Taylor & Bogdan (1986), el escenario idóneo es aquel que nos ofrece un fácil acceso y con el que establecer una buena relación con los informantes y, si es posible, procurarnos una buena entrada con los referentes. A partir de estas premisas hemos buscado un centro del que tengamos evidencias de:

- Una práctica socioeducativa desde el reconocimiento con una lógica de pertinencia temática. Contemplamos el reconocimiento como elemento constituyente del hecho socioeducativo.
- La relación socioeducativa debe darse entre educadores sociales, como profesionales del equipo socioeducativo, y adultos en procesos de exclusión social.
- La acción socioeducativa se da en un contexto de educación social. Desde un inicio hemos enmarcado este estudio desde, en y para la educación social. De este modo, la pertinencia práctica cobra valor en el momento que nos planteamos la finalidad de crear conocimiento científico desde y para la educación social. En coherencia con esta finalidad, el centro debe trabajar desde una óptica socioeducativa.
- Un centro situado en el área metropolitana de Barcelona como criterio de viabilidad y acceso al campo. Aun existiendo diversidad de centros, dos de los criterios de rigor científico son el periodo largo en el centro y la observación persistente, por ello la situación geográfica cobra gran relevancia en el momento de poder cumplirlos.
- La ciencia como base de la práctica. El equipo socioeducativo y la dirección del centro consideran que la relación entre saber científico y saber práctico están interrelacionados y valoran la alianza científica como una mejora en su práctica profesional.

- Los profesionales que ejercen como educadores sociales están titulados o habilitados como tal. Este estudio reconoce y defiende la figura del educador como profesional de la acción socioeducativa en contextos de exclusión social de manera que rechaza el intrusismo laboral.

Además, gracias a los diversos contactos previos con tres entidades, fuimos conscientes de que debíamos añadir un nuevo requisito: el momento de la entidad. Éste debía ser el adecuado para acogernos. Era imprescindible concebir a la entidad como un todo; con vida propia. A partir de ese momento lo convertimos en una prioridad. Esto quería decir que debíamos tener en cuenta las necesidades expresadas, la trayectoria del equipo socioeducativo, el momento, trayectoria del grupo de adultos, etc. Finalmente, el acceso a Can Calopa fue por mediación de un contacto de la facultad de Educación que nos facilitó la primera reunión que la destinamos a la presentación mutua y declaración de intereses.

5.4.2. Can Calopa

Can Calopa es una entidad socioeducativa que combina el recurso residencial del hogar residencia y el programa de pisos soporte para la autonomía en el propio hogar (PSAPLL, de sus siglas en catalán) con el centro especial de trabajo (CET), empresa de inserción (EI) y aula de formación. Se define como un recurso para jóvenes adultos en proceso de exclusión social con diagnóstico de discapacidad intelectual con morbilidad con salud mental y trastorno de la conducta. Can Calopa se ubica en la sierra de Collserola. Pertenece a la ciudad de Barcelona aunque sus límites más cercanos son Molins de Rei, Valldoreix y la Floresta, Sant Cugat.

En el recurso residencial ofrecen doce plazas en el hogar residencia y doce en los pisos con soporte. Como CET se centran en la viña, desde el cuidado de la vid hasta la elaboración de vino y su comercialización como actividad principal, la actividad enoturística y administración. La empresa de inserción se dedica a la restauración,

donde también se encuentran perfiles de adultos jóvenes en proceso de exclusión social por situación administrativa irregular como factor destacable. Las personas del CET de enoturismo y empresa de inserción de restauración trabajan juntas en lo que se conoce como La Vinoteca de Can Calopa. En el caso del aula formativa, esta centra su actividad a la divulgación de actividades medioambientales, mantenimiento de un huerto ecológico y cuidado de animales de granja como ovejas y gallinas, entre otras actividades.

De todos los espacios que integran Can Calopa, el hogar residencia, residencia a partir de ahora, es el recurso en el que centramos el estudio y muestra más compatibilidad con nuestro interés investigador, ya que el equipo socioeducativo cuenta con un mayor número de educadores sociales. El resto de equipos técnicos están compuestos, tal y como nos explicó la coordinadora del equipo socioeducativo, de una gran diversidad de perfiles en los que no hay educadores sociales.

5.4.2.1. El equipo socioeducativo de Can Calopa

El equipo socioeducativo es interdisciplinar formado por educadores sociales, trabajador social y psicólogo. En 2019, en la fase etnográfica, participan cuatro de los seis profesionales, Andrés, Helena, Manel y Sandra. Antes de iniciar nuestra estancia en Can Calopa no tenemos más información sobre el equipo técnico. En la tabla 37 que sigue, mostramos los distintos profesionales por perfil técnico y su función en el equipo.

Tabla 37.

Equipo socioeducativo de Can Calopa participante de la fase etnográfica

	PERFIL TÉCNICO	FUNCIÓN EN EL EQUIPO SOCIOEDUCATIVO
Andrés	Educador social y teólogo	-Educador social del hogar-residencia.
Helena	Terapeuta ocupacional y psicóloga clínica	-Coordinadora del recurso residencial. -Educadora social del hogar residencia. -Soporte al programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL)
Manel	Educador social	-Educador social del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Soporte en el hogar-residencia.
Sandra	Trabajadora social	-Trabajadora social -Educadora social del hogar-residencia.

El criterio para determinar qué profesionales participan en la fase etnográfica se centra en el horario de trabajo del equipo y en el espacio que nos ofrece Can Calopa: las tardes de 16h a 22h. Daniel y Emma tienen horario nocturno, y según nos explica la coordinadora, no coinciden con el resto del equipo si no es en cambios de turno. Esta situación hace que su participación dependa de la voluntad de realizar un trabajo extra fuera del horario laboral. Atendiendo a los criterios de elección del escenario, recordamos que el momento de la entidad es una prioridad para nosotras y sobrecargar a quienes participan no es nuestra intención. Por ese motivo, dejamos a su elección la participación. Ambos lo rechazaron. A lo largo de la primera aplicación de la fase fenomenológica participaron los mismos profesionales.

Atendiendo a que hemos aplicado la fase fenomenológica dos veces, el equipo socioeducativo ha cambiado. En 2024 el equipo socioeducativo cuenta con un total de diez técnicos, ocho para el turno diurno y dos para el nocturno. En esta ocasión participan de la fase fenomenológica siete de los profesionales, descartando las dos educadoras del turno de noche por el mismo criterio que en la fase etnográfica y una educadora del turno diurno por ser la propia investigadora. A continuación en la tabla 38 presentamos el equipo que ha participado del espacio reflexivo por cada aplicación.

Tabla 38.
Equipo socioeducativo de Can Calopa participante de la fase fenomenológica según año de aplicación.

	PERFIL TÉCNICO	FUNCIÓN EN EL EQUIPO SOCIOEDUCATIVO 2020-2021	FUNCIÓN EN EL EQUIPO SOCIOEDUCATIVO 2024
Andrés	Educador social y teólogo	-Educador social del hogar-residencia.	-Educador social del hogar-residencia.
Aroa	Educadora social	—	-Auxiliar del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Educadora social del hogar residencia
Helena	Terapeuta ocupacional y psicóloga clínica	-Coordinadora del recurso residencial. -Educadora social del hogar residencia. -Soporte al programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL)	—
Ivet	Educadora social	—	-Educadora social del hogar residencia y técnica de inserción sociolaboral
Maite	Psicóloga en formación	—	-Auxiliar del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Educadora social del hogar residencia
Manel	Educador social	-Educador social del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Soporte en el hogar-residencia.	-Coordinador del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Educador social del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL)

	PERFIL TÉCNICO	FUNCIÓN EN EL EQUIPO SOCIOEDUCATIVO 2020-2021	FUNCIÓN EN EL EQUIPO SOCIOEDUCATIVO 2024
Sandra	Trabajadora social	-Trabajadora social -Educatriz social del hogar-residencia.	-Coordinadora del recurso residencial. -Trabajadora social -Educatriz social del hogar-residencia.
Tania	Psicóloga	---	-Psicóloga del hogar residencia -Educatriz social del hogar residencia

5.4.2.2. El adulto joven de Can Calopa

En 2019, la coordinadora nos explica que los adultos jóvenes son un grupo de personas con edades entre los 20 y los 30 años. Siendo un total de tres mujeres, Ainara, Inés y Clara, y nueve hombres, Leo, Jair, Francesc, Arturo, Adán, Javier, Eduard, Mateo y Néstor. De la totalidad del grupo, uno de ellos, Javier, no está tutelado por una fundación o tutor legal, Adán cuenta con el apoyo de un asesor legal y los demás están bajo la tutela de diversas fundaciones privadas. Lo que implica que, excepto Javier, los demás han sido incapacitados legalmente por un juez y no pueden tomar decisiones en todas las áreas de su vida.. La totalidad del grupo cuenta con diagnóstico de discapacidad intelectual y algunos casos presentan morbilidad con salud mental o trastorno de la conducta. Durante las reuniones previas no entramos en concretar diagnósticos, de hecho, no es de nuestro interés específico. En general se trata de un grupo de trayectoria institucionalizada, a excepción de uno de ellos, Javier que ha vivido siempre con su familia. En algún momento de sus infancias o adolescencias pasaron de estar bajo la tutela familiar hacia la tutela administrativa de la Generalitat de Catalunya, la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA). A grandes rasgos, como nos describió la coordinadora, se trata de un grupo con historias de vida compleja, en las que el abandono, el maltrato, la negligencia y la falta de referentes han sido variables constantes en sus vidas.

La distancia temporal entre la aplicación de los dos espacios reflexivos, así como la el hecho de ser opcional la participación en los espacios reflexivos, da lugar a grupos

diversos de participación en la fase etnográfica, la primera aplicación de la fase fenomenológica y la segunda aplicación.

En 2024 el grupo de adultos jóvenes que participan en la fase fenomenológica cuentan con el mismo perfil en lo que refiere a características a pesar de que debemos destacar la combinación más acusada de la discapacidad intelectual y los trastornos de salud mental con morbilidad con trastorno de la conducta. El grupo de 15 adultos jóvenes tiene una edad entre 21 y 33 años, con siete mujeres, Abril, Carmina, Inés, Maca, Martina, Mónica y Pilar; y ocho hombres, Adán, Alberto, Arturo, César, Cosme, Eduard, Isaac y José. En este caso, Francesc, Diego y Julio han decidido no participar.

Participan en ambas fases: Adán, Arturo, Inés, Eduard, Isaac y Maca y en las dos aplicaciones de espacio reflexivo, Adán y César. Presentamos el resumen de participación en la tabla 39, marcamos en gris las personas participantes y anotamos observaciones que permiten comprender la variabilidad.

Tabla 39.
Participación de los jóvenes adultos por fases.

	FASE ETNOGRÁFICA 2019	FASE FENOMENOLÓGICA 2020-2021	FASE FENOMENOLÓGICA 2024
Abril	—	—	Alta 2023
Adán			
Ainara		Baja 2020	—
Alberto	—	Alta 2021	
Arturo		Rechaza participar	
Carmina	—	Alta 2021	
César	—	Alta 2020	
Clara		Baja 2020	—
Cosme	Rechaza participar	Rechaza participar	
Diego	—	Alta 2021	Rechaza participar
Eduard		Rechaza participar	
Francesc		Rechaza participar	Rechaza participar
Inés		Rechaza participar	
Isaac		Rechaza participar	
Jair		Rechaza participar	Baja 2023

	FASE ETNOGRÁFICA 2019	FASE FENOMENOLÓGICA 2020-2021	FASE FENOMENOLÓGICA 2024
Javier		Baja 2022	—
José	—	—	Alta 2021
Julio	—	Alta 2020 / rechaza participar	Rechaza participar
Leo		Baja 2020	—
Maca		Rechaza participar	
Mateo		Baja 2020	—
Martina	—	—	Alta 2024
Mónica	—	—	Alta 2022
Néstor		Baja 2020	—
Pilar	—	Alta 2020 / rechaza participar	

5.4.3. De la negociación al cuidado de la entidad

La realización del estudio supuso un periodo de negociación de diversas reuniones en el que garantizamos los compromisos de integridad científica. Cabe decir que en ese momento, marzo de 2019, no imaginábamos que en poco menos de un año se declararía una pandemia. Así que los acuerdos tomados en estas reuniones se vieron truncados por la situación sociosanitaria que se declaró en marzo de 2020.

La primera reunión en la que presentamos el diseño metodológico fue en abril de 2019. En esta reunión acordamos formalizar la alianza mediante un convenio de investigación (*ver anexo 9*) y pusimos fecha para un nuevo encuentro en el que poder aclarar los puntos que lo conformarían.

La segunda reunión concretamos fecha de entrada a Can Calopa, el 17 de junio de 2019. Debemos reconocer que Can Calopa ha sido muy generosa con nosotras, ofreciéndonos espacios de observación, así como procurando encajar nuestra propuesta de estudio en su quehacer diario. A lo largo de la reunión estuvimos ajustando cada una de las fases en tiempo, duración y actividades concretas.

En una tercera reunión tuvo el objetivo principal de definir nuestro rol en Can Calopa durante el momento etnográfico, ya que nuestra elección fue la observación totalmente participante. El rol acordado fue el de *educadora en prácticas*. El *rapport* debíamos establecerlo desde el papel profesional de la educación social, esta mirada nos ofreció situarnos desde uno de los *lados* de la relación socioeducativa, así que no solo debíamos crear un clima de confianza desde una perspectiva investigadora, sino que debíamos trabajar para construir el vínculo socioeducativo con el grupo de jóvenes adultos de Can Calopa. Hecho muy relevante en la perspectiva del estudio.

La cuarta y última reunión se destinó a la presentación del equipo socioeducativo de tarde, además, de ponernos al corriente de las características principales de los adultos jóvenes.

El cuidado a la entidad ha sido un elemento transversal a lo largo de las reuniones, la estancia en el campo y la devolutiva de resultados. Es para nosotras un elemento fundamental. Can Calopa tenía necesidades propias que van más allá de nuestro estudio y era fundamental tenerlo en cuenta. Esta consciencia de la entidad como ente viviente con demandas es a lo que denominamos responsabilidad investigadora; concebir a Can Calopa como sujeto y no como objeto.

Al inicio del planteamiento científico, más allá de la inquietud investigadora, nos ha preocupado la concepción de la entidad como aliada científica y su papel en el estudio. Una de las ideas que han predominado en nuestra relación con Can Calopa es la *no-utilización* en beneficio científico. Can Calopa no es un espacio del que *solo* obtener; debíamos dialogar y atender.

Can Calopa había expresado la necesidad de apoyo para algunos adultos jóvenes en aspectos formativos. Nuestra especialidad no radica precisamente en la educación formal ni la educación de adultos con discapacidad intelectual, pero sí podíamos aprovechar nuestro conocimiento sobre el trabajo por proyectos para abordar esta cuestión. Así que ante la demanda de Helena y Macarena sobre un refuerzo en

diversas áreas, sobre todo en habilidades sociales, hicimos la propuesta titulada: *Proyectos investigadores: una práctica de reconocimiento con adultos jóvenes en situación de exclusión social* (ver anexo 10) que aplicamos con Ainara, una joven del hogar residencia, y Maca, del programa de soporte en la autonomía en el hogar (PSAPLL de sus siglas en catalán).

El proyecto duró cuatro meses, de septiembre a diciembre de 2019. Su implementación se desmarcó de nuestra tarea investigadora. Este encargo sobrevenido, que ubicamos en el reconocimiento interpersonal y social y el cuidado de sí, nos permitió establecer vínculo con las dos personas participantes; Ainara y Maca.

El encargo que recibimos y aceptamos fue un modo de agradecer y construir de manera sólida el *rapport* con Can Calopa. Cabe decir que a partir de este proyecto el vínculo con los adultos jóvenes se estrechó lo suficiente como para que ellos mismos tomaran la iniciativa para explicar situaciones sobre lo que ocurría en la residencia. Por otro lado, fue una oportunidad para ejercer nuestra profesión y evidenciar nuestras habilidades como educadoras ante el equipo. Este hecho también nos acercó de tal manera que dejamos de ser un agente teórico externo para ser un miembro más. Podemos decir que este proyecto, fue, además de un encargo, un modo de fortalecer el *rapport* con las personas participantes en el estudio a ambos lados de la ecuación.

5.5. Tipo de datos y técnica de análisis

Este apartado lo presentamos como el espacio en el que presentamos los diferentes datos obtenidos, la técnica de análisis por la que optamos y continuar con un segundo apartado en el que presentamos el sistema categorial que nos conduce a la presentación de los resultados.

5.5.1. Datos recogidos: etnográficos y fenomenológicos

Los datos recogidos a lo largo de este estudio son de doble naturaleza; etnográfica y fenomenológica. El diseño de la recogida, tal y como hemos descrito a lo largo de los apartados anteriores ha sido reconfigurado a lo largo de la estancia en Can Calopa debido a los cambios permanentes de la realidad, la inducción de la realidad y la aparición de nuevos focos de atención que nos ha ayudado a centrarnos en el fenómeno de las relaciones socioeducativas y los ejes del vínculo, la identidad y el cuidado de sí. En términos generales, todos los datos recogidos son narrativos, en la tabla 40 presentamos por cada fase los datos de los que disponemos y su tipología.

Tabla 40.
Resumen de los datos recogidos por fases.

FASE ETNOGRÁFICA 2019	FASE FENOMENOLÓGICA 2020-2021	FASE FENOMENOLÓGICA 2024
Notas de campo	Transcripción resultado comprensión crítica adultos jóvenes	Transcripción resultado comprensión crítica adultos jóvenes
Transcripción 6 entrevistas	Transcripción diálogo comprensión crítica adultos jóvenes	Transcripción diálogo comprensión crítica adultos jóvenes
	Transcripción resultado clarificación de valores adultos jóvenes	Transcripción resultado clarificación de valores adultos jóvenes
	Transcripción resultado autobiografía adultos jóvenes	Transcripción resultado autobiografía adultos jóvenes
	Transcripción resultado comprensión crítica equipo socioeducativo	Transcripción resultado comprensión crítica equipo socioeducativo
	Transcripción resultado autobiografía equipo socioeducativo	Transcripción resultado clarificación de valores equipo socioeducativo
	Transcripción cuidado de sí	Transcripción resultado autobiografía equipo socioeducativo
	Transcripción grupo de discusión identidad	Transcripción grupo de discusión identidad
	Transcripción grupo de discusión vínculo	Transcripción grupo de discusión vínculo
		Transcripción grupo de discusión cuidado de sí
		Diario fenomenológico
Objetivo: Comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral de centro.	Objetivo: Sistematizar, a partir de la propuesta formativa, el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí.	

La diversidad de datos recogidos nos permiten dar respuesta a los objetivos planteados tal y como observamos en la tabla 40.

5.5.2. Técnicas de análisis de los datos recogidos

Los diferentes datos los tratamos a partir del análisis de contenido con ayuda del programa NVivo14.2. El análisis de contenido facilita la triangulación de significados a partir de los diferentes materiales. La triangulación nos permite mantener el contexto de los datos, ya que, como defienden Gómez Vargas & Lima de Jesús (2024) al afirmar que el “conjunto de enunciados genéricos que dependen de un contexto donde se producen” (Gómez Vargas & Lima de Jesús, 2024, p.26), por lo que el contexto infiere en el contenido. De ahí la importancia de la triangulación de técnicas y participantes de manera que, en el caso de la fase fenomenológica haya sido crucial una segunda repetición de los espacios reflexivos que garanticen un mayor número de participantes con el fin de obtener más perspectivas sobre un mismo fenómeno y llegar así a su esencia. A diferencia de la fase etnográfica, el análisis de los datos ha sido contrastado con los propios participantes a medida que se recogían los datos a partir de preguntas, por ello la posibilidad de caer en la subjetividad es menor. De este modo, en análisis de contenido nos ha permitido extraer el significado de los diferentes constructos trabajados a lo largo del estudio para dar respuesta al tercer objetivo- Sistematizar, a partir de la propuesta formativa, el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí.

En este sentido, la codificación cualitativa de carácter inductivo nos ha facilitado la tarea clasificando la información por unidades categoriales, tal y como proponen Sánchez Bracho, Fernández & Díaz (2021). A raíz de estas unidades emergen dos sistemas categoriales con el fin de reducir, sistematizar y analizar los datos clasificados por objetivos presentados en la tabla 40 y darles respuesta.

En relación con el objetivo general que refiere a la comprensión del modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral de centro presentamos el sistema categorial de análisis a partir de la tabla 41.

Tabla 41.
Sistema de categorías. Fase etnografía.

OBEJTIVO	CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
1. COMPRENDER EL MODELO DE RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA QUE SE LLEVA A CABO EN CAN CALOPA Y DESCRIBIR LA CULTURA MORAL DE CENTRO.				
1.1.- Examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa.	1. Contexto	1.1. Espacio físico	Entorno natural y artificial de Can Calopa, sus elementos característicos que la hacen habitable, transitable o de expulsión.	ESFI
		1.2. Ámbitos de la entidad	Proyectos internos que dan forma a Can Calopa y configuran su identidad como institución.	ADLE
		1.3. Encargo social e institucional	Responsabilidad que se le otorgan a Can Calopa como institución, así como aquellas que siente como propias.	ESEN
		1.4. Equipo técnico	Composición, función y organigrama del equipo técnico de Can Calopa.	EQTE
		1.5. Exclusión social	Evidencias del proceso de exclusión social.	EXSO
		1.6. Contexto sociocultural	Elementos culturales externos a Can Calopa y son más característicos de la sociedad pero que configuran identidad moral en el hogar-residencia.	COSO
1.2.- Describir los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa de Can Calopa.	2. Cultura moral	2.1. Canales de comunicación	Vías y espacios que se destinan a la comunicación.	CACU
		2.2. Normas del centro	Reglamentos interno, explícito o no, que rige en Can Calopa, en concreto el hogar-residencia.	NOCE
		2.3. Valores institucionales	Elementos estimados como relevantes que se transmiten a los jóvenes adultos, equipo socioeducativo y resto de personal técnico de Can Calopa.	VAIN
1.3.- Caracterizar a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo.	3. Relación socioeducativa	2.4. Metodología	Dispositivos característicos del hogar residencia que se ponen en práctica por parte del equipo socioeducativo.	METO
		2.5. Rutinas	Dispositivos que se reiteran y aportan orden al funcionamiento del hogar-residencia.	RUTI
		3.1. Rol educador	Papel que ejerce cada uno de los pares de la relación socioeducativa.	ROLE
1.4.- Analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de acción socioeducativa.	3. Relación socioeducativa	3.2. Dispositivo mediador	Elementos que ejercen el papel de mediadores entre educador y otro en la relación socioeducativa.	DIME
		3.3. Mantenimiento relación	Momento intermedio del vínculo socioeducativo en el que se trabajan objetivos marcados.	MANT
		3.4. Vínculo educador-adulto joven	Dispositivo de la relación socioeducativa que enlaza ambas personas por lazos afectivos, cognitivos y sociales con un fin común.	VINC
	4. Relación entre iguales y con educadores	4.1. Adulto joven - adulto joven	Demandas, objetivos, actividades, rutinas, que se dan entre los jóvenes adultos de Can Calopa. Sea en binomios, tríadas o gran grupo.	AJAJ
		4.2. Educador - adulto joven	Relación de carácter socioeducativo explícito que se distingue por estar enmarcada en un contexto institucional social y tiene como objetivo estrechar la exclusión social	EDAJ
		4.3. Conflictos y desacuerdos	Elementos que distorsionan la relación, qué es el detonante, cómo se resuelve, mecanismos utilizan para restablecer su equilibrio en la relación.	CODE
		4.4. Cultura de grupo	Elementos que caracterizan al grupo de jóvenes adultos de Can Calopa, normas internas, valores, rutinas, etc.	CGRU

Estas categorías tienen la finalidad de construir el relato descriptivo sobre el contexto de Can Calopa y su cultura moral, de manera que, dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos, concretamos el primer objetivo general de naturaleza

etnográfica. En análisis de cada una de las categorías da como resultado la matriz que presentamos en la tabla 42.

Tabla 42.
Matriz de categorización de la fase etnográfica.

	E. EDU LAB	E. ENO	E. JEFE PROD	E. EDU PSAPLL	E. H.- RES	E. VINOT	NOTAS F DESCRI	NOTAS F FOCA	NOTAS F SELEC	TOTAL
1. CONTEXTO										
1.1. Espacio físico	0	1	0	0	0	0	5	0	0	6
1.2. Ámbitos de la entidad	2	3	3	4	2	5	1	2	0	22
1.3. Encargo social e institucional	1	3	3	3	3	5	2	2	2	24
1.4. Equipo técnico	1	3	3	2	1	2	23	7	5	47
1.5. Exclusión social	1	2	1	1	3	2	8	2	0	20
1.6. Contexto sociocultural	1	1	2	1	2	1	0	2	0	10
2. CULTURA MORAL										
2.1. Canales de comunicación	1	1	3	1	1	2	1	2	9	21
2.2. Normas del centro	0	0	0	0	0	0	7	8	9	24
2.3. Valores institucionales	0	0	0	0	0	0	11	8	26	45
2.4. Metodología	4	0	3	1	1	2	36	22	50	119
2.5. Rutinas	2	1	1	0	1	0	21	10	18	54
3. RELACIÓN ENTRE IGUALES Y CON EDUCADORES										
3.1. Rol educador	0	0	0	0	0	0	6	15	24	45
3.2. Dispositivo mediador	1	0	0	0	0	1	12	9	13	36
3.3. Mantenimiento relación	0	0	0	0	0	0	15	14	12	41
3.4. Vínculo educador-adulto joven	0	0	0	0	0	0	12	9	12	33
4. RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA										
4.1. Adulto joven - adulto joven	0	0	0	0	0	0	17	7	9	33
4.2. Educador - adulto joven	0	0	0	0	0	0	17	34	16	67
4.3. Conflictos y desacuerdos	0	0	0	0	0	0	10	11	18	39
4.4. Cultura de grupo	0	0	1	1	1	0	17	16	6	42
TOTAL VERVATIMES	18	15	23	15	16	22	257	202	279	847

Por otro lado, damos respuesta al tercer objetivo general - sistematizar, a partir de la propuesta formativa, el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí - con un

carácter fenomenológico evidente. En este caso emerge un sistema categorial que responde al objetivo específico que se desprende de manera que metodiza cada uno de los elementos que situamos bajo la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí que presentamos en la tabla 43.

Tabla 43.
Sistema de categorías. Fase fenomenología.

OBJETIVO	CATEGORÍA GENERAL	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN	CÓDIGO
3. SISTEMATIZAR, A PARTIR DE LAS PROPUESTAS DE ESPACIO REFLEXIVO, EL DESARROLLO DEL ELEMENTO INTERPERSONAL DE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA: EL VÍNCULO, LA IDENTIDAD DEL ADULTO JOVEN Y EL CUIDADO DE SÍ.				
3.1.- Explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí destacados por el equipo socioeducativo y el adulto joven de Can Calopa.	1. Relación socioeducativa	1.1. Vínculo	Dispositivo de la relación socioeducativa que enlaza ambas personas por lazos afectivos, cognitivos y sociales con un fin común.	VINC
		1.2. Reconocimiento	Acciones de reafirmación de sí o del otro durante la relación socioeducativa.	RECO
		1.3. Expectativas	Esperanzas depositadas en la relación socioeducativa, ya sean sobre sí, sobre el otro o en referencia al producto final de la relación.	EXPE
		1.4. Mantenimiento	Momento intermedio del vínculo socioeducativo en el que se trabajan objetivos marcados.	MANT
		1.5. Exclusión social	Evidencias del proceso de exclusión social.	EXSO
		1.6. Participación comunitaria	Evidencias de participación activa en la comunidad que fomente el vínculo social	PARC
	2. Educador	2.1. Funciones	Tareas que realiza el educador	FUNC
		2.2. Competencias	Habilidades, aptitudes que se atribuyen a la figura del educador	COMP
		2.3. Elemento mediador	Elementos que ejercen el papel de mediadores entre educador y otro en la relación socioeducativa.	ELME
		2.4. Definición educador	Atribuciones a la figura del educador	DEDS
		2.5. Intervención socioeducativa	Acciones de carácter socioeducativo con el objetivo de combatir el proceso de exclusión social	INTE
	3. Cuidado de sí	3.1. Autoconocimiento	Evidencias de la toma conciencia de sí mismo a lo largo de la relación socioeducativa	AUCO
		3.2. Autodeterminación	Evidencias de que los adultos jóvenes de Can Calopa toman decisiones por sí solos ante situaciones planteadas o acciones de los educadores que la promuevan	AUDE
		3.3. Autonomía	Evidencias de que los adultos jóvenes de Can Calopa realizan las actividades por sí mismos o acciones de los educadores que la promueven	AUNO
	4. Identidad	4.1. Autoconcepto	Idea que tiene una persona sobre sí misma y concibe como sentenciosa, p.e. yo soy así	AUCE
		4.2. Proyección del educador	Atribuciones que el educador transmite sobre la identidad de los adultos jóvenes de Can Calopa	PRED
		4.3. Percepción del adulto joven	Impresión que expresan los adultos jóvenes sobre cómo los identifican los educadores.	PDAJ
		4.4. Cambios en la identidad	Diferencias expresadas por los educadores o adultos jóvenes sobre la identidad de los adultos jóvenes a raíz de la relación socioeducativa	CIDE

El análisis de la fase fenomenológica, a partir del sistema categorial, da lugar a la tabla 44, en la que se evidencia la necesidad de una segunda aplicación a tenor del número de *verbatim*s obtenidos en cada una de las aplicaciones.

Tabla 44.
Matriz de categorización de la fase fenomenológica.

DOCUMENTO CODIFICADO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL														
1. RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA																																				
1.1. Vínculo	0	3	1	1	0	4	0	0	2	18	6	42	9	4	9	57	5	1	7	3	0	172														
1.2. Reconocimiento	4	2	1	0	0	4	0	0	0	11	0	27	4	10	7	30	3	1	1	0	1	106														
1.3. Expectativas	0	4	1	0	0	0	0	0	0	2	1	47	1	0	0	25	5	0	0	0	0	86														
1.4. Mantenimiento	4	4	0	0	0	2	0	0	0	18	0	63	5	4	1	17	1	0	0	0	0	119														
1.5. Exclusión social	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	7	5	1	0	17														
1.6. Participación comunitaria	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	23	1	0	0	24	0	0	0	0	0	51														
2. EDUCADOR																																				
2.1. Funciones	0	3	1	0	3	5	0	3	4	17	0	42	1	2	0	13	3	1	1	2	0	101														
2.2.Competencias	0	1	0	0	1	0	0	0	0	12	0	8	0	0	0	29	2	0	2	3	0	58														
2.3. Elemento mediador	4	1	0	0	0	2	0	0	0	15	0	6	5	3	0	0	1	0	0	1	0	38														
2.4.Definición educador	4	0	2	0	10	1	0	0	0	0	0	55	2	1	8	58	3	2	0	0	0	146														
2.5. Intervención socioeducativa	0	0	0	2	1	2	0	0	1	28	0	50	6	15	19	117	1	11	0	16	0	269														
3. CUIDADO DE SÍ																																				
3.1. Autoconocimiento	0	2	1	0	0	0	3	0	0	5	0	36	3	2	1	12	0	0	0	1	0	66														
3.2. Autodeterminación	0	0	1	0	0	3	0	7	1	1	0	30	6	1	0	1	0	7	0	1	0	59														
3.3. Autonomía	0	1	2	1	0	2	0	1	5	8	0	26	7	1	1	2	0	2	0	0	0	59														
4. IDENTIDAD																																				
4.1. Autoconcepto	4	0	3	0	0	0	0	0	0	5	0	67	22	1	0	0	0	0	0	0	0	102														
4.2. Proyección del educador	0	0	0	0	4	0	0	4	5	5	0	16	1	0	20	31	1	7	0	1	0	95														
4.3. Percepción del adulto joven	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	34	3	0	0	1	0	0	0	0	0	44														
4.4. Cambios en la identidad	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	27	9	2	0	5	0	1	1	0	0	53														
TOTAL	21	21	14	4	19	25	5	16	18	158	7	599	85	46	69	422	25	40	17	29	1	1641														
TOTAL	PRIMERA APLICACIÓN									132									SEGUNDA APLICACIÓN									1498								

Nota: Primera aplicación (A: Transcripción resultado comprensión crítica adultos jóvenes; **B:** Transcripción diálogo comprensión crítica adultos jóvenes; **C:** Transcripción resultado clarificación de valores adultos jóvenes; **D:** Transcripción resultado autobiografía adultos jóvenes // **E:** Transcripción resultado comprensión crítica equipo socioeducativo; **F:** Transcripción resultado autobiografía equipo socioeducativo; **G:** Transcripción cuidado de sí; **H:** Transcripción grupo de discusión identidad; **I:** Transcripción grupo de discusión vínculo) **Segunda aplicación (1:** Transcripción resultado comprensión crítica adultos jóvenes; **2:** Transcripción diálogo comprensión crítica adultos jóvenes; **3:** Transcripción resultado clarificación de valores adultos jóvenes; **4:** Transcripción resultado autobiografía adultos jóvenes; **5:** Diario fenomenológico observación no participante // **6:** Transcripción resultado comprensión crítica equipo socioeducativo; **7:** Transcripción resultado clarificación de valores equipo socioeducativo; **8:** Transcripción resultado autobiografía equipo socioeducativo; **9:** Transcripción grupo de discusión identidad; **10:** Transcripción grupo de discusión vínculo; **11:** Transcripción grupo de discusión cuidado de sí; y, **12:** Diario fenomenológico observación participante)

5.6. Integridad del estudio

Entrelazando los documentos rectores sobre la integridad en investigación como son *American Psychological Association* (APA), *American Educational Research Association* (AERA), la *American Anthropological Association* (AAA) y *All European Academies* (ALLEA) e incluyendo las conclusiones de Aguirre (1996); Eichhorn (2001); Goetz & LeCompte (1988); Kushner & Norris (1990); López-Barajas (1994); Martínez-Rodríguez (1990); Sandín (2003), extraemos que un estudio socioeducativo íntegro debe incluir diversos factores que no solo responden al orden de lo científico. Considerar que nuestro estudio cumple los requisitos de integridad quiere decir que además de los principios rectores, que desarrollamos en este apartado, hemos tenido en cuenta el consentimiento informado y asentimiento en la investigación; hemos informado sobre los objetivos globales y parciales de cada fase; la participación ha sido voluntaria; hemos negociado cada una de las fases de la aplicación del diseño adaptándolas a la realidad de Can Calopa; hemos reconocido la participación de las personas a partir de un certificado de participación, la entrega de carpetas universitarias y la creación e implementación de un proyecto socioeducativo independiente del estudio; en los tiempos de aplicación ha prevalecido el bienestar de las personas participantes que el desarrollo del estudio adaptándonos al contexto; hemos adaptado el lenguaje del material que hemos proporcionado a cada uno de los participantes (equipo socioeducativo o adultos jóvenes), entre las acciones propias de los principios rectores de integridad (*ver anexo 11*).

El estudio que presentamos se rige, en lo que a integridad se refiere, por el *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona* aprobado por el Consell de govern el 15 de mayo de 2020. A su vez, este informe responde al concepto de *integridad* que describe la *All European Academies* (ALLEA) y que en junio de 2023 revisó su código de conducta. La finalidad de estos documentos es garantizar investigaciones de calidad ajustadas a la legislación vigente. Como investigadoras de la Universitat de Barcelona, para nosotras el *Codi d'integritat en la recerca* (2020) y

The European Code of Conduct for Research Integrity (2023) son documentos de referencia y reconocemos su importancia.

Tal como nos presenta Sandín (2003) los códigos de integridad nos facilitan identificar el estatus profesional en tanto obligaciones, funciones prácticas, etc., además de explicitar el compromiso hacia el bienestar de la propia profesión y de las personas a las que se dedica. En este sentido nuestro código de integridad nos presenta, entre otros aspectos, unos principios que, en el caso de la Universitat de Barcelona explicita,

El present Codi d'integritat en la recerca afecta tots els agents i estructures de recerca de la UB: personal docent i personal investigador a títol individual, grups de recerca, equips de recerca de projectes concrets (que poden coincidir o no amb un grup de recerca), personal investigador en formació i personal d'administració i serveis relacionat amb la recerca, així com departaments i seccions departamentals, instituts i centres de recerca. (Universitat de Barcelona, 2020, p. 3).

Del Código que nos rige extraemos los cinco principios fundamentales, honestidad, responsabilidad, fiabilidad, conflictos de interés y respeto que describimos a continuación y el modo en el que los encontramos en el estudio.

Honestidad

Nuestro compromiso con el saber científico nos obliga a mantener una transparencia total sobre las diversas fases del proyecto de investigación.

La honestidad empieza con nosotras mismas a partir de un planteamiento de una investigación que requiere un trabajo de autoescucha en el que no obedezcamos a fantasías o ilusiones. Se trata de tomar consciencia sobre nuestras capacidades, qué realidad nos envuelve y qué concebimos como limitaciones. Ante estas tenemos la opción de negarlas o de aceptarlas. En nuestro caso hemos optado por la aceptación del tiempo disponible de dedicación al estudio, en consecuencia su desarrollo ha sido más prolongado de lo deseado.

Es destacable el papel de la dirección en cuanto a la honestidad. Desde el momento que aceptó la demanda de acompañamiento explicitó sus limitaciones y no dudó en utilizar los recursos necesarios para garantizarnos un proceso de aprendizaje y evolución continua. Para nosotras es un ejemplo a seguir en tanto que nos ha facilitado identificar, verbalizar, trabajar y resolver las propias limitaciones. En este sentido, la dirección de este estudio, no ha dudado en destacar aquellos argumentos incoherentes o faltos de fundamento de un modo honesto y paciente favoreciendo nuestro avance, mejora de las reflexiones, interés por superar las dificultades y aumentar nuestra curiosidad investigadora.

Responsabilidad

Tal y como presenta Spradley (2010):

Como personas que dedican su vida profesional a la comprensión del hombre, los antropólogos tienen una responsabilidad efectiva en manifestar de forma pública, tanto individual como colectivamente, lo que conocen y lo que creen como resultado de su experiencia profesional, obtenida con el estudio de los seres humanos. Esto es, tienen la responsabilidad de contribuir a una «definición adecuada de la realidad» sobre la cual puedan basarse la opinión pública y las decisiones colectivas. (Spradley, 2010, p.178).

Nuestra responsabilidad como educadoras sociales no obliga, como describe Spradley (2010) a contribuir a definir la realidad, en nuestro caso, la realidad profesional con el fin de contribuir a un *corpus* en constante construcción y revisión. El planteamiento de este estudio tiene la finalidad de ser útil, sobre todo, para la educación social. Como educadoras sociales tenemos la responsabilidad de reflexionar sobre la propia práctica, he aquí la intersección con la investigación socioeducativa. Como profesionales tenemos la responsabilidad científica de generar nuevo conocimiento o revisar el que está en uso. Los cambios en la realidad son rápidos, las prácticas

socioeducativas se adaptan a un ritmo similar. Los educadores sociales, tenemos la responsabilidad de constatar de nuestro saber específico.

Fiabilidad

Tal y como describe el *Codi d'integritat de la recerca de la Universitat de Barcelona* (2020) “el personal investigador ha de garantir la qualitat de la investigació, la qual abarca el disseny, la metodologia, el anàlisi i el ús de les recursos (humans, econòmics i materials)” (Universitat de Barcelona, 2020 p. 40). Interpretamos este principio como aquel que se ocupa de avalar que la investigación cumple su función, es decir, el diseño y su aplicación quedan, no sólo justificados, sino que son los adecuados para lograr el fin que nos proponemos en función del contexto en el que nos sumergimos.

En este campo Arnaus & Contreras (1995) proponen ítems a considerar en referencia a la investigación socioeducativa que velan por la fiabilidad en el estudio como son:

- El equilibrio entre el compromiso y el distanciamiento. El hecho de permanecer largos periodos en Can Calopa ha facilitado una relación estrecha. Garantizar el equilibrio entre lo subjetivo y objetivo ha sido posible por el número de tutorías realizadas en el que la comunicación constante con dirección ha garantizado el límite entre la experiencia y los objetivos.
- La investigación como práctica social. El para qué y para quién son dos cuestiones que rigen desde un inicio el planteamiento del estudio. Lo situamos como una herramienta para los diferentes equipos socioeducativos. Entendemos, y de ahí el planteamiento de unas bases que fundamenten nuestro diseño metodológico, que el quehacer investigador es, además de una profesión, un modo de situarse y construir *lo social*. No ha sido en vano fundamentar los métodos desde una perspectiva filosófica. Nuestra manera de entender el mundo

está estrechamente relacionada con el modo en el que ejercemos la tarea investigadora. Posicionarnos ante el método desde una doble perspectiva ha contribuido a la toma de conciencia sobre nuestro rol como investigadoras, la responsabilidad que conlleva y las consecuencias que genera.

- Los dilemas entre lo público y lo privado. La información que recogemos hace referencia a la realidad de personas concretas. Desde un inicio consideramos como veraz la realidad que nos explican desde su perspectiva, su experiencia. Decidir qué información forma parte del estudio y cual queda en la intimidad de cada persona lo hemos decidido bajo tres preceptos: a) que la persona no quede expuesta más allá de los objetivos planteados; b) utilizando seudónimos para la identificación de las personas; y, c) respetando las peticiones de confidencialidad que han surgido. En este sentido, las estrategias de interrogación las hemos diseñado bajo el foco de los objetivos. Este punto de partida ha facilitado acotar las herramientas a aquello estrictamente necesario para el estudio.
- La ética de la interpretación. Nuestra posición de investigadoras la hemos puesto en cuestión en el momento de realizar el análisis de datos. La información obtenida la hemos contrastado con las personas que han participado, hemos realizado tutorías en las que revisar las interpretaciones y por último hemos presentado a la comunidad científica los resultados obtenidos con el fin de objetivar los hallazgos.

Conflictos de interés

Este estudio parte de ventaja de ser independiente en su sentido más amplio. No dependemos de becas, financiación externa, ni depende de un estudio superior. Por ese motivo, desde un inicio han prevalecido tres intereses fundamentales: el interés científico, el formativo y el goce investigador.

Ante tal situación, declaramos que no se da ninguna condición que pueda considerarse como conflicto de interés.

Respeto

A lo largo del marco de referencia se puede entrever una concepción del ser humano que no distingue por origen, raza, sexo, religión, opinión, capacidad, orientación sexual, género o cualquier otro distintivo que pueda ser considerado discriminatorio. Es de gran relevancia toda aportación de los participantes por el simple, y a la vez relevante, hecho de ser participante. Partiendo de esta premisa, la investigación se ha adaptado al contexto de Can Calopa con todos sus miembros. No hemos hecho distinción de grupos entre iguales, sí entre roles: adulto joven o profesional, con la finalidad de conocer las distintas perspectivas sobre el fenómeno de la relación socioeducativa.

Por otro lado, sí que hemos añadido aspectos a la investigación que van más allá del respeto individual, como son el cuidado a la entidad. Consideramos que la entidad en su conjunto, concebida como un todo, tiene su tiempo, necesidades, características, etc., que superan la investigación. El estudio es, para las personas que participan, un añadido a su día a día ya complejo. Así, ha prevalecido el momento del centro, el equipo socioeducativo y los jóvenes adultos por encima de los objetivos de trabajo.

5.7. Rigor científico

El estudio que presentamos, de corte cualitativo, se rige por criterios de rigor aceptados por la comunidad científica que garantizan su calidad. Estos criterios, a partir de las aportaciones de Erazo (2011), Guba (1989), Guba & Lincoln (1981); y, Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas & Rebolledo-Malpica (2012) los presentamos bajo los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad

Como criterio de credibilidad referimos a la veracidad para los participantes de los datos atribuidos al fenómeno. Por lo que para garantizar esta veracidad hemos tenido en cuenta los siguientes ítems:

- Periodo largo en el centro: nuestra estancia en el centro ha sido de un total de tres meses para la fase etnográfica, cuatro más para ejecutar un proyecto a petición de Can Calopa y un mes para ejecutar la fase fenomenológica. En conjunto, nos han permitido llegar a la saturación de datos.
- Observación persistente: la fase etnográfica se ha caracterizado por ser intensiva en la que nuestra presencia en Can Calopa ha sido de dos días a la semana durante siete meses en sesiones de entre cinco y seis horas. De este modo, el número de interacciones con los participantes ha sido mayor e intenso.
- Juicio crítico: a lo largo del estudio hemos sometido este estudio a revisión externa, con carácter principal ha sido dirección quien de manera sistemática ha llevado un control de nuestro avance.
- Adecuación referencial: hemos recogido y archivado en el libro de anexo la diversidad de materiales resultantes del trabajo de campo. Estos materiales son el diario de campo, las transcripciones de las entrevistas, el material de las dinámicas de educación moral, las transcripciones de los grupos de discusión.
- Comprobación de los resultados con los participantes: a lo largo del estudio hemos confrontado con los participantes diversos datos recogidos, así como su interpretación. Hemos entregado informes parciales y finales al equipo socioeducativo y la dirección con la finalidad de confirmar la veracidad de los resultados obtenidos. A partir del contraste garantizamos la presentación de resultados ajustados a la realidad de Can Calopa.

Transferibilidad

Tal y como describe Guba & Lincoln (1981) la transferibilidad nos permite tomar en consideración los resultados obtenidos cuando se estudien contextos similares. Consideramos que nuestro estudio es transferible, en tanto que el diseño metodológico que proponemos no parte del contexto, sino de las preguntas de investigación. Por este motivo, el diseño puede ser reproducible a otros contextos similares al que nos hemos sumergido.

Como ejemplo de esta transferibilidad es la propuesta de trabajo fenomenológico con adultos jóvenes en procesos de exclusión *La seducción del yo* (2017). Esta propuesta es fruto de la transferibilidad de un estudio anterior en que la implementamos con un grupo de adolescentes en situación de exclusión social para abordar la relación con la muerte.

Dependencia

A raíz de las aportaciones de Guba (1989), entendemos la dependencia como la estabilidad de los datos. Hemos reiterado, en diversas ocasiones, que en la investigación de corte inductivo el diseño inicial se reajusta a lo largo del trabajo de campo. Estas variaciones que deben dar cuenta de la estabilidad de los datos a su vez deben ser justificadas y vinculadas a los objetivos de trabajo. Con ello, hemos procurado:

- Solapamiento de técnicas: el fenómeno de la relación socioeducativa y las preguntas que nos formulamos sobre éste nos han obligado a crear un diseño de técnicas múltiples, pero de temática transversal. De este modo nos aseguramos encararlo desde diferentes perspectivas. Destacamos la observación participante, la entrevista, las dinámicas de educación moral y el grupo de discusión.

- Descriptores de baja referencia: hemos descrito de manera precisa el proceso que hemos llevado a cabo a lo largo del proceso metodológico, desde su diseño hasta el análisis de los datos recogidos, pasando por su recogida y archivo. Como ejemplo encontramos las transcripciones textuales de las entrevistas, las notas de campo o los materiales resultantes de las dinámicas de educación moral.

Confirmabilidad

Erazo (2011) define la confirmabilidad como la posibilidad de que, con los mismos datos, diversos investigadores puedan llegar a conclusiones parecidas. En nuestro caso destacamos:

- Triangulación: la entendemos como la confrontación entre datos, métodos y teorías. El diseño que hemos presentado vela por el acercamiento al fenómeno a partir de diferentes métodos, voces, así como plantearnos un marco referencial interdisciplinar.
- Diario reflexivo: la reflexividad nos confiere la posibilidad de preguntarnos sobre nuestro proceso investigador y nos permite realizar un ejercicio de autocrítica. Este diario se centra, principalmente, en el momento fenomenológico, ya que nos ha requerido una implicación más personal, como hemos expuesto a lo largo de la fundamentación metodológica.

Lo que más me gusta de Can Calopa es la ética que inspira y que siempre están dispuestos a escuchar y ayudarte a tomar decisiones. Lo que menos me gusta es que a veces se ponen un poco pesados. Las reuniones individuales y de piso me ayudan a reflexionar sobre muchos temas y la mejor manera de afrontarlos.

Isaac, adulto joven de Can Calopa

6. CAN CALOPA, ESPACIO DE RELACIÓN, LUGAR DE CAMBIO¹⁴

Introducción

Este capítulo lo dedicamos a presentar los resultados obtenidos a lo largo de la primera fase de este estudio: la etnográfica. Para comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral del centro.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos a) examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa; b) describir los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa de Can Calopa; c) caracterizar a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo, y, d) analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de acción socioeducativa - las categorías que barajamos mantienen una relación directa con cada uno de ellos. Las que hacen referencia a la cultura moral, la relación entre los jóvenes adultos y la relación socioeducativa cuentan con un mayor número de referencias, tal y como se desprende de la tabla 45.

¹⁴ En este capítulo se utilizan *verbatim* extraídos de las seis entrevistas a los referentes de los diferentes ámbitos de Can Calopa y de las notas de campo.

Tabla 45.

Enlace de categorías de la fase etnográfica con los objetivos específicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa	Describir los espacios de interacción y las características de la relación socioeducativa de Can Calopa	Caracterizar a los adultos jóvenes de Can Calopa, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo	Analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa para aportar una propuesta de acción socioeducativa.
1. CONTEXTO				
1.1. Espacio físico	6			
1.2. Ámbitos de la entidad	22			
1.3. Encargo social e institucional	10			10
1.4. Equipo técnico	47		47	47
1.5. Exclusión social	20		20	20
1.6. Contexto sociocultural	10			10
2. CULTURA MORAL				
2.1. Canales de comunicación	21	21	21	21
2.2. Normas del centro	24	24		24
2.3. Valores institucionales	45	45		45
2.4. Metodología	119	119	119	119
2.5. Rutinas	54	54		54
3. RELACIÓN ENTRE IGUALES Y CON EDUCADORES				
3.1. Rol educador			45	45
3.2. Dispositivo mediador			36	36
3.3. Mantenimiento relación				41
3.4. Vínculo educador-adulto joven				33
4. RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA				
4.1. Adulto joven - adulto joven			33	
4.2. Educador - adulto joven			67	67
4.3. Conflictos y desacuerdos			39	39
4.4. Cultura de grupo			42	42
TOTAL VERTICES	497	382	588	772

Considerando el anterior sistema de categorías, y los objetivos del estudio, este capítulo se divide en cuatro apartados:

1. *Can Calopa, lugar de acogida y participación comunitaria*, da respuesta al objetivo específico examinar el contexto, el cotidiano, las relaciones y las prácticas de respuesta que caracterizan la cultura moral de Can Calopa a partir de la descripción del centro en clave de espacio físico, canales de comunicación, proyectos que la conforman, su encargo social e institucional, el equipo técnico y la respuesta ante el proceso de exclusión social.
2. *Desgranando Can Calopa, claves del hogar residencia*, tiene como finalidad centrarse en el objetivo específico describir los espacios de interacción y las características del hogar residencia de Can Calopa presentando el espacio físico, su norma y su rutina e introduciendo aspectos generales de la metodología que la caracterizan.
3. *Las relaciones en Can Calopa, ¿qué y cómo ocurren?*, atiende al objetivo específico caracterizar a los adultos jóvenes, su demanda, el contexto en el que se da, las relaciones que se establecen dentro del grupo de iguales y con el equipo socioeducativo en el que nuestro foco son las relaciones que se observan en Can Calopa, ya sean entre iguales o entre el educador y el adulto joven. Así mismo, presentamos, el elemento que media en la relación socioeducativa, conflictos que emergen y cómo son resueltos.
4. *Singularidades de la relación socioeducativa en Can Calopa*, tiene como centro el objetivo específico analizar los rasgos característicos del modelo de relación socioeducativa para aportar una propuesta de acción socioeducativa. Para ello, describimos la relación socioeducativa a partir de distintos modelos observados a lo largo de las observaciones.

6.1. Can Calopa, lugar de acogida y participación comunitaria

Can Calopa es el proyecto más joven de la cooperativa l'Olivera de acción social con sede central en la comarca del Urgell. Can Calopa como centro socioeducativo centra su actividad combinando dos ámbitos: el laboral y el social: *“Eh... d'una banda el centre especial de treball de l'Olivera, a Can Calopa, [...] les persones que viuen a la residència, moltes d'elles han fet un procés cap a l'autonomia a través del treball amb les habilitats bàsiques de la vida diària, [...] I d'una banda la Vinoteca es va generar per crear ocupació laboral, alliberar a l'Olivera, i després hi ha una activitat comercial, que és vendre els vins i els olis que fa la cooperativa.”* (entrevista a Ana, referente de enoturismo).

El desarrollo profesional gira en torno a la viña, el olivo y los derivados de ambos desde una perspectiva ecológica y sostenible: *“Estem emparats sota una DO. I formariem part de vins ecològics també catalans, no? Estem dins el CCPAEC, que és... que és el certificat de la Producció Agrària Ecològica a Catalunya”* (entrevista a Mario, jefe de producción). Desde el cuidado en el campo como actividad agraria, la producción del vino, hasta la comercialización, ya sea en restauración desde la vinoteca, visitas enoturísticas o la venta directa.

Tanto en Can Calopa como en la sede central, l'Olivera, los principales destinatarios del proyecto son personas con discapacidad intelectual con o sin morbilidad asociada con salud mental y trastorno de la conducta: *“Can Calopa [...] el sentit que té és que es volia replicar una comunitat diguéssim de persones que tenen diferents dificultats psíquiques, sobretot discapacitat intel·lectual, que poguessin conviure i treballar en el mateix lloc, llavors, [...] feia falta que es construís un edifici que fes la funció de llar residència perquè aquestes persones que treballen al camp també hi visquessin. Sorgeix d'aquí”* (entrevista a Helena, referente de hogar-residencia).

Para muchas de las **personas que entran en Can Calopa es la primera experiencia laboral que tienen**, siendo esta una característica que identifica del objetivo proyecto

laboral: *“és acompanyar a persones que tenen certes dificultats, o que no tenen certes dificultats, però que és la seva primera experiència laboral.”* (entrevista a Ana, referente de enoturismo).

Can Calopa se situa en el parque natural de Collserola, en el municipio de Barcelona. Limita con otros dos municipios, uno de la comarca del Baix Llobregat y otro de la comarca del Vallés Occidental. Se encuentra rodeada, en todos sus flancos, por el bosque típico mediterráneo. Así, el roble, la encina y el alcornoque son muy presentes junto algunos pinos. Si el camino a la casa se hace una vez ha caído el sol, es fácil cruzarse con algún jabalí e incluso alguna hembra con sus jabatos. No sería extraño encontrarse con alguna comadreja o gineta que por despiste atraviesa la carretera, ya sea montaña arriba o montaña abajo. En cambio, durante el día, abundan los avistamientos de abubillas picoteando el suelo en busca de alimento, se escuchan diversas aves cantoras y más cerca de la casa se pueden observar como algunas ardillas jueguen entre los árboles cercanos. La llegada a la casa, ya sea desde Barcelona o desde alguno de los otros dos pueblos colindantes, Sant Cugat o Molins de Rei, debe hacerse en coche. El transporte público más cercano es una línea de autobús que circula cada media hora entre la comarca del Baix Llobregat y el Vallés Occidental y la parada deja a unos tres kilómetros de Can Calopa.

Una vez en Can Calopa, indicada con un letrero del Consorci del Parc Natural de la Serra de Collserola, encontramos el aparcamiento en una zona superior que ofrece las vistas del viñedo y a la izquierda, en un nivel inferior, la masía y zona del restaurante. La zona residencial, otro nivel inferior a la masía, queda algo escondida, y protegida, según se considere, no es visible desde el aparcamiento. El terreno está poco adaptado para persona con movilidad reducida, a pesar de que la entrada principal cuenta con una gran rampa de acceso y disponen de baños públicos según la normativa. Más allá de la zona del restaurante, los accesos se complican en toda la finca al ser un terreno de tierra y estar conservado según la estructura original de la finca. Can Calopa tiene un total de 2,5 hectáreas productivas que se distribuyen entre

viñedos, corral para las ovejas y gallinero, zona de restauración, zona residencial, masía, bodega y almacén, aparcamiento, huerto y diversos caminos que comunican las zonas. En la figura 7 mostramos la distribución de la finca. Observamos que las viñas ocupan la mayor parte de la superficie, hecho que no es de extrañar debido a que Can Calopa se dedica al sector vitivinícola: *“En aquest cas el treball de la vinya i L’Olivera, a Collserola i amb un entorn també de preservació del paisatge, del respecte de la recuperació del mosaic agrícola a la serra. Una mica aquest és l’objectiu de... del treball agrícola a Can Calopa.”*(entrevista a Oriol, referente educador de producción).

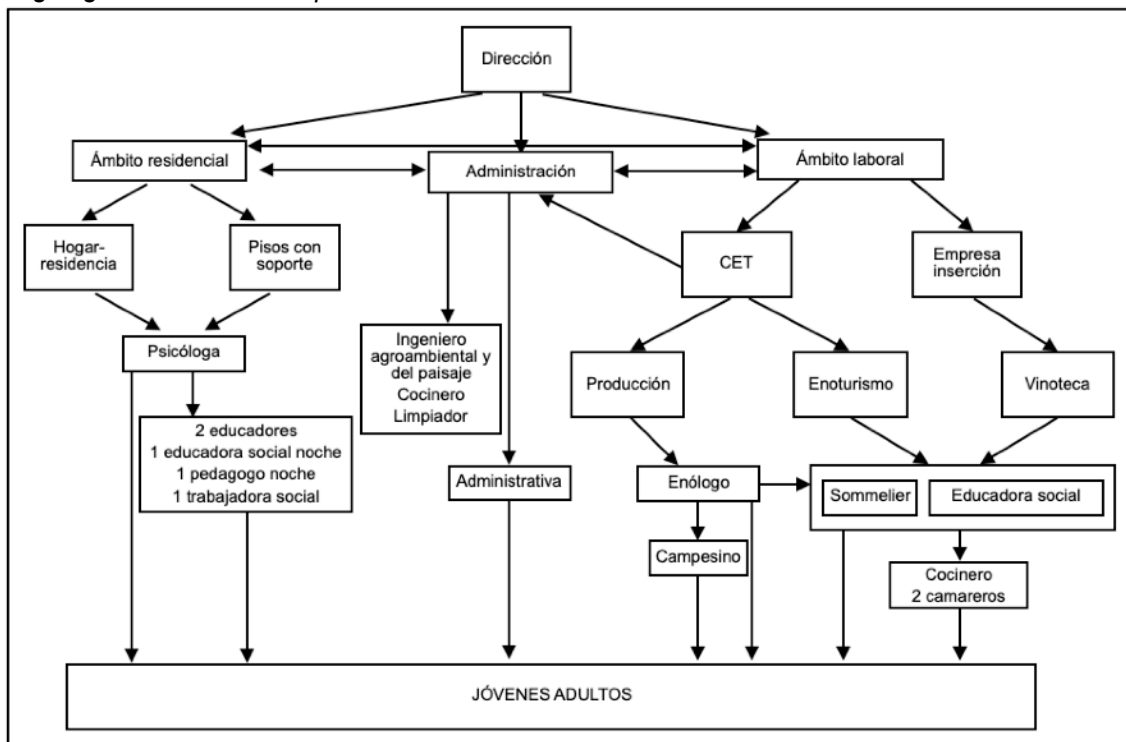
Figura 7.
Fotografía aérea de Can Calopa



Nota: Fuente Google Maps

Can Calopa se compone de diferentes proyectos interconectados en los que participan de manera directa los adultos jóvenes: hogar-residencia, programa de soporte de autonomía en el propio hogar (PSAPLL, de sus siglas en catalán), producción, vinoteca y enoturismo. Estos cuatros ámbitos se insertan en la complejidad de Can Calopa en la que se desarrollan otros proyectos. En la figura 8 observamos la estructura completa de la entidad y en qué lugar se sitúa cada uno de los proyectos.

Figura 8.
Organigrama de Can Calopa.



Can Calopa está compuesta por un equipo técnico interdisciplinar. Encontramos disciplinas profesionales, a primera vista, tan dispares, como: la enología, el campesinado, la psicología, el trabajo social, la educación social, la hostelería o la administración, entre otras. Estos perfiles se dividen en dos grandes equipos, que a su vez se subdividen en otros más pequeños para dar respuesta a los objetivos del recurso al que pertenecen. Los dos grandes grupos son: el de ámbito laboral y el de ámbito residencial.

El ámbito laboral se subdivide en tres equipos que corresponden: al campesinado, a la restauración y al turismo. El ámbito residencial se subdivide en dos equipos: el hogar-residencia y el de pisos con soporte para la autonomía en el propio hogar (PSAPLL, de sus siglas en catalán). De manera transversal encontramos el equipo de administración que atiende tanto al área laboral como residencial. Aun así, todos ellos tienen relación directa con los adultos jóvenes.

6.1.1. Àmbito laboral de Can Calopa

En cuanto al ámbito laboral se distinguen tres áreas: la vinoteca; enoturismo; y, producción.

6.1.1.1. La Vinoteca

La Vinoteca abrió sus puertas hace dos años y está constituida como empresa de inserción (EI), lo que implica que las personas contratadas tienen un contrato temporal durante tres años y el objetivo es la inserción en la empresa ordinaria: *“un dels nostres objectius i també requisits és que les persones que contractem han de fer un procés laboral i formatiu amb nosaltres d’un màxim de tres anys i després de tres anys o els hi fem un contracte ordinari, o aniran a l’empresa ordinària. I... una de les coses que hem de fer de fet és acompanyar-los per trobar feina a l’empresa ordinària.”* (entrevista a Gabriela, referente de enoturismo).

Las tareas principales que se realizan en la Vinoteca son la venta de vinos, aceite, la presentación de obras o ser un centro cultural de referencia para la zona de Collserola, además de la actividad de restauración. De manera habitual la Vinoteca organiza actividades culturales como conciertos, diálogos con agentes comunitarios, así como organizar eventos para la comunidad como puede ser la fiesta de celebración de Can Calopa que se celebra al finalizar la vendimia: *“de fet el que fem és difondre el que es fa aquí. La nostra tasca principal és la difusió del que es fa aquí.”* (entrevista a Gabriela, referente de vinoteca).

6.1.1.2. El trabajo enoturístico

Por otro lado, y siguiendo en el ámbito de la hostelería está enoturismo. Este ámbito forma parte del centro especial de trabajo (CET) que tiene como objetivo el turismo gastronómico: *“el que seria l’enoturisme està a cavall entre turisme i hostaleria*

realment, llavors els hi dones unes eines perquè ells puguin treballar a un altre àmbit, que seria aquest, l'enoturisme. Turisme, hostaleria... (entrevista a Ana, referente de enoturismo).

Este ámbito se encarga de realizar visitas culturales dentro de Can Calopa explicando a los visitantes la historia de la masía, el proyecto social, el proceso de realización del vino, cuidado de la viña o tipos de vid: *“nosaltres expliquem doncs com fem el vi, com són les vinyes, per molts d'ells han estat treballant prèviament a les vinyes, doncs a vegades potser, un d'ells ve i fa la vista amb mi”* (entrevista a Ana, referente de enoturismo).

Dentro de enoturismo Ana explica que uno de sus objetivos es el acompañamiento a los trabajadores en su primera experiencia laboral, es decir, trabaja con ellos la adquisición de habilidades y hábitos laborales: *“És constància i bueno, que cada vegada, cada dia vénen d'un humor diferent... aleshores és anar adaptant els serveis també una mica... Bueno, el servei s'ha d'anar tirant endavant i això, orientar perquè al final la feina surti i després també se sentin contents amb la feina feta.”* (entrevista a Ana, referente de enoturismo).

6.1.1.3. La producción agrícola

El tercer ámbito de trabajo, producción, es el responsable del cuidado de la viña y producción del vino: *“ens dediquem al treball a la vinya i també a l'Olivera, doncs casava amb el nostre projecte i quan es va signar el conveni doncs era una un motiu més per poder desenvolupar la nostra tasca aquí perquè som experts en el treball a la vinya.”* (entrevista a Oriol, educador de producción). El ámbito de producción pertenece a la empresa especial de trabajo, por lo tanto los trabajadores también viven su primera experiencia laboral. A través del trabajo Can Calopa interviene en el proceso de inclusión de las personas a partir del trabajo agrícola y cuidado de la tierra: *“El que intentem aquí a Can Calopa és incorporació de persones mitjançant el treball*

agrícola. En aquest cas el treball de la vinya i L'Olivera, a Collserola i amb un entorn també de preservació del paisatge, del respecte de la recuperació del mosaic agrícola a la serra. Una mica aquest és l'objectiu de... del treball agrícola a Can Calopa." (entrevista a Mario, jefe de producción).

La producción de vino y los procesos que derivan, en Can Calopa es uno de los motores fundamentales sobre los que gira la actividad comercial de la cooperativa. Por ello, se destinan recursos y estrategias de manera que mejore cada vez más: *"La producció. Aquí l'objectiu de treball és poder produir, poder produir vins de qualitat i poder comercialitzar aquests vins de qualitat perquè sigui... perquè hi hagi un retorn en diners per poder incorporar persones al projecte, a l'àrea de treball de producció.*" (entrevista a Mario, jefe de producción).

Las tareas que realizan las personas trabajadoras dentro del proceso del vino son diversas. Parten desde su siembra, poda, recogida durante la vendimia, hasta el embotellado, etiquetado, preparación de lotes y reparto en ventas: *"és de la poda, treballs de sòl, treballs en verd i collita dels fruits, fins el que seria l'àmbit de la transformació a la matèria prima, que implicaria tota l'elaboració en el celler dels productes, en el celler en el cas dels vins, en el molí en el cas dels olis. I, un cop aquests productes han finalitzat, tot el seu envasat, el seu etiquetat i la seva expedició i posterior comercialització"* (entrevista a Mario jefe de producción). Además, realizan tareas de mantenimiento en la finca o trabajos externos en los que se encargan de un rebaño de ovejas, crían unas gallinas, desbrozan, podan o hacen mantenimiento del bosque: *"desbrossar finques o per netejar parts de bosc i el propi manteniment de la finca, que també l'incorporem com una tasca més. També tenim un ramat d'ovelles, que també forma part de l'àmbit de producció"* (entrevista a Oriol, educador de producción).

En Can Calopa, el ámbito laboral aborda ámbitos de la vida de la persona como son el trabajo, la vida en la comunidad y el autocuidado de manera que transmite a la

persona su capacidad de trabajo y lo hace partícipe de la cultura del trabajo y sus valores.

6.1.2. *Ámbito social de Can Calopa*

El área social de Can Calopa se compone por el programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) y el hogar residencia.

6.1.2.1. El programa PSAPLL de Can Calopa

El programa PSAPLL parte de una visión holística de la persona, por ello se atienden los diversos ámbitos que la afectan, desde la salud, en su más extensa definición, hasta la proyección profesional. El objetivo principal del proyecto socioeducativo de Can Calopa **es que la persona adquiera la mayor responsabilidad en los diversos ámbitos de su vida con el fin de lograr una vida interdependiente** y poder pasar de la residencia a los pisos con soporte: *“Vale, la razón de tener pisos. Bueno, ya viene, es anterior a que yo empezara a trabajar y es dar un poco de salida y cerrar un poco el ciclo vital de las personas que venían aquí a la residencia y a trabajar en el CET. Y era continuar con este proceso de autonomía y de, y de... asunción de una vida propia”* (entrevista a Manel, referente de PSAPLL).

En el programa PSAPLL, tal y como explica Manel, es esencial que las personas presenten un nivel de autonomía suficiente para desarrollar sus actividades sin el soporte constante de un educador y cuenten con un trabajo de manera que les permita sufragar sus gastos de la vida diaria: alquiler, ocio, comida, transporte, imprevistos, etc.: *“el principal es que... que trabajen, que tengan, que trabajen, que estén trabajando y puedan mantenerse, porque implica también que tienen que pagar todos sus gastos, tanto de piso como de alimentación, ocio, transporte...”* (entrevista a Manel, referente de PSAPLL).

Entre otros, como el soporte a la persona y las rutinas de la vida diaria, el trabajo central del programa de PSAPLL **es la vinculación a la comunidad**. Los pisos se encuentran en el municipio de Molins de Rei y la tarea de inclusión y participación son el centro de los objetivos del programa: *“en principio sería un poco de enraizarse a la comunidad, ¿no? vinculándose a través de las compras, de actividades de ocio, de amistades, de ir a médico o la médica, de hacer lo que sería todo lo... una vida en comunidad en todos sus ámbitos.”* (entrevista a Manel, referente de PSAPLL).

De este modo, las intervenciones del programa tienen, como dice Manel, el claro **objetivo de alcanzar todos los ámbitos de la vida de la persona en la comunidad**. En este sentido, los resultados que se obtienen en términos de autonomía y autodeterminación son significativos. Hacerse responsables de sí mismos los obliga a aplicar aprendizajes adquiridos en el hogar residencia: *“Que usuarios y usuarias que salen, han salido de aquí de un piso, que llevas un año batallando, que si la cocina, la limpieza, la higiene, cuando están en un piso en dos meses lo pillan todo súper rápido, [...] ya se hacen cargo de su propia vida y de su individualidad.”* (entrevista a Manel, referente de PSAPLL).

El programa PSAPLL enfatiza aspectos como la autonomía, la autodeterminación, el autoconocimiento, la participación en la comunidad, los vínculos sociales, el autocuidado, etc. desde la relación socioeducativa como medio principal.

6.1.2.2. El hogar residencia de Can Calopa

Can Calopa se distingue por el hogar residencia. Este está situado en el parque de Collserola, hecho que el hogar residencia depende del transporte privado para que los jóvenes adultos accedan a Molins de Rei. El objetivo principal de este recurso residencial es la vida hacia la vida autónoma, en concreto Can Calopa lo concibe como **un tránsito hacia el programa PSAPLL**: *“l’equip valorem que ha anat complint diguéssim aquest criteri i que la persona tingui interès i desig doncs es proposa aquest*

canvi i es procura, si es pot, anar fent una emancipació progressiva on el mateix equip educatiu de Can Calopa fa, diguéssim, l'acompanyament en el pis en aquest nou habitatge ja tret de l'entorn i del context de Can Calopa, ja integrat en la comunitat o el poble més proper on normalment fan vida.” (entrevista a Helena, referente del hogar residencia).

6.1.3. Objetivo y organización interna de Can Calopa

Tal y como hemos destacado, Can Calopa es una institución compleja que trabaja de manera simbiótica entre los distintos recursos. Para ello, requiere de un sistema de comunicación que mantenga a los diferentes equipos informados, permita la participación de las personas, técnicos y adultos jóvenes y, por último, los procesos de los adultos jóvenes se desarrollen de manera acompañada al ser atendidos por diferentes recursos. En las diferentes entrevistas aparece como comunicación central la reunión general en la que participan todos los técnicos de Can Calopa: *“Es realitzen unes reunions mensuals, que són unes reunions generals de tots els equips i després a través d'un grup de Whatsapp i dels responsables de cada àrea, sí que es van trobant més periòdicament entre ells per... per traspasar-se algunes informacions més importants.”* (entrevista a Oriol, educador de producción).

Aun así, tal y como comentan Oriol y Gabriela, entre los técnicos existen otros canales de comunicación que les permite mantenerse informados sobre día a día, como es el WhatsApp en el que pueden comunicarse de manera inmediata en casos necesarios. Como comenta Ana, entre los equipos o cada equipo se hacen **reuniones sobre metodología para plantear nuevas líneas de trabajo, consensuar acciones concretas, presentar el desarrollo de las personas**, organizar tareas, evaluar el propio proyecto, informar de nuevas acciones, cooperaciones con entidades externas, actividades que afectan a Can Calopa. Además, debaten la incorporación de nuevas personas y su destino profesional en relación a la entrevista previa de ingreso, etc. Es

en estas reuniones en las que el proyecto sociolaboral de Can Calopa se define y consolida: *"el que fem habitualment és fer com petites reunions, ens expliquem el que... si un treballa millor, si l'altre té algun problema... intentem resoldre... sobretot també, exacte, trobar metodologia"* (entrevista a Ana, referente de enoturismo). Estas reuniones se consideran de comunicación directa y programada, como explica Helena. De manera paralela, también hay canales indirectos como circulares y avisos que se utilizan a modo de comunicación: *"les vies de comunicació més informals, doncs que ens veiem cada dia i si hi ha alguna cosa que s'hagi de comentar, es comenta, i mig-mig entre formal i informal com enviar correus electrònics, telèfon, whatsapp... aquesta seria la forma."* (entrevista a Helena, referente de hogar residencia).

De este modo, cada equipo de trabajo se organiza de manera interna establece sus propios canales de comunicación que son compatibles con el sistema general. Por ejemplo, el equipo social, que engloba tanto al hogar residencia como a PSAPLL, utiliza un diario como registro de la evolución de cada persona y un sistema de comunicación interno formal además de una reunión de equipo semanal, un grupo interno de WhatsApp y el correo electrónico corporativo que se valora como muy útil y gratificante: *"También en las reuniones de residencia, lo que sería reuniones del equipo de residencia, que también entraría el equipo de suport, también sacamos temas de suport a la llar de usuarios y usuarias porque también implica, intentamos implicar a todo el equipo, porque es muy gratificante y muy enriquecedor que... su aportación, son unos cracks, unas cracks"* (entrevista a Manel, referente de PSAPLL).

Todos estos recursos que ofrece Can Calopa tienen el objetivo de dar respuesta a una realidad social: la exclusión social. Los adultos jóvenes de Can Calopa se caracterizan por ser **personas que cuentan con un diagnóstico de discapacidad intelectual y estar, en su mayoría, tutelados por una fundación**. Helena cuenta que las personas que acceden a Can Calopa deben tener reconocido un grado de discapacidad del 33% o superior con diagnóstico de discapacidad intelectual y ser mayores de edad: *"a nivell formal, perquè puguin accedir al recurs hi ha d'haver un diagnòstic de la discapacitat"*

intel·lectual, després les persones que entren generalment tenen discapacitat intel·lectual i generalment hi ha algunes dificultats psíquiques associades, i a nivell de característiques de les persones que ens arriben aquí, són joves, solen oscil·lar entre 17-18 anys fins a 30 com a màxim, 29...” (entrevista a Helena, referente del hogar residencia). Hecho que reafirma Ana, al afirmar que trabaja con un perfil de personas con discapacidad intelectual y, en consecuencia, en exclusión social: *“Vale, totes són persones en situació de risc d'exclusió social, eh... dos d'elles tenen un certificat de diversitat intel·lectual i altra és un jove migrat no acompanyat que ara és major d'edat. Aquest seria el perfil.”* (entrevista a Ana, referente de enoturismo). Por otro lado, son personas que no han trabajado hasta el momento y encuentran en Can Calopa la primera experiencia laboral en la que trabajan hábitos y habilidades laborales: *“perquè moltes vegades ells no han treballat mai ni han rebut cap formació d'hostaleria. Aleshores és un mica doncs que vinguin, que ho provin... està un temps així com de voluntaris, res, uns mesos”* (entrevista a Ana, referente de enoturismo). Can Calopa ofrece la variedad de recursos a partir de un equipo interdisciplinar que deriva de la figura 8¹⁵.

Ante tal realidad, Can Calopa se ha construido una red de apoyos a su alrededor que le permiten dar respuesta a las necesidades diarias de cada una de las personas. Entidades como centros de salud, farmacias, mercado, asociaciones agrícolas, culturales, etc., son fundamentales para sostener las demandas y lograr la inclusión y participación comunitaria de los jóvenes adultos: *“està dins d'una associació que és va crear a la Floresta que es diu “La Floresta contra fronteres”; la Floresta forma part del nostre territori, i aquesta associació el que ha fet és acollir a joves migrants que han quedat fora de les institucions perquè ja son majors d'edat i no tenen suport”* (entrevista a Gabriela, referente de vinoteca). La red externa que construye Can Calopa le permite reforzar sus intervenciones, aprender, intercambiar experiencias, establecer complicidades para la participación de los jóvenes adultos, etc.

¹⁵ Organigrama de Can Calopa.

6.2. Desgranando Can Calopa, claves del hogar residencia

6.2.1. Situación y espacio de Can Calopa

La situación geográfica de la residencia en relación al núcleo urbano más cercano y la falta de transporte público hasta la misma, provoca una gran dependencia del transporte privado. En consecuencia limita en gran medida la libre circulación de las personas residentes. Es el equipo socioeducativo el responsable de asegurar las salidas y llegadas a partir de unos horarios de subidas y bajas al pueblo, para ello cuenta con dos furgonetas.

La residencia de Can Calopa es un edificio como el que se muestra en la figura 9.

Figura 9.

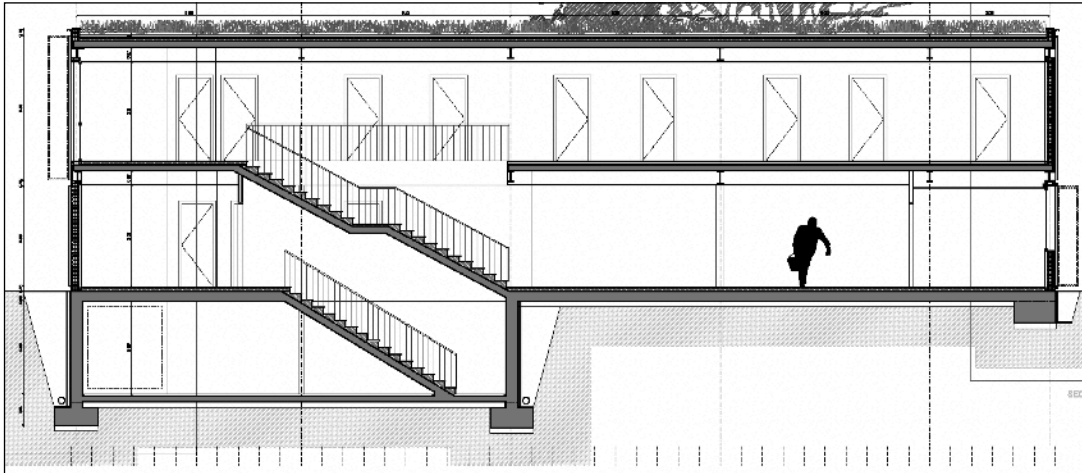
Fotografía de la residencia.



Nota: Fotografía propia.

El edificio está formado por tres plantas: un sótano, una planta baja y una primera planta, como presenta la figura 10.

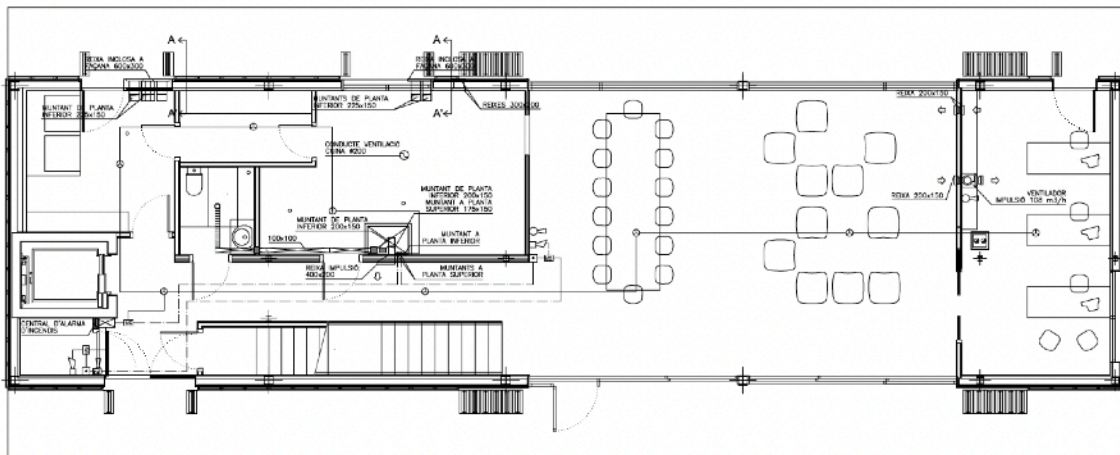
Figura 10.
Distribución del hogar residencia de Can Calopa.



Nota: Plano cedido por la dirección de Can Calopa.

Cada una de las plantas está destinada a un uso distinto. El inferior para la lavandería, la planta baja para usos comunes y la primera planta para las habitaciones. La distribución de la planta baja es la que presentamos en la figura 11.

Figura 11.
Plano de la planta baja.

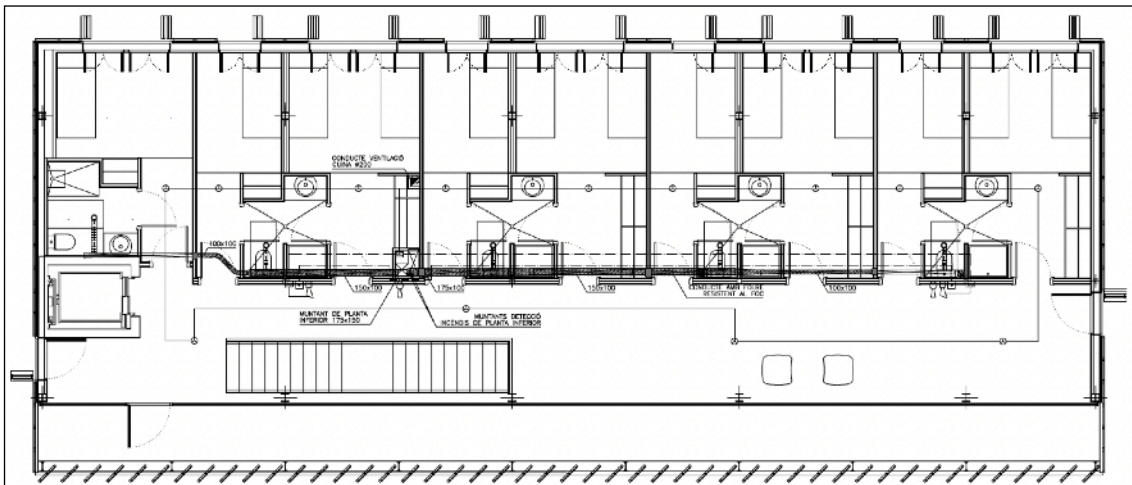


Nota: Plano cedido por la dirección de Can Calopa.

La planta baja se distribuye, de derecha a izquierda, en el despacho de dirección y administración; una sala amplia, dividida en dos espacios por una estantería, a la izquierda hay la sala de estar con un televisor y dos sofás; y, a la derecha el comedor con dos mesas alargadas en las que pueden comer entre doce y catorce personas en cada mesa. La sala del televisor y el comedor están rodeados por un gran ventanal.

Sigue la cocina, con una ventana que comunica al comedor, y las escaleras hacia la primera planta. Hay un pasillo entre las escaleras y la pared de la cocina, en la que está la puerta de entrada a la cocina y a continuación un lavabo completo, con ducha y adaptado para silla de ruedas. Al final del pasillo, a la derecha, está el despacho de educadores. Al final del pasillo está el ascenso y una sala de cableado general. A la izquierda hay otra salida. Las escaleras llevan hacia la primera planta que mostramos en la figura 12.

Figura 12.
Plano primera planta.



Nota: Plano cedido por la dirección de Can Calopa.

La primera planta es la más íntima de todas. Tiene nueve habitaciones: una para el equipo educativo y ocho para los doce adultos jóvenes; cuatro de ellas individuales y cuatro dobles. Las habitaciones se comunican de dos en dos por el lavabo, de manera que, una habitación individual comparte este espacio con una doble. La habitación de educadores tiene un lavabo propio. Las habitaciones están todas a la izquierda de la planta. A la derecha hay un gran pasillo convertido en sala común en la que hay unos sofás. Todo el pasillo es un ventanal, con una puerta al inicio de las escaleras que dan salida a una terraza no transitable protegida por unas planchas metálicas.

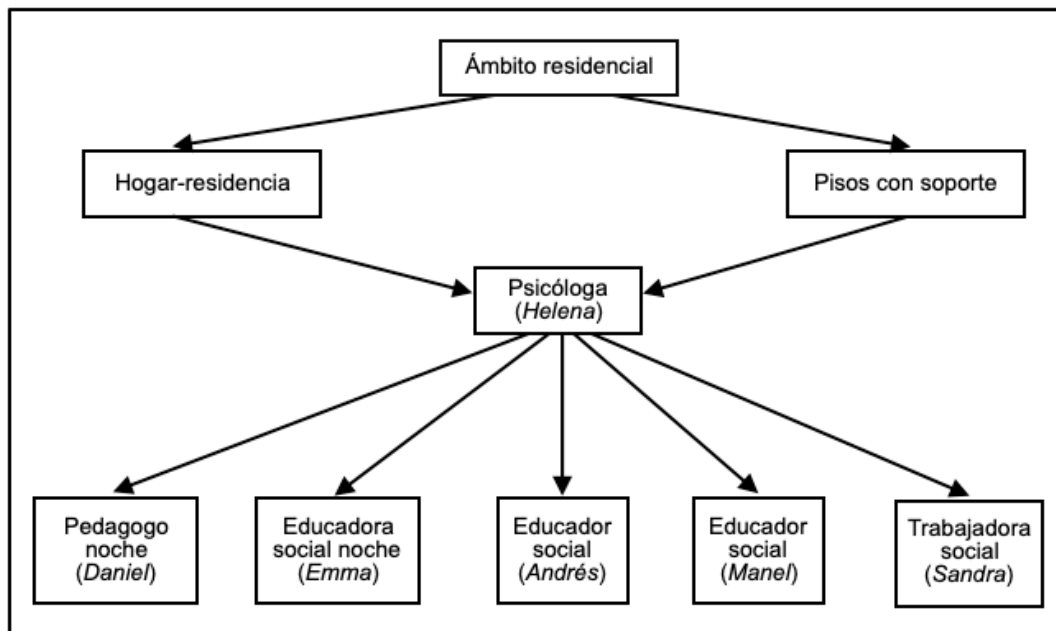
Estos espacios en los que los educadores, Andrés, Helena, Manel y Sandra, y los adultos jóvenes, Adán, Ainara, Arturo, Clara, Eduard, Francesc, Inés, Jair, Javier, Leo,

Mateo y Néstor viven su día a día de manera que los proyectos vitales se desarrollan a partir de rutinas.

6.2.2. El equipo socioeducativo

El **equipo multidisciplinar** tiene una composición de seis técnicos, cuatro para el turno de día: Andrés, Helena, Manel y Sandra y dos para el nocturno: Daniel y Emma que se organizan tal y como presentamos en la figura 13.

Figura 13.
Organigrama técnico del equipo social.



Este equipo socioeducativo tiene una antigüedad y funciones técnicas dentro de Can Calopa diferentes, hecho que lo hace diverso. Tal como presenta Helena, se trata de un equipo que asume diferentes tareas por falta de personal: *“aquí tenim la peculiaritat que a nivell de recursos humans anem una mica ajustats i ens hem de repartir moltes tasques”* (entrevista a Helena, referente del hogar residencia). El perfil técnico, la antigüedad y las funciones que desarrolla el equipo las resumimos en la tabla 46.

Tabla 46.

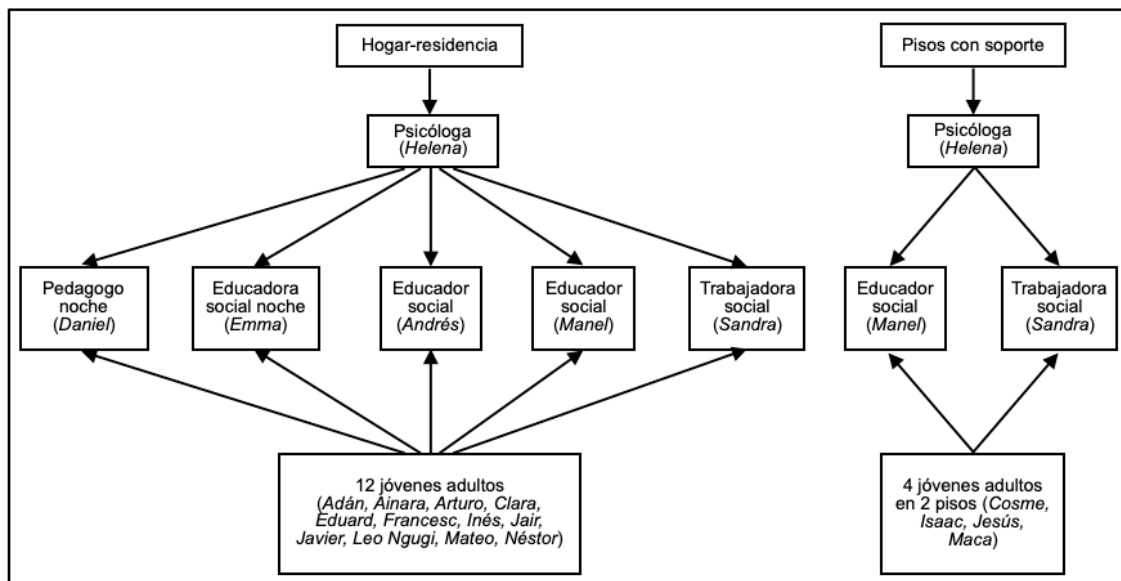
Función técnica del equipo de residencia.

NOMBRE	PERFIL TÉCNICO	ANTIGÜEDAD EN CAN CALOPA	FUNCIÓN TÉCNICA EN CAN CALOPA
Andrés	Educador social y teólogo	9 años	-Educador social del hogar-residencia.
Daniel	Pedagogo	2 años	-Educador social de noche
Emma	Educadora social	2 años	-Educadora social de noche
Helena	Terapeuta ocupacional y psicóloga clínica	5 años	-Responsable del recurso residencial. -Educadora social del hogar residencia. -Soporte a los pisos con soporte.
Manel	Educador social	4 años	-Educador social de los pisos con soporte -Soporte en el hogar-residencia.
Sandra	Trabajadora social	1 año y medio	-Trabajadora social -Educadora social del hogar-residencia.

Atendiendo a que en el ámbito social existen dos recursos distintos, el hogar residencia y el programa PSAPLL, el equipo se reparte para dar respuesta a ambos recursos. En el hogar residencia intervienen de manera directa en el turno de día: Helena como responsable y Andrés, Manel y Sandra. En el turno de noche están Daniel y Emma para dar respuesta a doce adultos jóvenes. En el caso de los pisos con soporte, el equipo está compuesto por Helena como responsable, Manel como educador y Sandra como trabajadora social que dan soporte a cuatro adultos jóvenes, como mostramos en la figura 14.

Figura 14.

Distribución del equipo técnico residencial según recurso.



Así mismo, el equipo de día, Andrés, Helena, Manel y Sandra dinamizan las rutinas de la tarde que se dividen en tareas del hogar, ocio, cuidado de uno mismo y atención personal.

6.2.3. Rutinas en el hogar residencia

Las **tareas del hogar son aquellas en las que los adultos jóvenes adquieren las habilidades necesarias para hacer el tránsito hacia un piso del programa PSAPLL**, así los educadores protagonizan escenas como la revisión de tareas, taller de cocina, tareas del hogar, organización del ocio, preparación de la merienda, reuniones individuales o asambleas.

Andrés sube a hacer revisión de habitaciones, automáticamente algunos chicos bajan a fumar. En pocos minutos Andrés ya está bajo para preguntar uno por uno, uno cómo están sus habitaciones, todas están encabezadas a criterio de cada uno, pero Andrés pregunta a cada uno: ¿No dormirías más cómodo con las sábanas estiradas?, ¿No te molestaría menos poder entrar y tener la ropa en el cesto? ¿Quieres que te ayude a doblar el montón de ropa que hay fuera de su sitio? ¿Vamos y abrimos esa ventana para que ventile un poco? Quizá algo de ventilación iría bien, ¿no crees? La primera respuesta que Andrés recibe es: Si Andrés ahora voy, espérate, estoy fumando. Andrés responde: Voy subiendo y te espero llega. Algunos chicos suben y otros no. Al cabo de un rato Andrés, vuelve a bajar, repite la operación. (Notas de campo fase focalizada).

Otra escena en la que se evidencia la rutina del hogar residencia en cuanto a las habilidades en el hogar es la **preparación de las comidas**, por ejemplo la merienda.

Arantza: ¿Qué toca hoy para merendar?

Adán: Pues hoy toca pan con embutido y leche o zumo.

Arantza: Clásico pero bueno.

Adán abre la puerta de la despensa y saca pan, embutidos variados y dos briks de zumo.

Arantza: ¿Has comprobado que no haya ningún zumo abierto?

Adán: Ves, siempre se me olvida.

Arantza: No pasa nada, para eso estamos hombre.

Adán abre la nevera y coge un brik de zumo de mandarina ya abierto.

Adán: Aquí está. Mejor usamos este primero.

Arantza: Perfecto, así evitamos desperdiciar comida.

Adán va cortando el pan y poniendo los diversos paquetes de embutido en la ventana.

No necesita ninguna ayuda. Cuando termina, chilla a sus compañeros para que bajen a merendar. (Notas de campo fase focalizada).

Siguiendo con la comida, otra rutina es el hecho de **comer juntos** y de que los adultos jóvenes sirvan la cena.

Hoy sirve la cena, Arturo, como ha bajado descalzo, sube a ponerse unas chancletas para entrar en la cocina.

Arturo sirve la cena a sus compañeros cuya operación es:

Arturo: ¿Quieres de esto?

Francesc: ¿Qué es?

Arturo: Ensalada de lentejas.

Francesc: ¿Qué lleva?

Arturo: Lentejas, olivas, tomate, un poco de pimiento, cebolla, zanahoria, arroz.

Francesc: ¿La has hecho tú?

Arturo: Sí. (Notas de campo fase focalizada).

Por consiguiente, las rutinas dentro del hogar residencia de Can Calopa contribuyen a la adquisición de saberes y contenido cultural. Y como evidencian las escenas, las rutinas implican interacciones interpersonales en las que los adultos jóvenes ponen en práctica sus diferentes habilidades.

6.2.4. Normas en el hogar residencia

Estos ejemplos de rutina de tarde dejan entrever una normativa dentro del hogar residencia de Can Calopa. Hay parte de la **normativa que es explícita** (ver anexo 12) que está colgada en el corcho, figura 15. y es visible para todos. Y otra normativa que los educadores transmiten a través de la relación. Es decir, en Can Calopa hay una normativa explícita y **una normativa no escrita**.

Figura 15.

Corcho informativo del hogar residencia.



Nota: Fotografía cedida por Irene Castillo.

La normativa explícita es clara y es muchas ocasiones solo requiere recordatorios. En estos casos se observan escenas como la de Francesc que pregunta sobre la hora de cenar.

Se levanta Francesc y se acerca a la ventana de la cocina.

Francesc: ¡Andrés! ¿A qué hora se cena en esta casa?

Helena: Francesc, creo que sabes a qué hora se cena, ¿no?

Francesc: Sí, a las diez.

Helena: Ah, ¿sí?

Francesc: Sí, a las once (ríe y continúa jugando con la consola).

Helena: Va Francesc, que ya te lo sabes.

Francesc se aleja sonriendo. (Notas de campo fase descriptiva).

En cambio, **las normas no escritas exigen práctica y explicación**. Como es una norma no escrita, pero asumida por todos, como es el hecho de que el bajar al pueblo está condicionado al ir a trabajar, como muestra la conversación entre Helena y Arturo.

Helena: Arturo, también quiero recordarte que, debido a las normas de la residencia, hoy no podrás bajar al pueblo, ya que no has cumplido el compromiso de ir a trabajar.

Arturo: -enfurecido- ¿¡Qué!? ¿Ahora tampoco puedo salir a despejarme un poco? ¡No es justo, Helena!

Helena:- manteniendo la calma - Entiendo que es frustrante, pero las normas están para ayudarnos a mantener una estructura y asegurarnos de que todos cumplan con sus responsabilidades. (Notas de campo fase focalizada).

En cambio, existe otro tipo de norma, **la norma social, que se transmite y forma parte de las normas no escritas** de Can Calopa. Por ejemplo, una de las tareas que el equipo recuerda a menudo es el hecho de tener que recoger los utensilios que utilizan en cocina tras su uso. Estas escenas son a menudo motivo de conflicto o confrontación, como la escena que protagonizan Helena y Ainara.

El grupo sigue con la merienda, pero no lo recogen al finalizar.

Sale Helena al ver que no han recogido.

Helena: Recoged que hay que recoger la merienda. Si queréis bajar al pueblo hay que dejarlo todo en orden.

Ainara le responde a Helena de malas maneras:

Ainara: ¿Quieres recoger la merienda? La recoges tú, porque yo no pienso recoger nada.

Helena: -con tono de voz seco- Ainara, aquí no se habla de estas maneras. (Notas de campo fase focalizada).

Hecho que se repite entre Sandra y Leo, siendo de nuevo una situación que genera conflicto.

Leo: Pues yo no lo pienso fregar .

Sandra: Lo que has usado sí

Leo: ¿Y el de la noche que hace entonces?

Sandra: La cena

Leo: Pues cuando yo hago la noche, más de una vez me han dejado las ollas de haber cocinado.

Sandra: Leo, te toca fregar lo que has usado. Así que friégalo.

Leo no replica, Sandra se va de la cocina. Esta vez medida que va cocinando va limpiando procurando utilizando el mínimo de utensilios. Al terminar barre la cocina y marcha hacia la habitación. (Notas de campo fase focalizada).

Las normas que el equipo va trabajando día a día se marcan desde el equipo como cumplir con el cuadrante de horarios, que las deben realizar los adultos jóvenes o responsabilizarse de sus tareas.

Andrés: con los nuevos horarios de los chicos es complicado cumplir con las responsabilidades. Algunos llegan agotados. Inés, por ejemplo, llegó de trabajar y está rendida.

Helena: ¿Está muy cansada? Pero tiene que hacerlo. Hay que seguir la línea de trabajo Andrés.

Andrés: Sí ya lo sé, la línea, pero la chica está arriba que no puede más, si llega a las cinco y media de trabajar y está agotada, no se va a poner a las seis a hacer la cena.

Helena: Pero tiene que hacerlo, esta chica en tres años está fuera de aquí, hay que seguir la línea. (Notas de campo fase focalizada).

En resumen, las normas, explícitas o no escritas, requieren de la relación como canal de transmisión. Además, forman parte de los saberes sociales y culturales que permite a los adultos jóvenes construir sus identidades, vincularse con la identidad y desarrollar el cuidado de sí de un modo estable.

6.2.5. Metodología del equipo socioeducativo

La metodología se caracteriza por facilitar las intervenciones del equipo y que los adultos jóvenes reciban intervenciones desde un mismo modelo y hacia una misma dirección. Lo que contribuye a sus procesos vitales y la consecución de sus objetivos personales.

En Can Calopa se trabaja, por ejemplo, **desde el modelamiento**, así, la persona tiene un ejemplo y puede reproducir las acciones con más seguridad y de un modo concreto al que recurrir, como ocurre en la escena que protagonizan Eduard y Arantza,

Me pongo con ellos a hacer la cena. Andrés se pone a marinar los filetes de pollo y me deja con Eduard preparando el primer plato.

Eduard: Con esto, ¿qué hago?- refiriéndose a las judías tiernas.

[...]

Arantza: Coges la judía, y ¿ves estas dos puntas que tiene? Son muy duras para comerlas, hay que cortarlas. Las cortas. Luego cortas en tres o cuatro cada judía, y las pones en el escurridor para lavar. Venga ánimo, que voy pelando patatas. (Notas de campo fase descriptiva).

El trabajo hacia la autonomía y autodeterminación de manera que dirija a las personas al programa PSAPLL es la insignia de Can Calopa. En esta tarea, que se propone como horizonte de autonomía y autodeterminación, buscan que los adultos jóvenes adquieran las herramientas necesarias para desarrollarse con el menor número de

dificultades en el entorno del piso con soporte. Esto implica que las **intervenciones incidan en saberes relacionados con habilidades, conocimientos, conductas y valores**. Dicho de otro modo, el trabajo hacia la autonomía que propone Can Calopa está estrechamente relacionado con las competencias de saber, saber hacer, saber estar y saber ser en comunidad y como persona. Por ello, Andrés dedica las tardes a los talleres de cocina y que los adultos jóvenes adquieran habilidades y pierdan miedos. En este espacio Andrés vela por situar a la persona ante la tesitura de la toma de decisiones, por lo que además de trabajar cuestiones sobre la cocina, trabaja la autodeterminación.

Ainara: Andrés, ¿por qué no hacemos una salsa de esa de ajo y verde?

Andrés: Perfecto, ¿qué necesitas?

Ainara: Pues ajos, Andrés. Y perejil fresco.

Andrés: ¿Nada más?

Ainara: Y aceite, ¿es que tengo que decírtelo todo? Siempre estás igual, no te enteras de nada. El calvo este. Ufff (Sopla y aprieta el puño)

Andrés: A ver, ¿cómo quieres que sea la salsa?

Ainara: Pues ya te lo he dicho, de esa salsa verde para los champiñones y esto que estoy haciendo.

Andrés: ¡Ah! Para ponerlo por encima. ¿Pero quién quiera, o lo vas a mezclar ahora?

Ainara: Andrés, ¡me estás poniendo! Quien quiera, no a todos les gusta, a mí sí, pero a todos no.

Andrés: Ah, perfecto. (Notas de campo fase descriptiva).

Situar la responsabilidad en la persona implica, además, **no resolverle los problemas que se plantean**. Lo que significa dedicarle tiempo, ofrecerle espacio, darle la oportunidad de preguntar y permitirle equivocarse. En este sentido, la escena entre Jair y Arantza en el momento de poner la lavadora evidencia un acompañamiento en el momento de poner la lavadora.

Voy hacia Jair que me espera a la entrada de la lavandería.

Arantza: Jair, aquí tienes el jabón.

Jair: ¿Solo una?

Arantza: Solo una, además este jabón es concentrado.

Jair: ¿Tú estás segura?

Arantza: Mira Jair, esta pastilla sirve para lavar 5 kilos de ropa. ¿Tú tienes 5 kilos de

ropa?

Jair: No lo sé.

Arantza: Esta lavadora, ¿de cuántos kilos es?

Jair: De once.

Arantza: Si la has llenado solo hasta la mitad, ¿cuántos kilos de ropa tienes?

Jair: Pues menos de seis, porque seis es la mitad de doce y once es uno menos que doce.

Arantza: Entonces, si esta pastilla es para cinco kilos de ropa, y es una pastilla de detergente concentrado. ¿cuántas pastillas necesitas?

Jair: - se queda pensando - Pues si me dices que es potente, dame solo una para esta lavadora. Yo no tengo once kilos de ropa. ¿Dónde se pone, en el medio, en un lado, debajo?

Arantza: Donde caiga ya está bien. Mientras te acuerdes de meterla. (Notas de campo fase focalizada).

De este modo observamos como entre rutinas, metodología y normas se crean conexiones entre ellas dentro del hogar residencia de Can Calopa como telón de fondo para las relaciones entre los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo.

6.3. Las relaciones en Can Calopa, ¿qué y cómo ocurren?

En el hogar residencia de Can Calopa se observan dos tipos de relaciones: las que se dan entre los adultos jóvenes y las que se dan entre los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Es importante conocer cómo son los adultos jóvenes de Can Calopa y el equipo socioeducativo para entender las relaciones que surgen.

Presentamos en primer lugar a los adultos jóvenes y sus características como grupo, para pasar a presentar el equipo socioeducativo, las funciones observadas, qué rol ocupan dentro de la relación y, finalizamos, presentando las características generales de la relación entre ambos.

6.3.1. Conociendo a los adultos jóvenes de Can Calopa

En el hogar residencia viven Adán, Ainara, Arturo, Clara, Eduard, Francesc, Inés, Jair, Javier, Leo, Mateo y Néstor.

Se trata de un grupo con edades entre los 18 a los 30 años, con una vida institucionalizada, ya que provienen de centros residenciales de acción educativa (CRAE), en los que entraron a muy temprana edad: *“són joves, solen oscil·lar entre 17-18 anys fins a 30 com a màxim, 29... la gran majoria, però, venen d'altres institucions residencials per nois i noies menors”* (entrevista a Helena, referente del hogar residencia).

A excepción de Javier que no está tutelado y Adán que tiene un asesor económico, todos ellos están **tutorizados por fundaciones que les gestionan el dinero, toman decisiones** sobre donde viven, sus vacaciones, les dan permisos para salidas, les compran la ropa, regalos de cumpleaños, autorizan actividades de ocio, etc., en definitiva deciden por ellos en muchos aspectos: *“Arturo está un poco removido últimamente, ya que se ha discutido con los tutores de su fundación. Arturo solicitó un ingreso extra de dinero para poder comprarse un patinete eléctrico y la fundación se lo ha denegado.”* (Notas de campo, fase selectiva). El hecho de que estén tutorizados es, principalmente, porque tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual leve que puede estar asociado a trastorno de la conducta o salud mental: *“tenen un certificat de ‘diversitat intel·lectual’* (entrevista a Ana, referente de enoturismo).

Al grupo de adultos jóvenes los caracteriza una **trayectoria de vida en la que han faltado unos referentes claros** que les faciliten las herramientas necesarias para responsabilizarse de sus vidas. En consecuencia, muestran dificultades para realizar sus tareas: *“y la falta de autoridad que ha tenido a lo largo de su vida y la falta de límites. Cosa que dificulta bastante que pueda tener una figura de referencia y le ayude a continuar con su proceso. [...] es una cosa que dificulta bastante el hecho de realizar las tareas.* (Notas de campo, fase focalizada). La falta de referentes claros a lo

largo de sus vidas hace que, en el momento que se introducen límites, presenten resistencias y las expresen mediante fugas, gritos, insultos, agresividad hacia sí mismos, materiales u otras personas: *“Lo tenemos complicado con esta chica. Se fuga constantemente”* (Notas de campo, fase descriptiva).

En cuanto a los límites, se trata de **un grupo desafiante con el que es necesario tener claras las directrices**. Su falta de referentes a lo largo de la infancia y adolescencia hace que, en su adultez, transgredan la norma de manera reiterada, desconozcan los códigos sociales, los valores de la comunidad, los saberes necesarios para participar en la comunidad, así como la adquisición de las herramientas que los acercan a *lo social*. Esto hace que los educadores escenifiquen situaciones en los que deban recordar los límites y encuadrarlos: *“La conversación queda en segundo plano, ya que Helena está encuadrando y poniendo límites a Ainara.”* (Notas de campo, fase focalizada).

Algunos adultos jóvenes, además de fumar tabaco, han consumido o consumen otras sustancias estupefacientes, alcohol o bebidas energéticas con el fin de evadirse, relajarse o divertirse. A pesar de estar prohibidas en Can Calopa, encuentran sus espacios para hacerlo, así como conseguir el dinero para ello: *“Las drogas con otras cosas. Pero yo no robo. Antes lo hacía, pero ahora ya no. Otros por aquí sí que lo hacen y están enganchados a los porros y lo necesitan todos los días.”* (Notas de campo, fase descriptiva).

Además, se trata de un grupo que, en su mayoría, cuenta con un plan de psicofármacos que los educadores gestionan e incluso preparan los pastilleros semanales: *“Los cuatro continúan con la película y Andrés con las cajas de medicación.”* (Notas de campo, fase focalizada).

En resumen, se trata de un grupo diverso que, aun así, presenta características comunes que lo singulariza. Lo que implica que los educadores establezcan una

relación acorde a la realidad que se les presenta y permita que los proyectos vitales de cada uno de ellos se desarrolle.

6.3.1.1. Características de las relaciones entre los adultos jóvenes de Can Calopa

Los adultos jóvenes construyen relaciones entre ellos, reforzando las relaciones intragrupales. Entre ellos se construyen diferentes subgrupos que, en su mayoría, son parejas sentimentales como la de Ainara y Leo o Inés y Javier. Dentro del grupo también se observa camaradería en las celebraciones como San Juan, en la que unos a otro se preguntan por planes y muestran preocupación entre ellos.

Ainara saca la cabeza por la ventana de la cocina al comedor.

Ainara: Clara, ¿qué haces para San Juan?

Clara: Creo que me quedo aquí, no me gustan los petardos.

Ainara: A mí, tampoco, solo los que se fuman.

Clara: No, yo me quedo.

Ainara: Vente con nosotros, ellos saben que a mi lado no se tiran petardos, como mucho bombetas, y ni eso.

Clara: A mí me gustan las bengalas. Las luces que hacen me gustan. Me recuerdan a cuando era pequeña.

Ainara: Yo ni bengalas, por si prenden, pero podemos pasarlo bien. Va vente con nosotros. (Notas de campo, fase descriptiva).

El grupo en sí mismo presenta una rutina y quehacer que se repite a modo de ritual en momentos como a la llegada del pueblo, se repiten escenas como las bajadas rápidas y saludos a los perros, subidas a las habitaciones o preguntas por la cena. Entre los adultos jóvenes se dan conversaciones en las que **entre ellos se regulan las conductas o malestares**.

Jair: A ver cuando lo vea. Porque si no lo soluciono esta semana no pienso trabajar.

Francesc: Bueno, espérate a ver qué dice Andrés.

Jair: Ya estoy cansado de que me roben. A mí no me han dado los 30 euros, y si no los consigo no trabajo. Vaya robo, vaya estafa. Mira Francesc, mira ven aquí.

Los dos van hacia el corcho donde está la normativa.

Jair: Aquí pone bien clarito que es una falta el hecho de robar, y a mí, me están robando.

Francesc: Pero es una norma para los residentes.

[...]

Francesc: Bueno, espérate a que suba Andrés. (Notas de campo, fase descriptiva).

Dentro del grupo se dan **relaciones de ayuda y confianza** en las que se piden favores y saben a quién se lo pueden pedir y a quien no según sus experiencias previas.

Bajan, Leo y Eduard. Los dos se quedan al pie de la escalera.

Leo: Eduard tío, ¿vas a bajar al pueblo?

Eduard: Sí, ¿por qué?

Leo: Para que me compres un juego, te doy el dinero y me lo compras, es para la play

Arturo: Ya te lo compro yo, que también bajo.

Leo sonríe.

Leo: No tío que a ti te doy dinero y no me subes el juego.

Eduard: Ya te lo subo yo, que sabes que soy responsable. ¿Cuánto cuesta?

Leo: Ocho euros. (Notas de campo, fase descriptiva).

La hora de la merienda y la cena es un espacio de relación en las que el grupo fortalece la relación y se reiteran las rutinas internas. El grupo aprovecha este espacio para conversar, opinar y elaborar sus planes internos fuera del hogar residencia.

El resto se sienta cada uno en su lugar, con quien se siente más cómodo: Adán con Néstor y Eduard, Inés con Leo y Ainara. Durante la cena, hablan sobre Clara y su falta de compañerismo. Inés explica que está harta de cómo entra en la habitación gritando y de lo desordenada que la tiene. Ainara le da la razón, pero le recuerda que ella tampoco le ayuda mucho, e Inés le pide perdón. [...] En la mesa, el siguiente tema de conversación es Mateo, que pronto será padre y los lunes tiene descanso. La conversación gira en torno a las diferencias salariales entre los que trabajan en el campo y los que trabajan en enoturismo. No les parece justo que un trabajo más duro y necesario, como es el del campo, lo paguen menos que el de enoturismo, que solo sirven copas, como dicen ellos. (Notas de campo, fase focalizada).

Las escenas de los adultos jóvenes de Can Calopa presentan un grupo complejo, con características singulares. Hecho que requiere ofrecer respuestas acordes a ellos, sus procesos y proyectos vitales. Para ello, una relación socioeducativa que se adapte al

contexto de modo que promueva la autonomía, la autodeterminación y el autoconocimiento constituye una intervención relevante.

6.3.2. *La relación entre los jóvenes adultos y el equipo socioeducativo de Can Calopa*

La relación socioeducativa se enmarca en un contexto institucional que, a su vez, tiene una demanda social. En el caso de Can Calopa se trata de aportar las herramientas necesarias como: habilidades comunicativas, saberes culturales, habilidades sociales, rutinas, conocimientos sobre el hogar, responsabilidad sobre uno mismo, etc., de manera que las personas estén el tiempo necesario para ir a un piso con soporte. En definitiva, trabajar la autonomía y autodeterminación de la persona. Para ello, la herramienta fundamental que utiliza el equipo socioeducativo es la relación que construye con los adultos jóvenes. A través de esta transmite todos estos saberes en cada una de sus intervenciones. Los educadores parten de del día a día como escenario a la vez que se dirigen hacia él mediante prácticas que contienen elementos culturales que permiten a los adultos jóvenes acercarse a *lo social*. Las intervenciones, en cuanto a relaciones, generan, en ocasiones, conflictos que los educadores gestionan día a día e introducen como oportunidades de aprendizaje dentro del proceso personal de cada persona.

6.3.2.1. El día a día como elemento mediador

Los educadores intervienen en el propio contexto de las personas, es decir, Can Calopa. Se relacionan en su propio espacio: donde viven, interactúan, comen, duermen, aprenden, enamoran, pelean, cocinan, pasan el tiempo de ocio, etc., en definitiva entran en sus vidas; en su casa. Se relacionan en un contexto institucional que a la vez constituye la vida completa para los adultos jóvenes.

Esto quiere decir que, entre los educadores y los adultos jóvenes, el vínculo que se crea es a partir de su vida en Can Calopa, de su día a día. Dicho de otro modo, **los educadores crean el vínculo a partir de lo cotidiano**: poner lavadoras, horarios del día, hacer la cena, preparar la merienda, ir al pueblo, rutinas de higiene, las compras, las cenas, los desayunos, conversaciones informales entre pasillos, anécdotas del día, visitas médicas, etc. Este **cotidiano se convierte en el contenido de las intervenciones**, en el elemento que da sentido a la relación socioeducativa, ya que la llena de contenido significativo para los adultos jóvenes. Escenas como la que protagonizan Arturo y Andrés ejemplifican como la cotidianeidad forma parte de las intervenciones. Están en la cocina haciendo un sofrito y Andrés va explicando cómo hacerlo.

En la cocina está Andrés con Arturo preparando la cena.

Arturo: Oye, Andrés, ¿cuántas cebollas necesitas para el sofrito?

Andrés: -sin levantar la vista de la olla- Con dos cebollas grandes está bien. No queremos que el sofrito sepa demasiado a cebolla.

Arturo: Vale, dos grandes. ¿Y los pimientos? ¿Qué colores prefieres?

Andrés: Pues un pimiento rojo y uno verde. Le dará un buen contraste de colores al plato.

Arturo: Genial. Me encanta cuando los platos tienen buen color. Hace que parezcan más apetitosos.

Andrés: Sí, dicen que la comida entra por los ojos primero. ¿Cómo van las zanahorias?

Arturo: -picando las zanahorias- Ya casi termino. (Notas de campo, fase selectiva).

En otra escena, el sexo es el centro de la conversación. Jair y Arantza conversan sobre el tema. Jair pregunta sin pudor al comprobar que Arantza le responde ofreciéndole **contenido concreto y significativo** para él.

Arantza: Con la chica con la que estés, valorará otras cosas que el tamaño de tu pene.

Jair: ¿Qué cosas?

Arantza: Pues valorará que está contigo, las caricias, el momento. Piensa que el sexo es algo más que una simple penetración. Es el estar con la otra persona, compartir una intimidad, unos sentimientos, una complicidad.

[...]

Jair: Es que no yo nunca he tenido sexo de mayor con una chica. Y no sé si sabré hacerlo.

Arantza: No te preocupes. Podrías leer un poco sobre el tema. (Notas de campo, fase focalizada).

En una última escena, observamos como se introduce la norma social, como es el hecho de ir limpio, además de trabajar el autocuidado. En este caso, Andrés, a través de la **relación y con sentido del humor**, transmite este saber a Néstor, que por unos momentos se había negado a ducharse.

Andrés: Sabes que si no te duchas, no podrás bajar al pueblo. Al pueblo se baja limpio.

Néstor: ¿Sí?

Andrés: Claro. La sociedad quiere personas limpias. ¿No quieres una coca-cola? Pues bien, tendrás que entrar en una tienda. Imagínate, el mal rato para la gente de la tienda tener que oler una persona que huele a liebre.

Néstor: ¿Me da tiempo? Yo quiero una coca-cola.

Andrés: Pues en las tiendas se entra limpio, ni se huele mal, ni se entra sucio. Si no te duchas no podrás bajar, porque no te dejarán entrar. (Notas de campo, fase selectiva).

La relación socioeducativa exige contenido significativo para los adultos jóvenes. Las relaciones no están vacías. Las escenas que hemos visto denotan que los educadores **captan la atención de los adultos jóvenes a través del contenido**: “*Genial. Me encanta cuando los platos tienen buen color. Hace que parezcan más apetitosos*”, “*¿Qué cosas?*”, o “*¿Sí?*”, son ejemplos de cómo están atentos a aquello que se les transmite.

El día a día ofrece oportunidades a los educadores para trabajar en profundidad los proyectos vitales de las personas dentro de Can Calopa. Partir de la vida como contenido significa tener un abanico de oportunidades y posibilidades inmenso. Tanto es así, que la vida es punto de partida y punto de llegada, por ese motivo a los adultos jóvenes se les pregunta *¿Quién quieres ser? ¿Cómo deseas vivir? ¿Qué quieres?*, en definitiva, se trata de desarrollar el cuidado de sí a partir de la relación socioeducativa. Estas situaciones descritas son posibles debido al vínculo existente entre los adultos jóvenes y los educadores.

- Entre Andrés y Arturo, el vínculo creado valida a Arturo como persona capaz de estar en una cocina y preparar la cena para todos sus compañeros; la mirada de Andrés hacia Arturo es de reconocimiento.
- Entre Jair y Arantza, el vínculo facilita que Jair pregunte sobre cuestiones íntimas como es el sexo y sus experiencias personales.
- Entre Néstor y Andrés el vínculo permite que Andrés tenga licencia para decir *“La sociedad quiere personas limpias. ¿No quieres una coca-cola? Pues bien, tendrás que entrar en una tienda. Imagínate, el mal rato para la gente de la tienda tener que oler una persona que huele a liebre”* y que Néstor, en vez de enfadarse por decirle que está sucio, le pregunte si le da tiempo a ducharse.

El vínculo sostiene situaciones de diversa índole, por ello se convierte en una herramienta indispensable que fortalece la relación y se convierte en canal.

6.3.2.2. Los valores en el seno de la relación socioeducativa

La práctica socioeducativa, como los ejemplos anteriores, es continente de valores que se transmiten por la relación socioeducativa. Es por ello que podemos decir que la acción socioeducativa tiene una intencionalidad como es la de garantizar que la persona adquiera los conocimientos, saberes, tradiciones o conductas necesarios que le permitan participar y sentirse parte de la comunidad. Entre estos saberes se encuentran los valores. En este sentido, las intervenciones que el equipo de Can Calopa **pone en práctica, transmite valores que permiten a los adultos jóvenes conocer los códigos sociales** y, en consecuencia, participar en la comunidad. Así, la escena entre Arantza y Francesc nos muestra cómo el respeto y la preocupación hacia el otro a partir del saludo es relevante en cuanto a cohesión, creación y mantenimiento de vínculos sociales.

Francesc: ¿Qué hay de comer? ¡Ay! De cenar.

Arantza: Hola, primero, ¿no?

Francesc: Sí, hola.

Arantza: ¿Ha ido bien por el pueblo?

Francesc: Sí, como siempre.

Arantza: Me alegro mucho. Por cierto, de cenar hay tortilla de patata con cebolla y pan con tomate.

Francesc: Ah, vale. - Entra dentro- (Notas de campo fase descriptiva).

En la comunidad la reciprocidad y la gratitud son valores que permiten crear, fortalecer y mantener la red social. Por ejemplo, la ayuda entre vecinos o los favores personales dentro de una comunidad crean lazos que generan sentimientos de pertenencia y, a la vez, hacen partícipe a las personas. Por ese motivo, **el equipo ensalza la reciprocidad y la gratitud dentro de sus intervenciones**, como explica Andrés a Jair en el momento que Jair le comenta que celebrará su cumpleaños para recibir regalos.

Jair: Hombre, lo lógico sería que me invitaran ellos a mí, que por eso soy yo el del cumpleaños o ¿no Andrés? -Andrés no responde- Encima que soy yo el que cumple los años, pues, los otros deberían ser los que me inviten y no yo el que esté por los otros. Andrés, tu ¿qué piensas?

Andrés: Pues que no deberías darle tantas vueltas, pero esto de los cumpleaños es como todo en la vida, buscar un equilibrio entre el dar y el recibir. Los cumpleaños tienen algo que el que cumple comparte con los otros, les hace un regalo siempre sin esperar nada, porque quiere compartir. Y los otros, porque le quieren, le hacen un presente sin que lo sepa. Es un equilibrio. Pero no solo en los cumpleaños, también en la vida. No tienes que ir pensando que lo haces para recibir algo, lo haces para compartir.

Jair: Ya Andrés, pero yo estoy cansado de ir compartiendo y que nadie comparta conmigo.

Andrés: - le da un golpecito en el pecho- ¡Ese el problema! Pensar que el los demás deben hacer lo mismo que tú. Si tú compartes es porque quieres hacerlo, no porque los demás vayan a compartir contigo. (Notas de campo fase descriptiva).

Otro valor que el equipo trabaja de manera intensiva es el del **respeto hacia la intimidad y el espacio de los demás**. Teniendo en cuenta que en la sociedad actual la frontera entre lo personal o privado y lo público se desdibuja a raíz de la exposición en redes sociales, e incluso atendiendo a las historias de vida de los adultos jóvenes, el respeto hacia la intimidad es confuso. Las personas de Can Calopa han sido invadidas de manera reiterada, ya sea por figuras de referencia o por la

institucionalización. Esta invasión a la intimidad, como el no disponer de habitación propia, enseres propios, decisiones propias e incluso han expuesto su historia de manera reiterada o han sufrido abusos o maltrato físico, conlleva que eliminen la frontera entre lo privado y lo público. Trabajar el valor de la intimidad y el espacio personal les **aporta herramientas de autocuidado, habilidades comunicativas, sociales y de diferenciación entre personas, así como de conocer códigos de conducta social**. En Can Calopa la escena que protagonizan Manel y Néstor cuando este último abre la puerta del despacho sin permiso es constante, espacio que los educadores aprovechan para trabajar el respeto del espacio ajeno.

Néstor abre la puerta del despacho sin picar ni esperar que le den permiso.

Néstor: Quiero una pastilla para la cabeza.

Manel: No, Néstor. Picas a la puerta y nosotros te decimos “¿Quién es?” Y tú dices: “Soy Néstor”

Manel cierra la puerta. Néstor pica a la puerta y la abre.

Néstor: Quiero una pastilla para la cabeza.

Manel: No, Néstor, tienes que esperar que desde dentro te preguntemos quién es.

Néstor: ¡Ah vale!

Manel cierra la puerta y Néstor pica a la puerta.

Néstor: Soy Néstor, ¿puedo abrir?

Manel: ¿Qué necesitas?

Néstor: Me duele la cabeza.

Manel le da una pastilla para el dolor de cabeza. Néstor se va y se la toma (Notas de campo fase descriptiva).

Así como se transmite el valor de respetar el espacio de la otra persona, se transmite el valor de su propia intimidad. Los educadores, como figuras de referencia y ejemplos de conducta, ponen en práctica aquello que desean transmitir. Por ello, es importante que la práctica y el discurso sean coherentes. El respeto a la intimidad es un valor que los educadores trabajan de una manera recíproca, es decir, respetando y preservando la intimidad de los adultos jóvenes. Por ese motivo, tal y como protagoniza Andrés, muestra respeto en el momento de querer entrar en las habitaciones a pesar de estar haciendo revisión.

Andrés hace control de habitaciones antes de bajar al pueblo. En las habitaciones están casi todos los chicos. Antes de entrar en una habitación, golpea la puerta dos veces, se identifica y dice que entra. Llama a cada uno para revisar su habitación.

Andrés: -llama a la puerta de Javier- Soy Andrés, voy a entrar. (Notas de campo fase focalizada).

En la comunidad, sentirse parte forma parte del proceso de inclusión y ello pasa por ser reconocido y no ser invisible. La invisibilidad, el rechazo o la falta de reconocimiento externo contribuye a la proyección de mensajes peyorativos hacia la persona, lo que poco a poco la separa del grupo. Es por ello que **tener en cuenta la unicidad dentro del grupo** es fundamental. Un ejemplo es el que muestra Arantza en una llegada cuando saluda de manera individual a cada uno de los adultos jóvenes. Con este gesto les traslada la importancia que tienen como personas únicas dentro del grupo.

Ambos los hemos recibido a todos en el ventanal, iban bajando con cara de agotados de todo el día en la piscina.

Arantza: ¿Qué tal Ainara? ¿Te lo has pasado bien?

Ainara: Estoy cansadísima, creo que me he quemado la espalda.

Arantza: Tendrás que ponerte crema. ¿Tienes arriba?

Ainara me sonríe.

Ainara: Tu siempre tan preocupada, ahora me pongo.

Arantza: ¡Arturo! ¿Qué tal? ¿Has disfrutado? Ya sin escayola, que bien.

Arturo: -me sonríe y se acerca- Sí, ya no me duele. Ha estado bien.

Arantza: ¿Has disfrutado?

Arturo: Sí, mucho.

Baja Inés muy contenta.

Arantza: Qué Inés, ¿lograste llegar a la piscina? ¿Lo has disfrutado?

Inés: Sí, me lo he pasado bien. Estoy cansada.

Arantza: ¡Javier! ¿Qué tal?

Javier: -ríe, entra contento- ¡Arantza! ¡Yo sí! ¿Nos vas a preguntar uno por uno, cómo estamos?

Arantza: Por supuesto, aquí cada uno es único, no vale la respuesta general. (Notas de campo fase focalizada).

La transmisión de valores amplía el conocimiento del código social, pero además, forma parte de la construcción de la identidad y el proceso de autoconocimiento y

autodeterminación. Los valores son parte constituyente de la identidad personal, así que conocerlos, trabajarlos, identificarlos, definirlos, reflexionarlos y significarlos, permite a los adultos jóvenes decidir si se sienten identificados con ellos. Este trabajo constante forma parte de los procesos de autoconocimiento y autodeterminación que acompañan los educadores. La relación que construyen para realizar esta tarea requiere, por parte de los educadores, situarse desde una posición de autoridad ganada en la que se responsabilizan de su papel como agentes de cambio, referentes o guías.

6.3.2.3. Los conflictos dentro de la relación socioeducativa

El equipo socioeducativo maneja **situaciones de conflicto a menudo que resuelve y contiene gracias a la relación** que construye con los adultos jóvenes. En Can Calopa **la contención verbal** es el método característico del equipo. Utilizando sobre todo el **sentido de humor** como la escena que protagonizan Andrés y Javier.

Javier:- sale por la puerta- Déjame Andrés.

Andrés: Hay que mirar esta habitación.

Javier:- bajando las escaleras- Luego lo hago, ¡qué pesado!

Andrés: Sí, ¡qué pesado! ¡Qué pesado! A ver Javier esta cama no está hecha.

Javier: Yo duermo así.

Andrés: Sin sábanas.

Javier: Claro, me da calor.

Andrés: Como mínimo, la bajera.

Javier: No voy a poner nada, yo duermo así, la sábana me da mucho calor. Con el colchón solo duermo mejor.

Andrés: Las sábanas sirven para airearte. Ponte una sábana bajera Javier. Venga Javier, haz la cama. (Notas de campo, fase focalizada).

Las situaciones que presentan tensión, como la que viven Clara y Arantza, se relajan en el momento que la educadora **muestra preocupación por la persona** y la situación empieza a desescalar.

Clara: Pues, Arantza, ¿qué quieres Arantza? Déjame pesada. No pienso levantarme ni hacer nada. Ahora me voy a ir.

Arantza: Si no quiero que hagas nada, solo venía a ver cómo estás y a hacerte dos preguntas.

Clara: A ver dime, qué pesada de verdad.

Arantza: Clara, ¿últimamente te pica la cabeza? Es que estoy un poco preocupada por ti.

Clara: No te lo voy a decir.

Arantza: Solo quería saberlo, porque siento preocupación por ti, también se lo pregunté a Ainara. ¿Tienes picores en la cabeza?

Clara deja de mirar el móvil y me mira fijamente.

Clara: Sí, me pica mucho, pero no voy a hacerme el tratamiento. (Notas de campo, fase focalizada).

Por otro lado, el grupo se muestra desafiante al recibir orientaciones sobre tareas que debe realizar. Tal y como hace Ainara cuando siente que se le orienta para que recoja la merienda.

Ainara va dando golpes a las paredes y diciendo que Can Calopa no es un sitio de niños pequeños y que está hasta las narices de que la traten como tal. Helena no entra en su discurso y le repite que recoja la merienda si quiere bajar al pueblo. (Notas de campo, fase focalizada).

O Clara en el momento que Sandra le comenta lo que debe hacer.

Clara: (Con los ojos llenos de furia) ¡Si sigues diciéndome qué hacer, te juro que te rompo la cara! ¡No soy una niña pequeña, así que déjame en paz!

Sandra, aunque preparada para este tipo de reacción, siente el peso de la situación. A pesar de las amenazas, Sandra mantiene su tono calmado, con la esperanza de relajar la situación. (Notas de campo, fase selectiva).

Del mismo modo, le ocurre a Francesc al recibir instrucciones de Andrés para mejorar la manera de hacer un bocadillo.

Al no entender completamente el doble sentido en las palabras de Andrés, Francesc interpreta las respuestas del educador como un intento de manipulación, lo que solo aumenta su resistencia.

Francesc: (Con tono irritado, elevando la voz) ¿Aprender qué? ¡No soy un niño pequeño, Andrés! ¡Sé cómo hacer un maldito bocadillo! Pero no es mi trabajo hacer de niñera para los demás (Notas de campo, fase selectiva).

Los conflictos, más bien **resistencias, se encuentran ante los límites y encuadres** de la norma. Helena y Ainara protagonizan una escena en la que Helena recuerda los límites a Ainara y esta muestra resistencia ante las indicaciones de Helena.

Las palabras de Ainara no sorprenden a Helena, pero el desafío siempre es encontrar la manera de no dejarse afectar por la agresividad verbal. Helena sabe que responder con dureza solo agravaría la situación, por lo que opta por seguir con su tono calmado, intentando que Ainara vea que no va a ceder, pero tampoco va a reaccionar con ira.

Helena: (Con firmeza, pero sin elevar la voz) Sé que no te gusta que te pidan que ordenes, Ainara, pero es algo que tienes que hacer. No puedes vivir en este desorden, no te va bien. Te voy a ayudar, no tienes que hacerlo sola.

Ainara lanza una carcajada sarcástica, claramente incrédula ante las palabras de Helena.

Ainara: (Con burla y desdén) ¡Ay, sí, claro, ahora resulta que te preocupas por mí! ¡No necesito tu ayuda ni de nadie! ¡Yo hago lo que me da la gana! (Notas de campo, fase selectiva).

Estas escenas muestran cómo la relación socioeducativa no está exenta de conflictos y desacuerdos entre el educador y el adulto joven. La norma o la orientación son algunos de los elementos de crispación dentro de la relación. Aun así, los conflictos son un elemento que **permiten al equipo trabajar aspectos relevantes como la gestión emocional, la frustración, la reconciliación, el diálogo**, etc., ya que los conflictos o desacuerdos forman parte de las relaciones y de este modo los adultos jóvenes adquieren herramientas para gestionarlos fuera de la relación socioeducativa. Al fin y al cabo, el espacio que ofrece el educador es incondicional y seguro, por lo que se convierte en un espacio en el que poner en práctica habilidades sin temor a equivocarse.

6.4. Singularidades de la relación socioeducativa en Can Calopa

Dentro de un mismo proyecto en la relación socioeducativa se observan distintos estilos de relación socioeducativa. El objetivo del equipo es el mismo y las líneas de

trabajo son comunes, aun así, en Can Calopa juegan un papel relevante tres perfiles de relación: el tecno-científico, el hermenéutico-interpretativo y el socio-crítico (Úcar, 2022). Los tres modelos son necesarios para que los adultos jóvenes desarrollen sus proyectos y logren los objetivos que se plantean.

6.4.1. La relación desde el paradigma tecno-científico

La relación que se sitúa en el **paradigma tecno-científico** se caracteriza por hacer una evaluación analítica de la realidad a partir de variables e indicadores determinados. Por ello, el proceso que acompaña se crea a partir de indicadores objetivos. Su marca de identidad es la intervención vertical en la que los objetivos buscan el cambio, la mejora o la evolución de las personas, en consecuencia interviene a partir de prácticas comunes y poco individualizadas. En definitiva, los objetivos específicos los propone el educador, carece de un marco ideológico concreto y busca resolver situaciones concretas.

En Can Calopa este perfil se observa en situaciones en las que, por ejemplo, el adulto joven no va a trabajar. En estas situaciones, cuando el adulto joven no cumple con su trabajo sin justificación, sea cual sea el motivo, por la tarde no puede bajar al pueblo. Encontramos, por ejemplo, como la escena entre Arturo y Helena. Arturo no ha ido a trabajar, aun así, quiere ir al pueblo a pasar la tarde.

Helena: Arturo, también quiero recordarte que, debido a las normas de la residencia, hoy no podrás bajar al pueblo, ya que no has cumplido el compromiso de ir a trabajar.

Arturo: -enfurecido- ¿¡Qué!? ¿Ahora tampoco puedo salir a despejarme un poco? ¡No es justo, Helena!

Helena:- manteniendo la calma - Entiendo que es frustrante, pero las normas están para ayudarnos a mantener una estructura y asegurarnos de que todos cumplan con sus responsabilidades.

Arturo: -gritando- ¡Me están tratando como a un niño! Solo quería tener un día libre para mí, y ahora resulta que no puedo hacer nada. ¡Esto es una prisión!

Helena: -con firmeza, pero con comprensión- Arturo, no es una prisión. Estas normas están aquí para ayudarte a desarrollar hábitos y responsabilidades. Entiendo que te

sientas enfadado, pero necesitamos que colabores y sigas el plan establecido. (Notas de campo, fase selectiva).

Como comenta Helena, el hecho de no bajar al pueblo tiene que ver con el cumplimiento de su compromiso con el trabajo y, por lo tanto, la norma establecida tiene el objetivo de mejorar y crear hábito, es decir, cambiar comportamiento: *“las normas están para ayudarnos a mantener una estructura y asegurarnos de que todos cumplan con sus responsabilidades”*. Así mismo, se trata de una intervención en el que el rol es vertical, ya que es Helena la que toma la decisión de que Arturo baje al pueblo y le indica que es necesario que siga el plan establecido: *“debido a las normas de la residencia, hoy no podrás bajar al pueblo”*. Un plan que, por otro lado, no queda claro dentro de la situación, si es pactado o diseñado por los educadores. Lo que evidencia la situación, es la disconformidad de Arturo con la medida: *“¡Me están tratando como a un niño! Solo quería tener un día libre para mí, y ahora resulta que no puedo hacer nada. ¡Esto es una prisión!”*.

Una segunda escena que evidencia este perfil en Can Calopa es la que protagoniza Andrés con Ainara. Se acerca la hora de bajar al pueblo y Andrés revisa que todos hayan hecho sus tareas: habitaciones recogidas, lavadoras, mesa limpia, ropa tendida recogida, merienda en su sitio, etc., en definitiva que el hogar residencia esté en orden y que cada uno haya hecho sus tareas planificadas. En el caso de Ainara, en ese momento, quería bajar al pueblo sin las tareas por terminar.

Después de merendar, Andrés revisa que los chicos hayan cumplido sus tareas para poder bajar al pueblo. Quieren bajar Francesc, Adán, Ainara y Leo. Andrés le recuerda a Ainara que debe recoger la ropa que dejó tendida esta mañana en la lavandería.

Andrés: Ainara, si quieres bajar al pueblo espabila en recoger la ropa que tienes tendida, si no no bajarás. .

Ainara: Qué pesados sois todos, siempre igual. .

Andrés: Pesados no, Ainara. Tienes que cumplir con tus tareas, ya lo sabes. .

Ainara: -con los brazos cruzados- Pero siempre venís a por mí. .

Andrés: Todos tenemos responsabilidades, Ainara. Y no eres la única con tareas. Francesc, Adán y Leo también tienen que cumplir con las suyas antes de bajar, pero ya las han hecho antes.

[...].

Ainara: -chillando- ¡Que ya voy! No me metáis prisa eh. .

Ainara se va hacia la lavandería y sube con la ropa seca. .

Ainara: Ves, ya voy Andrés. Espérame, ¿eh?

Andrés: Venga va. .

Cuando Ainara termina de recoger la ropa, Andrés baja a los chicos al pueblo. (Notas de campo, fase selectiva).

Como deriva de la situación, Andrés aplica la norma de un modo general al afirmar que todo tienen tareas: “no eres la única con tareas. Francesc, Adán y Leo también tienen que cumplir con las suyas antes de bajar, pero ya las han hecho antes.” Se sitúa en una posición de autoridad vertical al comunicarle que si no realiza la acción no obtendrá lo que desea, bajar al pueblo: “si quieres bajar al pueblo, espabila en recoger la ropa que tienes tendida, si no no bajarás”. En este sentido, es una relación vertical en la que Andrés se coloca de un modo claro por encima de Ainara. La intención de Andrés es modificar la conducta de Ainara, mejorarla a través del hábito de la tarea y aplicación de la norma: “Tienes que cumplir con tus tareas, ya lo sabes.”

En una tercera escena protagonizada por Arturo y Sandra observamos, de nuevo, una intervención general en la que los educadores aplican con los trabajadores cuando acuden al hogar residencia en horario laboral. Arturo manifiesta no querer mantener su lugar de trabajo por recibir mensajes de Ainara y Sandra lo deriva a su referente laboral como persona con quien resolver el problema.

Sandra: ¿Qué ha pasado, Arturo?

Arturo: Me he enfadado con Ainara porque ella me ha dicho que me quería pegar, así que yo paso y no voy a trabajar más, estoy harto y aburrido. No me da le gana.”

Sandra: Ahora mismo sigues en horario laboral. Tienes que hablar con tu referente laboral, y tratar de solucionarlo, pero quedarte aquí en la residencia no es una opción.

Arturo: ¿Pero por qué? Si estoy harto, no quiero que me hagan nada.

Sandra: Y, si esto está pasando en un espacio de trabajo, ¿con quién tienes que hablar?

Arturo: Vale, sí, con mi referente, pero no me va a escuchar, está todo el rato con lo suyo y no me escucha.

Sandra: Tómate 5 minutos para respirar y sube. Tienes un compromiso arriba y un equipo que también depende de ti para hacer bien el trabajo, ¿Sí? Es importante que

no abandones tu puesto de trabajo.

Al cabo de unos minutos, Arturo vuelve a dirigirse a la vinoteca para continuar con su trabajo. (Notas de campo, fase selectiva).

En primer lugar, cabe destacar que inicia la intervención dando a entender a Arturo que se abre un espacio de comunicación: “¿Qué ha pasado, Arturo?”. Sandra interviene con una respuesta general al decirle que no lo atiende al ser una cuestión laboral, lo que cierra el espacio: “Y, si esto está pasando en un espacio de trabajo, ¿con quién tienes que hablar?”. Por otro lado, le recuerda la norma al comunicarle que no tiene opción sobre elegir sobre si trabajar o no: “Ahora mismo sigues en horario laboral. [...] quedarte aquí en la residencia no es una opción”. Estas intervenciones buscan que Arturo continúen trabajando, y así modifique su comportamiento. Sandra se sitúa desde una posición vertical en el momento que le indica qué debe hacer e incluso indicándole el tiempo del que dispone: “Tómate 5 minutos para respirar y sube.”

En una cuarta, y última escena que presentamos, Helena interviene con Ainara en el momento que esta debe poner la lavadora antes de la merienda. Ainara responde en tono sarcástico y Helena sitúa la norma como elemento de apoyo.

Ainara: (gritando y alzando los brazos) Si te piensas que voy a hacer lo que tú quieres lo llevas claro.

Helena: (impasible) Tienes que poner la lavadora para bajar al pueblo. Ya sabes cuál es la norma aquí.

Ainara: Yo pongo la lavadora cuando a mí me da la gana, no cuando tú me digas. (Agita los brazos)

Helena: (da un paso atrás y se apoya en la mesa) Ainara, sabes que tienes que poner la lavadora. Si quieres la ponemos juntas.

Ainara: Yo contigo no hago nada. (Ríe y habla al aire) ¡Se piensa que voy a hacer las cosas con ella! (Ríe más alto de manera exagerada).

Helena: ¿Dónde ves la gracia? Quizá poner la lavadora es divertido. Te espero en el despacho y me avisas cuando has puesto la lavadora. La merienda es a las 17:30h y antes de merendar tienes que tener la lavadora puesta.

Ainara: Pues espera, porque la lavadora la vas a poner tú. Yo me voy a fumar.

Helena se va al despacho de educadores y da la instrucción de no permitir que Ainara meriende si no pone la lavadora. Me explica que se debe ser consistente y que no se

cambien las variables para poder controlar los cambios en las personas y saber que son gracias a las intervenciones. (Notas de campo, fase selectiva).

En este caso, la intervención se centra en la norma como base para provocar el cambio: *“Tienes que poner la lavadora para bajar al pueblo. Ya sabes cuál es la norma aquí”*. En este caso, se busca de nuevo un cambio de conducta a través de una posición vertical cuando Helena indica que Ainara no puede merendar hasta que no ponga la lavadora: *“Helena se va al despacho de educadores y da la instrucción de no permitir que Ainara meriende si no pone la lavadora.”*

Las cuatro situaciones tiene la clara **intención de modificar comportamientos** como evidencian la segunda y tercera escena: *“Cuando Ainara termina de recoger la ropa, Andrés baja a los chicos al pueblo.”*, *“Al cabo de unos minutos, Arturo vuelve a dirigirse a la vinoteca para continuar con su trabajo”*. Así mismo, se trata de **intervenciones evaluables a partir de indicadores objetivos**, por lo tanto, estandarizados, como verbaliza Helena: *“Me explica que se debe ser consistente y que no se cambien las variables para poder controlar los cambios en las personas y saber que son gracias a las intervenciones”*. Las cuatro escenas tienen el objetivo de solucionar situaciones puntuales del proceso y **muestran una eficacia a problemas concretos** como es asociar la bajada al pueblo a la realización de las tareas o la asistencia al trabajo. En estos casos, **el componente ideológico no tiene un peso significativo**. La metodología centrada en la persona que caracteriza a Can Calopa no se pone en práctica en estas escenas, ya que no tiene relación alguna el hecho de relacionar el absentismo laboral con la bajada al pueblo, la realización de las tareas con la merienda o abrir un espacio de comunicación si la persona está en horario laboral. Todas las escenas **se centran en la norma como base y no en un marco ideológico**, en consecuencia la relación tiene un carácter estrictamente vertical en la que la intervención es decidida y ejecutada por los educadores como expertos sobre el proceso.

6.4.2. La relación desde el paradigma hermenéutico-interpretativo

Un segundo estilo que se observa en Can Calopa es la relación que se ampara en el paradigma **hermenéutico-interpretativo**. Este tipo de relación se distingue por construir el proyecto de la persona de manera conjunta entre el educador y la propia persona. Evalúa el proceso desde una perspectiva intersubjetiva desde variables e indicadores previamente contrastados que permiten comprobar los cambios y evolución de la persona. Los objetivos en los que inciden las intervenciones buscan el cambio, evolución o mejora de la persona desde la relación, el diálogo y la percepción subjetiva de la persona. La intervención es vertical, en tanto que es el educador quien interviene con el fin de crear cambios en la vida social y las relaciones interpersonales, se trata de un proceso de evolución en el que el marco ideológico es tenido en cuenta e introducido en las acciones de un modo evidente.

En Can Calopa este perfil de relación se evidencia en escenas en las que educador se sitúa en una posición de poseedor del conocimiento, a la vez que establece diálogo con los jóvenes adultos. Como en las escenas que presentamos.

En la primera escena Andrés se coloca desde una posición de conocimiento en la que instruye a Jair sobre las relaciones interpersonales al detectar un posicionamiento que no le favorece en su proceso personal.

Jair: Hombre, lo lógico sería que me invitaran ellos a mí, que por eso soy yo el del cumpleaños o ¿no Andrés? -Andrés no responde- Encima que soy yo el que cumple los años, pues los otros deberían ser los que me inviten y no yo el que esté por los otros. Andrés, tú, ¿qué piensas?

Andrés: Pues que no deberías darle tantas vueltas, pero esto de los cumpleaños es como todo en la vida, buscar un equilibrio entre el dar y el recibir. Los cumpleaños tienen algo que el que cumple comparte con los otros, les hace un regalo siempre sin esperar nada, porque quiere compartir. Y los otros, porque le quieren, le hacen un presente sin que lo sepa. Es un equilibrio. Pero no solo en los cumpleaños, también en la vida. No tienes que ir pensando que lo haces para recibir algo, lo haces para compartir.

Jair: Ya Andrés, pero yo estoy cansado de ir compartiendo y que nadie comparta conmigo.

Andrés: - le da un golpecito en el pecho- ¡Ese el problema! Pensar que los demás deben hacer lo mismo que tú. Si tú compartes es porque quieres hacerlo, no porque los demás vayan a compartir contigo. (Notas de campo, fase descriptiva).

En esta escena Andrés asume un rol de portador de conocimiento y de poder al ser quien transmite el saber necesario. Papel que Jair, le otorga en primer lugar a partir de preguntas como: “¿no Andrés?”, o “Andrés, tú, ¿qué piensas?”. Papel que Andrés asume y le hace saber al utilizar órdenes del tipo: “no deberías darle tantas vueltas”, o “No tienes que ir pensando”. Andrés utiliza la verticalidad para transmitir el mensaje, de modo que a Jair le permite reflexionar y a Andrés reafirmar el contenido: “Los cumpleaños tienen algo que el que cumple comparte con los otros, les hace un regalo siempre sin esperar nada, porque quiere compartir. Y los otros, porque le quieren, le hacen un presente sin que lo sepa. Es un equilibrio. Pero no solo en los cumpleaños, también en la vida. No tienes que ir pensando que lo haces para recibir algo, lo haces para compartir”. En este momento Jair reflexiona y extrapola al resto de relaciones y permite a Andrés generalizar el mensaje de manera que trabaja el proceso de Jair y no una cuestión concreta como es el cumpleaños: “¡Ese el problema! Pensar que el los demás deben hacer lo mismo que tú. Si tú compartes es porque quieres hacerlo, no porque los demás vayan a compartir contigo”

En una segunda escena que presentamos, Sandra utiliza su papel de educadora como refuerzo para que Eduard reflexiones sobre sus amistades y el valor de sus bienes.

Eduard, empieza a hablar muy fuerte.

Eduard: Estoy harto de estos amigos. Ahora dicen que tengo que comprar unos altavoces, porque dicen que se ha fundido una parte. Y quieren que compre unos que son 2000 rhm.

Sandra: Pero Eduard, tú sabes que el otro material es tuyo también, ¿verdad?

Eduard: Yo paso del otro material, ya no lo quiero para nada. Ya no pienso en eso.

Sandra: Pero Eduard lo has comprado tú.

Eduard: Yo no, lo ha comprado la Macarena.

Sandra: Pues con más motivo. Ese material te lo han comprado a ti, no a tus amigos.

(Notas de campo, fase focalizada).

En este caso, Eduard parece despreciar sus bienes a pesar de ser objetos preciados para él al gustarle el mundo de la música DJ. Sandra utiliza la reflexión ante la posición de Eduard con la finalidad de que se replantee su postura ante el desprecio de sus posesiones y las defienda ante las amistades: *“Pero Eduard, tú sabes que el otro material es tuyo también, ¿verdad?”* Aún sin reconocerlo, Eduard afirma que no piensa en ese material, pero Sandra recalca la importancia de la propiedad en dos ocasiones, al recordarle que lo ha comprado él y que se lo han comprado Macarena a él: *“lo has comprado tú”, “Ese material te lo han comprado a ti, no a tus amigos”*. La finalidad de Sandra es que Eduard evolucione en sus relaciones y proyecto personal en esta área. Así, ella le transmite, desde la reflexión, la importancia del cuidado y protección de los bienes personales.

La tercera, y última, escena que presentamos está relacionada con los derechos laborales. Manel hace reflexionar a Ainara, Arturo, Leo y Mateo sobre un trabajo que comentan que harán sin conocer las condiciones laborales.

Ainara: Manel tenemos un trabajo para el finde.

Manel: ¿De qué?

Leo: De vigilante en un concierto, lo ha conseguido el padre de Ainara.

Ainara: Vamos de seguratas. Pero nos pagan en negro, dinero para nosotros.

Manel: ¿Y qué haréis con el dinero?

Ainara: Pues para mis cosas, que la fundación no me da dinero para nada. Como dice que no trabajo no me da nada.

Mateo: A mí tampoco.

Manel: ¿Tú vas a trabajar?

Mateo: Yo no.

Manel: ¿Este trabajo es seguro? ¿Hacéis formación o algo?

Ainara: No. Nos dan una camiseta y nos ponen con un segurata de verdad. Nosotros no llevamos porra ni nada, solo camiseta.

Manel: ¿Qué pensáis de este tipo de trabajo?

Ainara: Nos explotan, como tenemos discapacidad, nos explotan. Además, nos pagan una mierda.

Manel: ¿Cuánto?

Leo: No se sabe.

Ainara: No lo ha dicho.

Arturo: (riendo) Un bocadillo y una coca-cola.

Ainara: No te rías. Nos darán dinero,

Arturo: ¿Dónde lo pone si no hay contrato?

Mateo: Tiene razón, sin contrato, quizá no os pagan.

Ainara: Pues les rajo.

Manel: ¿Qué creéis que debéis preguntar o saber para un trabajo?

Arturo: Las condiciones

Ainara: El sueldo, el horario, el sitio. (Notas de campo, fase selectiva).

Esta situación pone en primer plano la verticalidad de la relación ante las preguntas que Manel hace al grupo que responden sin cuestionarse si deben o no contestar. Preguntas sensibles como la cuantía del salario, su opinión sobre el trabajo que realizarán, qué piensan hacer con el dinero, etc.: “¿Y qué haréis con el dinero?”, “¿Qué pensáis de este tipo de trabajo?”, “¿Cuánto?”. Estas preguntas contienen contenido sobre los derechos laborales que Manel trabaja a partir de la reflexión: “¿Qué creéis que debéis preguntar o saber para un trabajo?”. El objetivo de Manel es dar herramientas al grupo sobre su relación laboral, es decir, su participación en la comunidad a partir del trabajo de un modo reconocido. Así, trabaja la percepción que tienen sobre sí mismos como víctimas de abusos laborales al aportarles herramientas: “Nos explotan, como tenemos discapacidad, nos explotan. Además, nos pagan una mierda”

Las escenas que presentamos se caracterizan, en primera instancia, por el diálogo. Las tres son intervenciones de relación que utilizan **el diálogo como herramienta central** en la que se observan intervenciones que **buscan la reflexión de los adultos jóvenes**. Afirmaciones como la de Jair en la que afirma la explicación Andrés, la negación de Eduard ante confrontación de Sandra o reconocer que sin contrato quizá no les pagan como comenta Arturo son evidencias de estas reflexiones: “Ya Andrés, pero yo estoy cansado de ir compartiendo y que nadie comparta conmigo”, “Ya no pienso en eso” o “Tiene razón, sin contrato quizá no os pagan”. Las intervenciones de estas escenas tienen el objetivo de **intervenir sobre el proceso de los adultos jóvenes**, por lo tanto, en sus procesos de inclusión y participación en la comunidad. Las tres inciden en las relaciones sociales **teniendo en cuenta la perspectiva**

subjetiva de la persona, de ahí que los educadores utilicen **la reflexión o pregunta socrática como herramienta**. Aun así, se sitúan como portadores del conocimiento al ser guías de esa reflexión. La intervención es vertical en las tres escenas, en tanto que **los diálogos son dirigidos por los educadores**, aunque sean los adultos jóvenes los que inicien los temas. En las tres escenas se observa un **marco ideológico basado en los valores universales y derechos humanos**.

6.4.3. La relación desde el paradigma socio-crítico

La relación que se cobija bajo el paradigma **socio-crítico** se identifica por construir el proyecto de manera conjunta entre el educador y la persona, en el que predominan los objetivos y deseos de la persona, a diferencia del paradigma anterior, que el educador se convierte en un orientador que refleja aspectos necesarios a trabajar. La evaluación del proceso se realiza desde un enfoque ecológico donde las variables se extienden más allá de la propia persona. Los objetivos de las acciones refuerzan la autonomía de la persona y la creación de vínculos en la comunidad desde una intervención horizontal en la que el educador y persona construyen el contexto desde el diálogo. La metodología dialógica en la que se basa se nutre de la ideología que rodea a la persona con el fin de su autonomía y autodeterminación.

En Can Calopa este estilo de relación lo podemos observar en momentos en los que se trabaja de manera directa la autonomía y la autodeterminación, dicho de otra manera, en situaciones en las que se deposita la responsabilidad sobre el adulto joven.

En la primera escena los protagonistas son Andrés y Ainara. Andrés coloca a Ainara en el centro de la acción, de manera que la obliga a tomar las decisiones sobre la cena de la noche. Teniendo en cuenta que la cena es comunitaria, las decisiones que tome Ainara afectan al grupo completo y deberá sostener los comentarios de sus compañeros.

Ainara: Andrés, ¿por qué no hacemos una salsa de esa de ajo y verde?

Andrés: Perfecto, ¿qué necesitas?

Ainara: Pues ajos, Andrés, te lo he dicho. Y perejil fresco.

Andrés: ¿Nada más?

Ainara: Y aceite, ¿es que tengo que decírtelo todo? Siempre estás igual, no te enteras de nada. Ufff (Sopla y aprieta el puño)

Andrés: A ver, ¿cómo quieres que sea la salsa?

Ainara: Andrés, pues ya te lo he dicho, de esa salsa verde para los champiñones y esto que estoy haciendo.

Andrés: ¡Ah! Para ponerlo por encima. Pero quién quiera, ¿o lo vas a mezclar ahora?

Ainara: Andrés, ¡me estás poniendo! Quien quiera, no a todos les gusta, a mí sí, pero a todos no.

Andrés: ¡Ah! Perfecto. (Notas de campo, fase descriptiva).

En esta escena Andrés se coloca en una posición horizontal dentro de la intervención, con cuestiones en las que Ainara debe decidir como: “*Perfecto, ¿qué necesitas?*”, “*¡Ah! Para ponerlo por encima. Pero quién quiera, ¿o lo vas a mezclar ahora?*”. A partir de estas preguntas, Ainara se coloca en sitio de escoger por ella y el grupo: “*Quien quiera, no a todos les gusta, a mí sí, pero a todos no*”. En este caso, Andrés trabaja cuestiones más amplias que la propia persona de Ainara, la coloca dentro de la comunidad, lo que implica que utiliza el sistema que la rodea como elemento de trabajo para que Ainara tome decisiones.

En la segunda escena que presentamos, Arturo y Manel son los protagonistas. En esta ocasión, Arturo acude a Manel por un dolor de muelas y Manel le deposita la responsabilidad de tomar la decisión sobre su salud.

Arturo: No sé por qué, pero me estaba lavando los dientes y me sale sangre de las encías. Me duele mucho y no sé qué hacer.

Manel: Pues Arturo, eso significa que tendrás que volver al dentista. Ya sabes lo que te dijeron la última vez que fuiste.

Arturo: Ya... Que me tengo que cuidar la boca.

Manel: ¿Lo estás haciendo?

Arturo: Bueno... No cómo debería. - Baja la cabeza con expresión de culpa.

Manel: Pues recuerda que tienes que pedir cita.

Arturo: Es que ahora no puedo ir Manel, tengo muchas cosas que hacer.

Manel: A ver, es tu responsabilidad.

Arturo: Es que además no quiero pagar más dinero, tío, que es muy caro y encima me duele.

Manel: -Descruza los brazos y adopta una posición menos tensa- Tú ya sabes que el dentista es muy necesario. O qué crees, ¿qué la muela se va a curar sola? Sola se te va a curar lavándote los dientes. No, hombre, hay que hacer un seguimiento, y para eso está el dentista.

Arturo se enfada.

Arturo: Que no quiero ir tío, ya te lo he dicho. Estoy cansado de pagar tanto dinero, además me duele mucho y no me ayudan. Lo único que me dicen es que me tengo que lavar los dientes y hacerme una limpieza bucal.

Manel: ¿Qué te parece la solución que te propone el dentista?

Arturo se enfada de nuevo y da un golpe contra la puerta.

Arturo: Que esto no es una solución, yo lo que quiero es que se me quite el dolor de muelas.

Manel: Vale Arturo, y ¿qué quieres hacer ante esto?

Arturo se va de la puerta del despacho y Manel cierra la puerta, se sienta y sigue trabajando. (Notas de campo, fase focalizada).

En esta escena observamos como Manel juega un doble papel: ofrece herramientas a Arturo para reflexionar sobre la situación en la que se encuentra a partir de la pregunta y el recuerdo: “eso significa que tendrás que volver al dentista. Ya sabes lo que te dijeron la última vez que fuiste”, “¿Lo estás haciendo?”, “Pues recuerda que tienes que pedir cita”. Y un segundo papel en el que coloca de manera directa a Arturo como responsable de la resolución de la situación: “A ver, es tu responsabilidad”. En este momento, Arturo se da cuenta de que debe tomar una decisión y responsabilizarse. Con ello, para no tomar una decisión, busca una excusa y la complicidad de Manel con un vocabulario cercano: “Es que además no quiero pagar más dinero, tío, que es muy caro y encima me duele”. Manel, desde una intervención horizontal, en la que utiliza el sarcasmo, introduce el papel del dentista e induce a la reflexión de Arturo: “O qué crees, ¿qué la muela se va a curar sola? Sola se te va a curar lavándote los dientes. No, hombre, hay que hacer un seguimiento, y para eso está el dentista”, “¿Qué te parece la solución que te propone el dentista?”. A pesar del enfado de Arturo y sus argumentos sobre la economía, Manel deposita la última decisión sobre su salud en Arturo: “Vale Arturo, y ¿qué quieres hacer ante esto?”. Manel utiliza el recuerdo como

punto de partida y continua con la intervención socrática, de manera que sea Arturo quien decida qué hacer consigo mismo.

En la tercera situación, encontramos a Eduard y Manel. Se trata de una escena en la furgoneta, llegando a la residencia en la que Eduard sube el freno de mano, justo al llegar a la puerta y antes de que de tiempo a Manel de frenar, por lo que la furgoneta sigue en movimiento.

Llegamos a Can Calopa y se baja Mateo para abrir la puerta de entrada y bajar la furgoneta. En la bajada, Eduard empieza a gritar y sube el freno de mano. Manel se gira.

Manel: (en tono sereno) Eduard, ¿cuál era tu objetivo con lo que has hecho?

Eduard: (riendo) Hacer un trompo así guapo.

Manel: ¿Qué podías haber provocado?

Eduard: (cabizbajo) Un accidente grave. Me hacía ilusión. Mira cuánto polvo hemos hecho.

Manel: Esperemos que la furgoneta no se haya estropeado, si no ya sabes quién tendrá que asumir la factura del taller.

Manel para la furgoneta y se bajan todos. (Notas de campo, fase selectiva).

En este caso, Manel utiliza la reflexión como intervención en la que tiene como objetivo que Eduard tome conciencia de la responsabilidad de su acto: “*¿cuál era tu objetivo con lo que has hecho?*”. Desde una posición en la que predomina la asunción de responsabilidad, Manel permite que Eduard exprese su posicionamiento sobre el hecho sin una lección posterior: “*Me hacía ilusión. Mira cuánto polvo hemos hecho.*” Manel, sí que cierra la conversación depositando la responsabilidad de las consecuencias de la decisión de Eduard, recordándole qué ocurrirá si la furgoneta ha sufrido daños a raíz de subir el freno de mano: “*Esperemos que la furgoneta no se haya estropeado, si no ya sabes quién tendrá que asumir la factura del taller.*”. La intervención se cierra aquí. Manel no actúa desde el enfado, sino desde la asunción de responsabilidades materiales y personales: “*Un accidente grave.*”

Las escenas que presentamos parten de una **visión de los adultos jóvenes como miembros de la sociedad**, lo que significa que sus actos tienen consecuencias en

ellos y su alrededor. Esta **visión ecológica** de que trabajan los educadores es un aspecto que se evidencia en los momentos que colocan a los adultos jóvenes en situaciones en las que **sus acciones impregnan a su alrededor**. Así mismo, los educadores de Can Calopa, se centran en el **diálogo y la pregunta como herramientas** fundamentales de sus intervenciones cuando se relacionan desde la perspectiva socio-crítica. La **intención de los educadores en estas intervenciones es el trabajo de la autodeterminación, la autonomía y el autoconocimiento**, en otras palabras, el desarrollo del cuidado de sí. El **predominio de la ideología de los adultos jóvenes es fundamental para este desarrollo**, ya que se trata de procesos en los que se forjan aspectos como la identidad.

6.5. La cultura moral y el modelo de relación socioeducativa de Can Calopa

Can Calopa se presenta como una institución socioeducativa que tiene el objetivo de atender procesos de exclusión social. Sus destinatarios y destinatarias son personas con un rango de edad entre los 18 y los 30 años con diagnóstico de discapacidad intelectual, con morbilidad y trastorno de la conducta, sin experiencia laboral previa y que han experimentado historias de vida de alta complejidad, en definitiva, personas que pueden considerarse en proceso de exclusión social. Se trata de un perfil de colectivos sociales que coinciden con los que aparecen en distintos informes, como el Informe Olivenza, que presenta la situación de las personas con discapacidad, el Informe AROPE, con datos sobre el desempleo o la juventud con relación a la pobreza.

Como institución, propone estrategias de inclusión y participación de estos colectivos en la comunidad desde el ámbito laboral como propone Sennett (2004), reclamándoles y situándolos como personas necesarias en la sociedad, y la vida, desde sus diferentes áreas como bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico,

relaciones interpersonales, etc., como proponen Schalock & Verdugo (2007). Los resultados obtenidos permiten describir los elementos clave que caracterizan la intervención en Can Calopa a través de estrategias y con estos propósitos: la cultura moral y el modelo de relación socioeducativa que se establece a nivel institucional..

6.5.1. La cultura moral de Can Calopa

Can Calopa como entidad presenta características propias que la definen y singularizan: las rutinas, las normas, la metodología, los valores, el equipo, la organización y las intervenciones. Estos elementos entrelazados componen su cultura moral, la atmósfera que inunda esta institución y que comparten todas las personas desde el equipo socioeducativo hasta los adultos jóvenes. Los resultados presentados inducen hacia una institución de alta complejidad con un engranaje de carácter ecológico en el que el equipo socioeducativo trabaja con la finalidad de intervenir en los procesos de inclusión y participación de los adultos jóvenes.

A continuación describimos los valores, las intervenciones, las rutinas que caracterizan la cultura moral de Can Calopa.

6.5.1.1. Valores que distinguen a Can Calopa

Desde las intervenciones, la normativa, la organización del espacio, la comunicación, el modo en el que el educador se presenta, la relación que se construye e incluso la vestimenta del mismo educador contiene una carga de valores que transmite a los adultos jóvenes el código social. Este tsunami de valores no es banal, como institución socioeducativa, en Can Calopa cada uno de estos aspectos tiene una intencionalidad.

En términos generales, los valores que predominan en Can Calopa son los valores universales y los derechos humanos. Ahora bien, de un modo más concreto, el día a día en Can Calopa transmite valores como el respeto, la intimidad, la autonomía, la

colaboración, el esfuerzo, la honestidad, la perseverancia, la responsabilidad, la sinceridad, entre otros. *“Lo entiendo, Mateo. Y respeto que quieras hacer las cosas a tu manera. Pero ahora mismo, Xeic y Meiga necesitan comer, y es algo que solo tú puedes hacer hoy. Si prefieres, puedo quedarme aquí mientras lo haces”* (Notas de campo, fase selectiva).

6.5.1.2. Las intervenciones como práctica moral

Las intervenciones de Can Calopa, es decir, las prácticas morales, son intencionadas, sistematizadas y evaluables. Las intervenciones tienen el objetivo de reforzar a los adultos jóvenes, de modo que ante situaciones complejas y conflictivas se enfrenten sin dificultades (Puig, 2003). Dicho de otro modo, tienen el objetivo de fortalecer el proyecto individual aportando saberes, habilidades, valores y conductas que favorecen la inclusión y participación en la comunidad en términos de construcción de la identidad, creación de vínculos y desarrollo del cuidado de sí.

En Can Calopa se identifican dos tipos de intervenciones: las grupales y las individuales. Las intervenciones grupales tienen el objetivo de que los adultos jóvenes tomen conciencia de su pertenencia a una unidad mayor y puedan poner en práctica habilidades que solo el grupo de iguales ofrece. Hablamos de la fraternidad, la lealtad, la complicidad entre iguales, la amistad, el afecto, la solidaridad, habilidades sociales, gestión de emociones, habilidades interpersonales, etc.

En el banco de fuera están Inés, Ainara, Mateo y Javier. Inés está fumando. Los cuatro discuten sobre el tabaco y quién da más a quién. Mateo se acaba enfadando, pero le dura poco, enseguida se pone de acuerdo con Javier, con quien acuerda jugar en la Play unas partidas al fútbol. Durante el tiempo libre, Inés hace muestras de cariño en Ainara con besos en el hombro y caricias en el brazo. Ainara parece que lo ignora, pero en cada muestra de cariño sonríe e inclina la cabeza hacia el lado de Inés. Ainara está jugando con el móvil a pintar por colores. A Inés le ha llamado la atención el juego y alaga constantemente a Ainara. (Notas de campo, fase focalizada).

Estas relaciones entre iguales son fruto del sentimiento de pertenencia y camaradería, lo que requiere intervenciones que afecten al grupo, fortalezcan su identidad, cohesión y, además, se convierta en un aliado para el proceso individual de cada adulto joven. Intervenciones como la asamblea, compartir espacios de comida, actividades de ocio, normativa, etc. promueven el sentimiento de comunitario entre los adultos jóvenes, de manera que disponen de un espacio de práctica.

Las intervenciones individuales se distinguen por centrarse en los objetivos y necesidades de cada adulto joven, es lo que se denomina atención centrada en la persona. En Can Calopa existe la figura del referente, se trata de una figura que trabaja de manera individual con cada adulto joven. Cada educador puede tener asignados entre dos o tres adultos jóvenes, de modo que se convierte en la figura con la que trabaja su proyecto personal y su canal de comunicación principal con el equipo socioeducativo. La figura del referente es el educador que crea un vínculo más estrecho con el adulto joven y centraliza todas las intervenciones que están relacionadas con su proceso. Para el adulto joven su referente es una figura de relevancia, ya que se trata del educador con el que realiza seguimientos individuales, repasa sus objetivos vitales, recurre en momentos de necesidad o es quien se coordina con su tutor legal.

6.5.1.3. La rutina, como práctica moral singular

La rutina constituye un elemento de organización sistematizada de las prácticas morales que, como Puig (2012) afirma: “las actividades cotidianas, va calando en su personalidad y dando forma a su modo de ser.” (Puig, 2012, p. 87). En este sentido, la rutina está interiorizada por los adultos jóvenes de Can Calopa de manera que se convierte es un elemento de estabilidad y seguridad. Se trata de espacios sobre los que, como comenta Rubio (2007), los adultos jóvenes construyen su identidad a partir

de la práctica diaria. La rutina tiene una intencionalidad, está sistematizada, es evaluable y revisable, condiciones que exige una práctica moral.

La singularidad de la rutina radica en el hecho de que se sostiene en la reiteración y la normativa. La normativa explícita es conocida y exhibida en el corcho de Can Calopa de modo que puede ser consultada en cualquier momento y no permite interpretación. Ahora bien, la norma no escrita, en aquella que construye contexto más allá de lo escrito, por su carácter volátil y subjetivo.

La normativa, como fundamento, impide u obliga a regular acciones. Es por ello que el equipo socioeducativo utiliza la norma como sistema de regulación y mecanismo de cambio conductual. De ahí que se observen escenas en las que los educadores aplican, recuerdan o se acogen a la normativa con el fin de modificar, regular o controlar una conducta y se asuma como rutina.

No, Arturo. A las 8:30, como sabes, se cerrará tu habitación si no vas a trabajar. Si no cumples con tus obligaciones, tendrás que estar en las áreas comunes. No podemos permitir que evites tus responsabilidades. (Notas de campo, fase selectiva).

La normativa, con el tiempo, acaba formando parte de la rutina. Se trata, como afirma Rubio (2007) de un conjunto que trasciende a la suma de sus elementos, se trata de un sistema complejo. La rutina y la normativa se retroalimentan creando un engranaje intencionado que se dirige hacia los proyectos personales de los adultos jóvenes.

En resumen, la cultura moral de Can Calopa es un sistema complejo interconectado de valores, prácticas, rutinas y normas que tanto los adultos jóvenes como los educadores conocen. Este sistema caracteriza Can Calopa de tal manera que le permite identificarse ante otras instituciones. La cultura moral promueve cambios en los adultos jóvenes, fortaleciendo sus proyectos, aportando las herramientas necesarias para enfrentarse al proceso de exclusión social. Es decir, la cultura moral representa un elemento fundamental del proceso de enculturación del que participa el equipo socioeducativo desde una perspectiva profesional.

6.5.2. *El modelo de relación socioeducativa de Can Calopa*

El modelo de relación socioeducativa que se observa en Can Calopa muestra un triple perfil: tecno-científico, hermenéutico-interpretativo y socio-crítico (Úcar, 2022).

- La relación tecno-científica se caracteriza por evaluar analíticamente la realidad a partir de variables e indicadores determinados. Por consiguiente, el proceso que se acompaña se establece a partir de indicadores objetivos. Se trata de una intervención vertical en la que los objetivos evalúan el cambio, mejora o evolución de las personas, lo cual se traduce en prácticas habituales y poco individualizadas. En términos generales, los objetivos específicos se proponen por el educador, careciendo de un marco ideológico concreto y busca solventar situaciones concretas.
- La relación de perfil hermenéutico-interpretativo se distingue por la ejecución de un proyecto individual entre el educador y la propia persona. Se evalúa el proceso desde una perspectiva intersubjetiva desde variables e indicadores previamente contrastados que permiten comprobar los cambios y evolución de la persona. Los propósitos de las intervenciones se enfocan en la transformación, evolución o mejora de la persona mediante la relación, el diálogo y la percepción subjetiva de la persona. La intervención es vertical, ya que es el educador quien interviene con el propósito de generar cambios en la vida social y las relaciones interpersonales. Se trata de un proceso de evolución en el cual el marco ideológico se considera e incorpora en las acciones de manera evidente.
- La relación socio-crítica se identifica mediante la creación de un proyecto conjunto entre el educador y la persona. La evaluación del proceso se lleva a cabo desde un enfoque ecológico, donde las variables se encuentran más allá de la propia persona. Los propósitos de las medidas refuerzan la autonomía de la persona y la creación de vínculos en la comunidad mediante una intervención horizontal en la que el educador y la persona construyen el contexto mediante el

diálogo. La metodología dialógica se nutre de la ideología que rodea a la persona con el objetivo de fomentar su autonomía y autodeterminación.

En Can Calopa estos tres tipos de relación son observables según las necesidades de la persona y el objetivo de la intervención, en conclusión, la relación socioeducativa en Can Calopa es ecléctica. Ahora bien, sí que se distinguen ciertas características de este modelo de relación como son:

- La creación de un vínculo estable que garantice espacios de seguridad, libertad y posibilidad de prácticas emancipadoras.
- Los educadores se sitúan como guías, acompañantes, orientadores, facilitadores. A su vez, es una relación próxima, íntima y de confianza.
- Desde un inicio, los educadores de Can Calopa, establecen la diferencia de roles dentro de la relación. De este modo, trabajan la responsabilidad de los procesos sobre los adultos jóvenes, colocándolos como protagonistas centrales en cada una de las intervenciones.
- El equipo de educadores regula su presencia en los procesos grupales e individuales según las características del grupo y el adulto joven en cada momento.
- Los educadores de Can Calopa asumen y tienen conciencia de la responsabilidad que supone su rol como referente socioeducativo y agente de cambio. En este sentido, sus intervenciones tienen objetivos claros, contenido significativo para los adultos jóvenes y persiguen la finalidad común de la inclusión y participación en la comunidad.
- Los elementos culturales se convierten en el elemento significativo para los adultos jóvenes que los educadores activan en las intervenciones. De este modo, las intervenciones parten y se dirigen hacia *lo social*. En otras palabras, lo cotidiano se convierte en contenido de aprendizaje y finalidad de la intervención.

Estos aspectos identificables en el modelo de relación socioeducativa apuntan hacia un modelo que se centra en el vínculo como vehículo transmisor de contenidos sociales, culturales, saberes, conductas, valores, etc., que refuerzan a los adultos jóvenes y contribuye a combatir el proceso de exclusión social.

Este modelo de relación socioeducativa es congruente con la cultura moral que presenta Can Calopa atendiendo a que las rutinas, metodología, normativa, organización y contenido requieren de un modelo de relación socioeducativa que permita la maleabilidad de las situaciones que presenta la vida de Can Calopa.

Me siento genial con los educadores, porque, porque, siempre han estado ahí cuando lo necesitaba y para aprender todo siempre han estado ahí [...] He aprendido, valorarme ser fuerte en todo valiente, y sobre todo como ser buena persona y aprender a hacer las tareas que se hacen en casa. A ellos les enseñado a tener mejor corazón y decir las cosas a la cara como las digo yo.

Mónica, adulta joven de Can Calopa

7. LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADULTOS JÓVENES DE CAN CALOPA¹⁶

Introducción

La relación socioeducativa desde la perspectiva de los adultos jóvenes la indagamos a partir del espacio de reflexión presentado en el cuarto capítulo formado por tres actividades: una comprensión crítica con debate, una clarificación de valores con debate y una autobiografía con debate. Se aplican en el 2020 en la que participan dos personas y en 2024 con quince participantes. De su aplicación obtenemos materiales que proporcionan datos sobre la experiencia de su relación con los educadores.

La finalidad es sistematizar el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí. Para ello, hemos analizado un total de nueve documentos que presentamos en la tabla 47.

Tabla 47.
Documentos resultantes de los adultos jóvenes de la fase fenomenológica.

PRIMERA APLICACIÓN 2020	SEGUNDA APLICACIÓN 2024
- Transcripción resultado comprensión crítica adultos jóvenes - Transcripción diálogo comprensión crítica adultos jóvenes - Transcripción resultado clarificación de valores adultos jóvenes - Transcripción resultado autobiografía adultos jóvenes	- Transcripción resultado comprensión crítica adultos jóvenes - Transcripción diálogo comprensión crítica adultos jóvenes - Transcripción resultado clarificación de valores adultos jóvenes - Transcripción resultado autobiografía adultos jóvenes - Diario fenomenológico observación no participante
2 participantes: Adán y César	15 Participantes: Abril, Adán, Alberto, Arturo, Carmina, César, Cosme, Eduard, Inés, Isaac, José, Maca, Martina, Mónica y Pilar.

¹⁶ En este capítulo se utilizan *verbatim*s extraídos de los productos del espacio de reflexión de los adultos jóvenes. Los *verbatim*s respetan las estructuras sintácticas y gramaticales, pero no los errores ortográficos que han sido corregidos para la elaboración de este informe.

El capítulo lo distribuimos en cinco apartados.

1. *Conociendo a los adultos jóvenes de Can Calopa*, lo dedicamos a describir de manera breve las características individuales de cada uno de los quince adultos jóvenes. Las respuestas obtenidas son el reflejo de cada uno de ellos y no de un perfil tipo. Conocer algunas singularidades, facilita contextualizar los resultados obtenidos y la experiencia que expresa cada uno de ellos.
2. *La visión de los adultos jóvenes del educador*, en el que presentamos las atribuciones que los adultos jóvenes otorgan a la figura profesional. ¿Cómo lo definen? ¿Qué es un educador para ellos? ¿Qué funciones realiza? ¿Aprenden algo? ¿El qué? ¿Cómo aprenden con el educador? Son preguntas que respondemos a lo largo de este apartado a partir de la experiencia de los adultos jóvenes de Can Calopa.
3. *Construyendo la relación socioeducativa*, indagamos sobre su experiencia sobre la relación socioeducativa. ¿Qué expectativas tienen? ¿Cómo la definen? ¿Qué aspectos destacan en la relación con los educadores? ¿Cómo se sienten dentro de la relación? A través de estas cuestiones desgranamos la relación socioeducativa desde la experiencia de los adultos jóvenes de Can Calopa.
4. *La construcción de la identidad personal*, a partir de la relación socioeducativa los adultos jóvenes adquieren herramientas para construirse. ¿Cómo se ven? ¿Cómo creen que los educadores los ven? ¿Cómo creen que eran antes de entrar en Can Calopa? ¿Observan cambios? ¿Cuáles? ¿A qué atribuyen estos cambios? El autoconcepto, lo que perciben del educador sobre quién son y los cambios en la identidad hilan este apartado.
5. *El desarrollo del cuidado de sí según los adultos jóvenes*, dedicamos el apartado a conocer como experimentan y viven sus procesos de autonomía, autodeterminación, autoconocimiento. ¿Cómo creen que es el proceso de autonomía? ¿Cómo toman decisiones? ¿Qué valoran de la autonomía? ¿Qué

conciencia tienen del autoconocimiento? ¿Cuál es su participación en la comunidad y cómo la viven? Estas preguntas, entre otras, guían el apartado.

7.1. Conociendo a los adultos jóvenes de Can Calopa¹⁷

Los adultos jóvenes de Can Calopa, a pesar de formar parte de un grupo que hemos descrito en el capítulo anterior, son diversos entre sí lo que proporciona la posibilidad de conocer una diversidad de experiencias, vivencias y modos de entender la relación socioeducativa que enriquecen la construcción de nuevos modelos de un modo más completo y realista. Además, la diversidad dentro del un mismo grupo caracterizado, evidencia la necesidad y obligatoriedad de crear modelos de relación socioeducativa sin estándares.

En total hay quince adultos jóvenes que deciden participar quince de ellos: Abril, Adán, Alberto, Arturo, Carmina, César, Cosme, Eduard, Inés, Isaac, José, Maca, Martina, Mónica y Pilar. Los demás, prefieren no hacerlo y se les respeta. A continuación proporcionamos algunos datos de los participantes a partir de la tabla 48.

Tabla 48.
Presentación de los adultos jóvenes de Can Calopa.

	EDAD	DIAGNÓSTICO	TRABAJO	RESIDENCIA	PAREJA	UNIDAD DE CONVIVENCIA
ABRIL	21	trastorno adaptativo mixto, discapacidad intelectual leve, trastorno del espectro autista y trastorno de la conducta	Producción	2023 en hogar residencia	Alberto	Hogar residencia
ADÁN	24	psicosis inespecífica con origen en la infancia, trastorno de déficit atención con hiperactividad y discapacidad intelectual leve.	En desempleo y búsqueda	2016 en hogar residencia 2023 en recurso de PSAPLL		César e Isaac
ALBERTO	22	trastorno adaptativo y discapacidad intelectual leve	Producción	2021 en hogar residencia	Abril	Hogar residencia
ARTURO	30	alteración de la conducta y discapacidad intelectual leve	Enoturismo	2017 en hogar residencia 2021 en recurso de PSAPLL	Inés	Inés
CARMINA	25	síntomatología depresiva, autolesiones y discapacidad intelectual leve	Recurso pre-laboral	2021 en hogar residencia	Pilar	Hogar residencia

¹⁷ Los nombres de las personas son ficticios, así como los nombres de centros o lugares que mencionan. El único nombre real que aparece es el de Can Calopa, tal y como indicamos en la nota inicial del estudio.

	EDAD	DIAGNÓSTICO	TRABAJO	RESIDENCIA	PAREJA	UNIDAD DE CONVIVENCIA
CÉSAR	23	trastorno del desarrollo no especificado, síntomas que tienden a la ansiedad y discapacidad intelectual leve	Vinoteca	2021 en hogar residencia 2023 en recurso de PSAPLL	Mónica	Adán e Isaac
COSME	31	trastorno del desarrollo, trastorno obsesivo-compulsivo y discapacidad intelectual leve	CET externo como jardinero	2011 en hogar residencia 2018 en recurso de PSAPLL	Externa a Can Calopa	Maca
EDUARD	28	trastorno del comportamiento oposicionista desafiante y perturbador y discapacidad intelectual leve	CET externo como forestal	2018 en hogar residencia 2024 en recurso de PSAPLL	Externa a Can Calopa	Julio (no participa del estudio)
INÉS	25	discapacidad intelectual leve	Vinoteca	2017 en hogar residencia 2021 en recurso de PSAPLL	Arturo	Arturo
ISAAC	33	paraparesia, parálisis cerebral, pérdida visual y discapacidad intelectual leve	Administración	2011 en hogar residencia 2026 en recurso de PSAPLL		Adán y César
JOSÉ	22	trastorno generalizado del desarrollo, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastorno del vínculo y discapacidad intelectual leve	Producción	2021 en hogar residencia 2023 en recurso de PSAPLL	Externa a Can Calopa	Francesc (no participa del estudio)
MACA	42	trastorno de la conducta, trastorno límite de la personalidad y discapacidad intelectual leve	Empresa ordinaria	2011 en hogar residencia 2018 en recurso de PSAPLL		Cosme
MARTINA	31	trastorno del neurodesarrollo, trastorno límite de la personalidad, trastorno de la conducta y discapacidad intelectual leve	Producción	2024 en hogar residencia		Hogar residencia
MÓNICA	31	trastorno adaptativo, trastorno de la conducta y discapacidad intelectual leve	Enoturismo	2022 en hogar residencia	César	Hogar residencia
PILAR	23	trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastorno ansioso-depresivo y discapacidad intelectual leve	En desempleo y búsqueda	2020 en hogar residencia	Carmina	Hogar residencia

Por último, cabe destacar que se trata de un grupo que tiende a la endogamia y presenta dificultades en habilidades sociales e interpersonales. Así mismo, la trayectoria de vida de cada uno de ellos es compleja y se caracteriza por abandonos reiterados, negligencia, abusos, engaños o maltratos por parte de las figuras de referencia o su entorno de cuidado, acabando institucionalizados a edades muy tempranas. A causa del diagnóstico de discapacidad intelectual leve, a excepción de Isaac, cuentan con medidas de apoyo designadas por orden judicial¹⁸.

¹⁸ Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.

7.2. La visión de los adultos jóvenes del educador

La experiencia de la relación socioeducativa crea en el imaginario de los adultos jóvenes una visión sobre la figura del educador que les proporciona información sobre quién es como profesional, cuáles son sus funciones, qué competencias tiene, qué aprende de su relación con él o cómo son sus intervenciones. La relación constante y la reflexión sobre esta experiencia se convierten procesos de aprendizaje y autoconocimiento.

7.2.1. La figura del educador

En primer lugar, merece la atención que el grupo **identifica a los educadores a partir del vínculo que tienen establecido o por su nombre**, tal y como aparece en la comprensión crítica en la pregunta “¿Quién es para ti?”. En esta pregunta la mayoría responde con la palabra *educador* o *educadora* o con el nombre de pila. Así, aquellas personas que tienen o han tenido a alguno de los educadores como figura de referente¹⁹ identifican a algunos de ellos como *referente* o *exreferente*. Es el caso de César en 2020, que al ver la foto de Sandra responde es su referente.

Mi referente.

Mi monitora y referente. (César, comprensión crítica 2020)

En cambio, en 2024, al vivir en un piso y cambiar de recurso (de residencia al programa PSAPLL) su respuesta cambia y comenta sobre Sandra que la ha ayudado mucho.

una persona que me ayudado mucho y una buena referente de la residencia me ha dado buenos consejos cuando estaba mal le agradezco mucho (César, comprensión crítica 2024)

¹⁹ En Can Calopa se trabaja con una figura que se llama referente que es el educador que aglutina toda la información de la persona, el canal con la entidad tutelar, el vínculo con la comunidad, así como la figura profesional con la que establece un vínculo más estrecho, ya que se encarga del proceso de la persona de un modo intensivo y cercano. En Can Calopa se trabaja a partir de lo que se llama en canal único. Las demandas, acuerdos y comunicación de aspectos relevantes sobre el proceso de la persona pasan por el educador de referencia de la persona. Aun así, es el equipo quien marca las directrices metodológicas y apoya las intervenciones y decisiones conjuntas.

Observamos como en 2024, habla en pasado, del mismo modo que hace Isaac al referirse a Manel, que en momento de las preguntas su referente es Aroa.

fue mi primer referente (Isaac, comprensión crítica 2024).

Es en la clarificación de valores donde hallamos claras evidencias a la definición del educador según este grupo de adultos jóvenes. A partir de la frase inacabada “Yo pienso que los educadores son...” obtenemos resultados que reflejan tener claro que **el educador es un profesional**, tal y como dicen Arturo y Pilar: “*trabajadores*” (Arturo y Pilar, clarificación de valores 2024). Definición que matiza José al aclarar que los educadores se dedican a ayudar adolescentes: “*trabajadores que ayudan adolescentes*” (José, clarificación de valores 2024). Tras la aclaración, Abril, Adán e Inés en 2024 y César en 2020 los identifican como buenas personas, ayudantes o personas que merecen ser respetadas.

Buenas personas (Abril, clarificación de valores 2024).

Personas que te ayudan (Adán, clarificación de valores 2024).

Son personas que merecen ser tratada con respeto más del que reciben habitualmente. (Inés, clarificación de valores 2024).

Buenas personas y nos ayudan. (César, clarificación de valores 2020).

Ante tal definición, indagamos con más profundidad en qué valora el grupo del educador para hacer tales afirmaciones. Es por ello que ante preguntas de la clarificación de valores como “*De los educadores lo que más valoro es...*”; o, “*De los educadores valoro que...*”; o de la comprensión crítica, “*¿Qué es lo que más valoras de vuestra relación?*”; o, “*¿Qué es lo que más te gusta de esta educadora?*“. El grupo responde **aspectos relacionados con aquello que reciben**. Presentamos en la tabla 49 un resumen de aquellos elementos que destaca cada uno.

Tabla 49.

Aspectos más valorados del educador por los adultos jóvenes de Can Calopa

	CLARIFICACIÓN DE VALORES 2024	COMPRENSIÓN CRÍTICA 2024
ABRIL	su sinceridad me puedan decir lo que hago mal	que tiene una voz muy dulce, que te anima cuando estás mal o cuando dices que no puedes ella dice sí puedes
ADÁN	la confianza son atentos	que es como sabio, te enseña muchas vivencias
ALBERTO	la actitud y respeto todo lo que me digan	todo, no hay nada más bueno
ARTURO	la atención que me dan sean responsables y que nos ayuden en nuestras cosas	puedes hablar con el también te da muchos consejos buenos y siempre te saluda
CARMINA	su esfuerzo me entiendan	que me apoya en muchas cosas
CÉSAR	valoro en que están en lo malo y lo bueno y están allí día a día conmigo y tienen respeto y sinceridad hacia mí y que puedo contar con ellos que nos ayuda en muchas cosas y hablamos de cualquier cosa que necesito mía o familiar o cualquier cosa buena o mala	que me escucha cuando lo necesito
COSME	la ayuda que me dan me ayuden en el día a día a seguir adelante	que es muy simpático y me cae muy bien
EDUARD	que me han enseñado muchas cosas me enseñan cosas, para se rmejor	Las conversaciones la comunicación
INÉS	su implicación hacia mí me escuchen y poder ser quien soy	como me trata cuando hablamos en seguimiento me trata como una persona adulta y me hace sentir que soy una persona que se puede superar a sí misma.
ISAAC	que siempre están ahí tengan paciencia	que me siento muy cómodo con ella
JOSÉ	su trabajo porque ayudan puntuales que son buenas personas	que te anima y está en los buenos momentos y malos momentos
MACA	sobre todo lo que valoro es que sean sinceros y que todos seamos personas	su predisposición a ayudar, su posición corporal de relax, buen rollo, súper con Manel, un 100.
MARTINA	lo que hacen por nosotros	que tiene empatía por los demás y es sincera que dice las cosas bien claras como tiene que ser
MÓNICA	cuando me apoyan, me ayudan en lo que necesito de temas de mi familia y de temas de mi pareja también	es muy sonriente y tiene un buen corazón y es muy amable.
PILAR	como son conmigo me ayudan mucho	como es con los demás

La tabla 49 evidencia que los valores destacados por los adultos jóvenes son la confianza, la ayuda, el trato, el apoyo, la escucha, los conocimientos que transmiten, la comprensión, la sinceridad, la predisposición, la incondicionalidad, la implicación, la atención, la paciencia, la mirada, la aceptación y el reconocimiento. **Valores que constituyen la relación socioeducativa**, siendo la herramienta básica del educador en el ejercicio de su quehacer y por el que transmite los saberes necesarios para el

logro de los objetivos de los adultos jóvenes. Una relación que apunta hacia un modelo que reconoce a la persona, trabaja la identidad, se adapta a la situación, proyecta altas expectativas sobre la persona, a la vez que le ofrece la oportunidad de ser como desee ser.

Por otro lado, expresan situaciones con el educador que perciben como **aspectos negativos como la infantilización, los recordatorios, la imposición de normas**, aparecen en la clarificación de valores y evidenciamos en la tabla 50.

Tabla 50.
Aspectos menos valorados del educador por los adultos jóvenes.

CLARIFICACIÓN DE VALORES 2024	
ABRIL	me traten como una niña pequeña
ADÁN	me traten como un niño pequeño, ahora ya no pasa
ALBERTO	me digan cosas que no me gustan
EDUARD	me den normas
JOSÉ	sean pesados que estén encima mío

7.2.2. Funciones que le designa el adulto joven al educador

Indagamos sobre cómo definen los adultos jóvenes las funciones del educador. Según responden, la tarea del educador es importante, **les permite avanzar, superarse**, acompañarlos en el proceso, recibir ayuda o están ahí, como evidencia la tabla 51.

Tabla 51.
Respuestas a la frase “El trabajo de los educadores es...”.

ABRIL	importante para avanzar
ARTURO	muy importante
COSME	ayudarnos al día a día a seguir adelante
EDUARD	que me supere más
ISAAC	estar ahí
MARTINA	acompañar a los usuarios ser más independientes

En consecuencia, se trata de una **figura de referencia que les aporta seguridad** con la que pueden contar, asignándoles funciones de protección y garantía de apoyo en logro de sus objetivos en sus proyectos personales: “*que me supere más*”. Consideran

que la función del educador es permanente, por lo que se no plantean su marcha: “*están ahí*”. Además, sitúan sus funciones como relevantes para avanzar en el proceso de autonomía: “*acompañar a los usuarios ser más independientes*”.

A lo largo de la estancia en Can Calopa el educador ejerce distintas funciones que los adultos jóvenes definen e identifican como **la ayuda, la imposición de límites, la resolución de dudas, el soporte en el día a día, la aportación de consejos y la enseñanza de nuevos conocimientos**.

Tania: “¿Alguien sabe qué papel tienen los educadores en vuestras vidas?”

Alberto (levantando la mano): “Nos ayudan con nuestros problemas y nos enseñan cosas nuevas.” (Diario fenomenológico observación no participante).

Martina considera que **el educador limita su libertad** porque no puede hacer lo que desea. Aun así, Pilar opina que el educador **la apoya de un modo incondicional**, de manera que discrepa de Martina.

Martina comenta que los educadores no le dejan hacer lo que ella quiere y eso no le gusta. Entra Pilar en la conversación y, con rotundidad, acaba con el desacuerdo afirmando que los educadores están para apoyarla y nunca le han dejado de lado. (Diario fenomenológico observación no participante).

En cuanto a las aportaciones de César, Cosme y Mónica coinciden en el hecho de que el educador le ofrece ayuda para lograr sus objetivos, siendo Mónica las más concreta al especificar que el educador busca la consecución de los objetivos del proyecto personal.

Un ejemplo a seguir porque quieren lo mejor para mi futuro y para que yo pueda ser feliz con mi pareja o sin ella y por si algún futuro tengo hijo/as o los quiero tener que tenga dónde vivir con ellos en un piso de Can Calopa. (Mónica, clarificación de valores 2024).

El hecho de que el educador marque límites, está reconocido por los adultos jóvenes como un valor positivo dentro de su proceso. Afirman que la figura del educador **marca límites con la finalidad de darles soporte, ayudarles, resolverles dudas o porque es necesario para su futuro**: “*sirven para ayudarte al día de mañana*” (José,

clarificación de valores 2024). Esta doble figura que dibujan presenta un educador que crea un vínculo flexible que se adapta a la circunstancia que se le presenta y con un doble papel: por un lado, es sinónimo de libertad y, por otro, es equivalente a espacio de seguridad e incondicionalidad. En otras palabras, se trata de **un profesional que trabaja equilibrando la libertad negativa y positiva.**

Los adultos jóvenes se reiteran en la incondicionalidad en las funciones de la figura del educador al afirmar que su trabajo es *estar*: “*estar ahí*” (Isaac, clarificación de valores 2024). Identifican que los objetivos de las funciones del educador es el progreso de los proyectos individuales de cada uno de ellos, en concreto, identifican la autonomía dentro de ese progreso: “*que me supere más*” (Eduard, clarificación de valores 2024), “*acompañar a los usuarios ser más independientes*” (Martina, clarificación de valores 2024). Por lo tanto, los adultos jóvenes dibujan un educador con funciones centradas en los proyectos individuales que tienen la finalidad de la autonomía. Destacan que las funciones son diarias, por lo que conciben las funciones del educador como un proceso y no puntuales: “*ayudarnos al día a día a seguir adelante*” (Cosme, clarificación de valores 2024).

Las funciones que otorgan al educador, como son la ayuda incondicional con la finalidad de superarse y la autonomía, responden a la finalidad del educador. El educador que definen atiende a un modelo de relación socioeducativa que tenga en consideración a la persona, sus objetivos, sea constante y trabaje hacia la autonomía y autodeterminación. Por ende, se trata de un modelo de relación que permita graduar la presencia del educador según el momento y necesidad.

7.2.3. Competencias que considera el adulto joven

El grupo de adultos jóvenes considera que el educador se distingue por la ayuda que les aporta, para ello exigen que el educador presente ciertas competencias que distinguen a partir de adjetivarlo. Lo califican como sincero, empático, paciente,

comprensivo, atento, amable, comprometido, tranquilo, con habilidades comunicativas, sentido del humor.

“que sean sinceros aunque haga daño y también empatía y sean personas”

“tengan paciencia”

“me entiendan”

“me puedan decir lo que hago mal” (Clarificación de valores 2024).

“amable y de confianza”

“amable y respetuosa”

“educador bromista”

“educador tranquilo” (Comprensión crítica 2024).

Por ello, encontramos respuestas como la de Adán, que considera el educador es estupendo según el momento: *“guays depende qué momento”* (Adán, clarificación de valores 2020). U otras respuestas como las de Alberto o Carmina que consideran que son buenos, honestos y amables.

Demasiado buenos con nosotros (Alberto, clarificación de valores 2024).

Honestos y amables (Carmina, clarificación de valores 2024).

En términos generales, el grupo coincide en que es una figura necesaria para lograr sus objetivos y proyectos personales. Hecho que coincide con la finalidad que otorgar a sus funciones y la figura del profesional. Por lo tanto, **los adultos jóvenes conciben al educador desde su modo de relacionarse con ellos**, realidad que reivindica, si cabe aún más, la importancia de la relación socioeducativa como herramienta del profesional. El grupo reclama una figura con **cualidades que se centran en el cuidado, la atención, la congruencia o la aceptación incondicional**, entre otras, de modo que les permita avanzar en sus objetivos y desarrollarse. Se trata, por lo tanto, de una figura de que debe estar formada en aspectos humanos, desde una mirada completa de la persona, al reclamar comprensión: *“me entiendan”* refiere a la totalidad, a un yo complejo y no una parte concreta. Los adultos jóvenes otorgan al educador la competencia de la comprensión de la complejidad y discernimiento crítico.

Se presenta así, un modelo de relación que exige del educador con competencias sobre el juicio crítico, la capacidad de analizar, sistematizar, reflexionar e intervenir ante la complejidad de la persona, con habilidades de relación e intervención que parten de la profesionalidad como fundamento y la humanidad como relación.

7.2.4. La intervención del educador bajo la mirada del adulto joven

El grupo de adultos jóvenes identifica en el educador una serie de intervenciones que facilitan sus procesos individuales, las reuniones grupales, las tareas o los talleres en los que los adultos jóvenes reflexionan, aprenden nuevos conocimientos, tratan aspectos relacionados con su proyecto vital y van logrando sus objetivos planteados caracterizan las intervenciones principales.

Las reuniones individuales y de piso me ayudan a reflexionar sobre muchos temas y la mejor manera de afrontarlos. Un ejemplo sería cuando me reúno con mi referente laboral para trabajar o la imagen personal y acordamos que me compraría ropa y que buscaríamos cursos para hacer formación. Luego me reuní con mi referente y pactamos un día para ir de compras. (Isaac, autobiografía 2024).

Estas **intervenciones son intencionadas y se remiten a momentos concretos que los adultos jóvenes identifican con situaciones personales**, sobre todo con momentos complicados. Es por ello que los adultos jóvenes tienen el convencimiento de que **el educador está disponible y le transmite confianza**, convirtiéndose en un lugar seguro ante dificultades que se presentan a lo largo del proceso.

estoy con voces o cuando tengo un problema personal (Carmina, clarificación de valores 2024).

La incondicionalidad, que describen los adultos jóvenes, se inicia en la llegada a Can Calopa y es una realidad que los adultos jóvenes perciben desde su llegada a través del trato en su primer día, por lo tanto, a partir de la relación socioeducativa.

Carmina y Martina tienen un desacuerdo sobre una situación específica. Carmina, comenta que cuando llegó la trataron muy bien aunque los educadores son estrictos. (Diario fenomenológico observación no participante).

En resumen, los educadores utilizan las reuniones individuales, los talleres, las reuniones de piso, los seguimientos de tareas, etc., como intervenciones que el grupo identifica, en las que destacan el diálogo y la reflexión como estrategias predominantes.

Las intervenciones que destacan los adultos jóvenes se fundamentan en la relación socioeducativa como medio de acción. Plantean intervenciones que resuelven situaciones concretas como malestares a lo largo del proceso y, a su vez, ofrecen alternativas a situaciones complejas o difíciles para los adultos jóvenes. Es decir, las intervenciones refieren espacios de seguridad, un punto de referencia que permiten recogerse, acogerse, impulsarse o guiarse, entre otras, desde el espacio de confianza, seguridad y libertad que ofrece la relación socioeducativa. De este modo, se perfila un modelo de relación en el que la acogida constante es determinante. De la misma manera que ofrecer espacios de práctica segura, libre y sin juicio. Además, se trata de una relación en la que los adultos jóvenes perciban la incondicionalidad, de tal manera que se forjen las bases de una intervención en la que prime la reflexión y la adquisición de nuevos saberes. En definitiva, se trata de crear un vínculo socioeducativo sólido, estable y claro entre el educador y el adulto joven.

7.2.5. Lo que aprende el adulto joven junto al educador

Las intervenciones son continentes de saberes. Se convierten en medios transmisores de conocimiento que los adultos jóvenes reconocen. **Destacan aprendizajes prácticos** como son habilidades culinarias o tareas de casa.

*He aprendido a cocinar con él y a hacer tareas de casa en la residencia.
Por ejemplo cuando hacía la cocina me decía está bien, eres un crack y cosas así. Me gustaba que me dijera esas cosas. Ahora en el piso las hago y me acuerdo de Andrés.*

A veces lo echo de menos, pero me acuerdo de él que me dice que soy un crack y me alegro cuando cocino. (José, autobiografía 2024).

Los aprendizajes cristalizan desde un punto de vista en el que la relación socioeducativa interviene: “*me decía está bien, eres un crack y cosas así. Me gustaba que me dijera esas cosas*”, refleja como **el valor de la interacción**. Lo que recuerda del taller no es la práctica, sino el contacto con la figura del educador y el diálogo con este, en concreto **el reconocimiento hacia el resultado de sus productos**. En este sentido, los adultos jóvenes atribuyen el aprendizaje de nuevos saberes a la relación con la figura del educador, **una figura que reconoce y genera impronta**.

Es la conexión entre los aprendizajes y el educador que ante preguntas como “*De la relación con los educadores he aprendido que...*” de la clarificación de valores aparecen repuestas a modo de eslogan o consejos como las que presentamos en la tabla 52.

Tabla 52.
Extracto de respuestas “De la relación con los educadores he aprendido que...”.

CLARIFICACIÓN DE VALORES 2024	
ABRIL	el respeto es importante para estar aquí
ADÁN	las cosas se pueden arreglar
ISAAC	a veces es bueno dejarse llevar

Al indagar de manera más precisa desde la comprensión crítica en la que se les pregunta qué aprenden de cada educador en concreto, las respuestas son más definidas. De este modo, **los aprendizajes que expresan son de carácter integral y clasificable en las competencias** del saber, saber estar, saber ser y saber hacer. De este modo, las intervenciones parten de una visión completa de la persona. Los aprendizajes que identifican los adultos jóvenes los presentamos en la tabla 53 clasificados por competencias.

Tabla 53.

Clasificación de los aprendizajes expresados por los adultos jóvenes por competencias.

COMPETENCIA	APRENDIZAJE
SABER	hay que ahorrar; que todo se puede si luchas por ello; me asombra que tenga tanto conocimiento musical; que las cosas se hacen poco a poco y que ay que tener paciencia y constancia en hacer lo mejor para un futuro, aunque en Salines también me lo enseñaron; que puedo ser fuerte y que puedo superarme como persona; a hacer mi CV; que tengo que pensar en mí y lo que me hace bien en mi vida diaria y de lo que no me hace bien que lo eche de banda a otro sitio; a mejorar la comida; pues que si tengo muchas cosas en la cabeza que no puedo ordenar, la apunte e ir paso a paso; que sobre todo siga adelante que soy muy valiente; hacer alitas de pollo con pimentón dulce y guisantes; a buscar trabajo; que tener mas libertad no es para desperdiciarla, porque ella a veces me baja al pueblo y hay que saber valorar la libertad y ser puntual; la energía que tiene que me ha enseñado que tengo que luchar por aquello que quiero con esta educadora me transmite seguridad, simpatía, recordarme que soy mujer y somos importantes; si quiero algo lucha; pues me a enseñado hacer berenjenas rellenas con cebolla y tomate y carne picada hacer puré de patatas con mantequilla.
SABER HACER	a poner la lavadora; a cocinar, ropa limpia, habitación limpia, y cuidar a la Meiga; a cocinar, a comprar, me ayuda; a mirar webs de trabajo; a no tener polvo en casa; a expresarme un poco más; pues todo, cocinar; muy buenos consejos de piso; a hacer las tareas; a cocinar mejor; a buscar trabajo; me gusta lo organizada que es; a cocinar mejor; a pensar más en positivo y la ayuda que me da; a hacer las cosas del piso; trabajar campo; aprender a comprar sano Mercadona; ha hacer las tareas de casa mejor; intentar solucionar por mí solo los problemas primero; ser mejor en inserción laboral y tener un trabajo fijo; ha hacer las cosas de casa; me ha enseñado a cocinar.
SABER SER	la paciencia y al pensar dos veces antes que hacerlo; que no todo es seriedad y ser adulto en un poco de meses sino al ritmo de cada uno por eso la vida no es siempre seriedad y ser adulto sino tener el niño que tienen dentro; a ser autosuficiente; a ser más respetuoso y buena gente; todo y gracias a ella soy como soy ahora; a tranquilizarme y ser buena persona; que puedo hacer las cosas por mí sola; a valorar más las cosas; que hay que ser fuerte; a ser mas fuerte conmigo mismo; ser mejor persona; a ser mas fuerte conmigo mismo; hacer mejor las tareas de limpieza; a ser un cocinero guay; que es muy paciente ; su paciencia; ser mejor persona; a tener paciencia y a dejar pasar las cosas.
SABER ESTAR	muchas cosas. autovalerme por mí mismo; a tranquilizarme; que tengo que luchar por mi futuro; pues me ha ayudado a crecer como persona; saber convivir piso; sobre todo llevar una sonrisa aunque este mal; que sabe decir las cosas. Me gusta su forma de expresarse.
INDEFINIDOS	muchas cosas; todo; nada; muchas cosas; ¡mucho!; muchísimas cosas; me ayudaba muchísimo para seguir para adelante y acabar en PSAPLL; no mucho; no lo sé; es pronto para decirlo; no puedo opinar.

En la tabla 53 observamos que en las diferentes competencias los adultos jóvenes **hacen referencia a habilidades, conocimientos, valores y conductas**. En consecuencia, los aprendizajes que reciben los refuerzan como personas y aportan las herramientas ante el proceso de exclusión social. El hecho de que los adultos jóvenes establezcan una conexión directa entre la figura del educador y los diferentes tipos de saberes indica que **la relación socioeducativa es un canal de transmisión válido y sólido como herramienta de trabajo para el educador**. Así mismo, los saberes a los que refieren los adultos jóvenes en términos de habilidades, conocimientos, valores y conductas constituyen parte fundamental del proceso de enculturación. Es a partir del proceso de enculturación que la persona aprende los elementos, códigos, saberes, valores, normas, habilidades, tradiciones, etc., de la cultura que lo acoge, de modo que le permite participar de manera activa y sentirse parte.

En consecuencia, los aprendizajes que adquieren los adultos jóvenes refuerzan las herramientas de las que disponen y los encamina hacia la inclusión y participación en la comunidad. A diferencia de las relaciones familiares, entre iguales, amorosas, etc.,

en las que el proceso de enculturación no es sistematizado, en la relación socioeducativa se trata de un proceso inherente a la relación, tiene un componente profesional en términos de intervención y está sistematizado.

En conclusión, los adultos jóvenes de Can Calopa definen al educador como un profesional que trabaja con el objetivo de ayudarles a lograr los objetivos que se plantean en la vida. Además, consideran que es un profesional necesario para ello, ya que lo necesitan a pesar de que puede llegar a ser aburrido porque marca normas y limita lo que pueden o no pueden hacer. Al profesional le otorgan cualidades de honestidad, buena persona, amable, confiable, sincera o bromista, entre otras. Destacando que no desean ser tratados como niños pequeños. Identifican la manera de trabajar del educador a partir de las reuniones individuales, las grupales, la revisión de tareas, la reflexión, el diálogo donde valoran los aprendizajes que obtienen. De este modo, clasificamos los aprendizajes en cuatro competencias como el saber -conocimientos-, saber hacer -habilidades-, saber ser- valores-, y saber estar -comportamiento-. Así mismo, en algunos momentos muestran dificultades para concretar los aprendizajes y sus respuestas son indefinidas como “*muchísimas cosas*” o “*mucho*”.

7.3. Construyendo la relación socioeducativa

Los adultos jóvenes diferencian la relación socioeducativa de la relación entre iguales. A la relación socioeducativa le otorgan contenido concreto a diferencia de la relación entre iguales. La relación socioeducativa permite tratar aspectos relevantes para los adultos jóvenes

cuando lo necesito y cuando tengo otra cosa que me pasa sea emocionalmente o cualquier otra cosa diferente (César, clarificación de valores 2024).

La concepción de la relación socioeducativa de los adultos jóvenes, los posiciona ante la figura del educador, de modo que construye, junto al educador, la realidad necesaria

para lograr sus objetivos personales. Por lo tanto, crean el vínculo a partir de esta experiencia que a su vez genera expectativas sobre la misma relación.

7.3.1. El vínculo bajo la mirada del adulto joven

El grupo de adultos jóvenes de Can Calopa pocas veces utiliza la palabra *vínculo*, en su lugar **se refieren a la relación, a lo que sienten o lo que les gusta de la relación con el educador**. Es el caso de Arturo, que expresa el vínculo con los educadores con frases como: “*siempre están ahí*” o “*están incluso en tu propia piel*”.

Lo que más me gusta de los monitores es que cuando pides algo te ayudan y te dan muchos buenos consejos. Siempre están ahí
¿Qué cosas hacen los educadores para que me siente bien? Muchas cosas, a veces te ayuda mucho y te da muchos buenos consejos. Y a veces están incluso en tu propia piel. (Arturo, autobiografía 2024).

El vínculo, lo definen como un aspecto relevante dentro de la relación. Se trata de un elemento que les permite reforzar su proceso e identificar aprendizajes. Es el caso de Inés, al reconocer la importancia que tiene el educador²⁰ para ella, demostrando así el vínculo que existe hasta el punto que el educador es capaz de saber cómo se encuentra, tal y como ella comenta.

Ahora estoy en un piso y mi educadora es una persona muy importante para mí. [...] Puedo confiar en ella porque sabe lo que me pasa cuando me ve. No la puedo engañar. (Inés, autobiografía 2024).

Inés no expresa control por parte del educador en la autobiografía cuando comenta que no la puede engañar: “*no la puedo engañar*”, hace referencia a que la conoce y como la hace sentir. Con el educador se siente comfortable y protegida. Lo que indica que el educador ha creado un espacio dentro del vínculo seguro, íntimo y de confianza.

²⁰ Hace mención a la educadora referente.

Me río mucho con ella. Es mi educadora, pero me hace sentir muy bien estar con ella [...] tengo menos miedo. (Inés, autobiografía 2024).

Del mismo modo, expresa Mónica en su autobiografía, en la que, como Arturo, utiliza la expresión “*están ahí*” o expresa gratitud al decir “*gracias por quererme ver feliz, gracias por apoyarme, gracias por todo lo que hacéis conmigo...*”. El hecho de que Mónica exprese gratitud hacia el educador por sentir que quiere verla feliz y la apoya indica que se siente vinculada, tal y como narra en su autobiografía.

Como te sientes con los educadores:

-Genial!

-Conmigo son muy buenos.

-Me apoyan

-Me ayudan en lo que necesito

-Siempre están ahí cuando necesito hablar y cuando estoy mal y triste también están ahí y gracias, por siempre estar ahí gracias, por abrirme los ojos, gracias por quererme ver feliz, gracias por apoyarme, gracias por todo lo que hacéis conmigo...

-Gracias por ser como sois (por eso he aprendido tanto, gracias por lo que hacéis con mi de verdad. (Mónica, autobiografía 2024).

De nuevo, en el discurso que presenta Mónica, aparecen aspectos de cómo se siente en la relación, destaca que se siente bien, en concreto “*genial*”, y agradecida de estar con el educador al decir que “*gracias por quererme ver feliz, gracias por apoyarme, gracias por todo lo que hacéis conmigo*” y “*Gracias por ser como sois (por eso he aprendido tanto, gracias por lo que hacéis con mi de verdad*”. Así mismo, **destaca como es la relación al relucir la incondicionalidad**, afirmando que “*están ahí cuando necesito hablar [...] están ahí y gracias, por siempre estar ahí gracias, por abrirme los ojos*”.

Otro ejemplo lo encontramos en Pilar, que valora la implicación del educador dentro de la relación. De este modo, observamos como Pilar describe la relación socioeducativa como buena y en la que, **tanto ella como el educador, son responsables de su cuidado** al afirmar que ella falta el respeto.

Mi relación con los educadores es buena, pero a veces les falta el respeto (Pilar, autobiografía 2024).

En este sentido, Pilar, lo que más valora de la relación con los educadores es “*la confianza*” (clarificación de valores 2024) y lograr sus objetivos.

mi futuro es vivir en un piso y tener dinero ser fotógrafa, la relación con los educadores es buena he mejorado mucho desde que llegué a Can Calopa. (Pilar autobiografía 2024).

Afirma “*la relación con los educadores es buena*” lo que implica que siente una vinculación. Pilar, afirma que su futuro está en un piso y trabajar como fotógrafa y que desde que entró en Can Calopa ha avanzado: “he mejorado mucho desde que llegué a Can Calopa”, lo que indica que establece una conexión directa entre su avance y la relación con el educador. Tanto la afirmación de que su relación es buena como que avanza desde que entró en Can Calopa son indicadores de que Pilar ha creado un vínculo con la figura del educador, de manera que le permite reflexionar sobre su relación con él y evaluar su proceso socioeducativo.

Por último, el vínculo se presenta como vehículo por el que los adultos jóvenes logran sus objetivos. Cosme expresa sentirse bien con el educador, afirma “*me siento muy a gusto y acompañado*”. Es la relación con los educadores lo que permite que Cosme logre sus objetivos como tal y como él narra: “*para conseguir mis objetivos*”.

Yo me llevaba todo lo bien que he podido y me siento bien los ratos con Aroa y Manel porque me siento muy a gusto y acompañado, me aconsejan y ayudan para conseguir mis objetivos. (Cosme, autobiografía 2024).

El tiempo que comparte con el educador, Cosme lo valora de un modo positivo, es un tiempo en el que la relación socioeducativa emerge con el fin de que los objetivos de Cosme se hagan realidad.

Por lo tanto, se presenta un vínculo que deviene un canal de aprendizaje, validación y vehículo dentro de la relación socioeducativa que tiene como fin trabajar los proyectos individuales con el horizonte puesto en la inclusión y participación en la comunidad en

clave de construcción de la identidad, creación de vínculos y desarrollo del cuidado de sí. El vínculo, según los adultos jóvenes, requiere de confianza y respeto que se trabajan a medida que educador y adultos jóvenes se relacionan. Que estos dos elementos estén presentes, la fortalecen, permiten el aprendizaje, los hace sentir seguros, de modo que pueden trabajar aspectos relevantes en su proceso.

Tania: “¿qué es lo que más os gusta de la relación con los educadores? Pon algún ejemplo. Ahora tiene que ver con sus gustos. Tiene que ver con... con que se sienten... que les sabe bien, que se sienten bien.”

Martina: “Yo, por ejemplo, cuando hablo contigo en los seguimientos, me siento, pues, valorada. Me siento respetada y me siento, pues, como si... En confianza y que puedo tener confianza para hablar contigo en lo que haga falta y que cada vez tengo más confianza contigo.” (Diálogo comprensión crítica 2024).

El vínculo es un medio por el que se trabaja “*de lo que haga falta*” como afirma Martina. El vínculo se convierte en **un elemento que sostiene situaciones complejas complicadas en las que el adulto joven requiere de un apoyo y encuentra en el espacio creado en el seno del vínculo**. En consecuencia, reluce una relación socioeducativa en la que el vínculo configura lugares de confianza, seguros, relajados que dan cabida a cualquier aspecto que el adulto joven considere necesario. Este espacio se crea de manera conjunta entre el educador y el adulto joven, como anuncia Pilar al afirmar que ella también les falta el respeto, aun así, el educador tiene una responsabilidad sobre este vínculo en los que prima el bienestar del adulto joven, sus objetivos y proyecto.

7.3.2. *La experiencia del reconocimiento en la relación socioeducativa*

La relación socioeducativa deviene como una experiencia con consecuencias en el reconocimiento. Para ello, **es necesario que el educador y los adultos jóvenes compartan experiencias**. Al ser el educador una figura que se sumerge en la vida de la persona, con frecuencia se crean recuerdos significativos para los adultos jóvenes

que adquieren un valor relevante. A través de la comprensión crítica en 2024, indagamos sobre estos recuerdos significativos de los adultos jóvenes. En estos, aparecen experiencias de reconocimiento como las que presentamos en la tabla 54.

Tabla 54.
Experiencias significativas de los adultos jóvenes de Can Calopa con los educadores.

EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	
ABRIL	en la furgó me pregunta como estoy y conduce lento para que me de tiempo a explicarle cosas.
ADÁN	cuando pasó lo del a Meiga y la tuvimos que llevar al veterinario con ella
ALBERTO	que en el momento que he estado con ansiedad ella me pudo calmar
ARTURO	ella me daba las <i>cistella</i> y me prestaba mucha atención
CARMINA	siempre me deja papel de liar y yo a veces boquillas aunque él lo llama diferente
CÉSAR	en verdad todo me ayudado muchísimo cuando estaba nervioso me ha ayudado a crecer como persona y ser más autónomo
COSME	me acompañó a conocer a mi mecánico Samuel para llevar mi primera bicimoto a montar
EDUARD	Mercadona a veces hay confusiones y ella está ahí ayudarme
INÉS	el día que fuimos a tomar un café y le dije lo de mi madre y me dio consejos
ISAAC	un día que me sentí muy cómodo para poder hablar de mis relaciones con hombres
JOSÉ	me ayudaba mucho y me daba consejos
MACA	cuando Mauricio se subió a la furgoneta y puso la radio [...] con buenas palabras le dijo que bajara y al ver que a la tercera no le hacía caso de golpe lo bajó cogió del brazo
MARTINA	me da mi paga y para mi la paga es algo nuevo porque antes cobraba 20 euros al mes y ahora son 80 euros al mes
MÓNICA	que me ayudado en todo siempre.
PILAR	es como mi familia

Observando la tabla 54 en la que el grupo narra algunas de sus experiencias significativas con el educador, se desprende un sentimiento de reconocimiento dentro de la relación. Por ejemplo, Abril reconoce que el educador conduce lento para que ella le explique cosas, lo que implica que se siente validada para hacerlo. O Isaac encontró el momento para hablar con sobre su orientación sexual y comentar con comodidad sus diferentes relaciones con los hombres. Del mismo modo que narra Arturo al destacar que el educador le prestaba atención cuando le daba la cesta de alimentos. Se trata de escenas en las que **los adultos jóvenes se sienten validados y reconocidos a partir de la relación socioeducativa**. Una relación que apunta hacia una mirada de la persona importante como sujeto. Esta idea enlaza con las afirmaciones que el grupo realiza sobre la aceptación dentro de la relación. Los adultos jóvenes tienen la tranquilidad que dentro de la relación son aceptados de manera incondicional a pesar de sus actos o características.

que no les importa como soy (Abril, clarificación de valores 2024).

que haga lo que haga me aceptan (Eduard, clarificación de valores 2024).

Esta aceptación incondicional es fruto de una relación que **reconoce a los adultos jóvenes desde la complejidad de la humanidad y no desde características concretas o actos puntuales**. La relación socioeducativa permite a cada uno de ellos presentarse tal y como son y desean ser. Es, por lo tanto, un espacio de libertad en el que ponerse a prueba, construirse, deconstruirse, conocerse, experimentar, etc. Se trata de una relación en la que las categorías sociales son anecdóticas, como afirma Inés, de la relación con el educador que cree que se olvida de su discapacidad.

Ella me habla normal. A veces pienso que se olvida que tengo discapacidad pero no se lo digo. Me gusta. (Inés, autobiografía 2024).

En un extremo contrario está Adán, al explicar que en alguna ocasión no ha sentido ese reconocimiento al ser catalogado; sentimiento que le ha hecho enfadar y que lo le gusta, pero que a pesar de ello la figura del educador lo hace sentir bien y lo reconoce al mostrar interés por él.

Vale, creo que mi relación con lo que ha sido buena, pues que si cada vez se ha habido rifirrafes, del rollo que no me ha gustado algo y me ha enfadado, vale, pero bastante bien, la verdad, aceptable. Pues lo mismo que siempre, que hay educadores que algunos están como niños pequeños Eso es lo que no me gusta, y lo que me gusta es que se interesan por ti, eso sí. (Adán, autobiografía 2024).

Ambos bandos ilustran como el reconocimiento dentro de la relación elimina etiquetas, ya sean vividas de manera positiva como expresa Inés o negativa como Adán. El aspecto importante del reconocimiento es que coloca al adulto joven en una posición de persona completa y tiene en cuenta cuestiones referentes a su proceso, momento o actividades que realiza, como refleja la tabla 55.

Tabla 55.
Extracto de las respuestas a la frase “Me gusta que los educadores me digan...”.

CÉSAR	que sea autónomo en todo y que he mejorado y he evolucionado mucho conmigo mismo y también la actitud
INÉS	que soy muy capaz
ISAAC	que me pregunten como estoy

La tabla 55 expone como los adultos jóvenes se sienten reconocidos cuando el educador realza mejoras en su proceso, como es el caso de César, sus habilidades, como comenta Inés, o su persona, como afirma Isaac. Estas afirmaciones evidencian elementos conectados con aspectos estrechamente ligados con la persona y no con la pertenencia a algún colectivo. En este caso, hacen referencia a un reconocimiento interpersonal y no un reconocimiento social. **Los adultos jóvenes reclaman, desde la relación con el educador, ser vistos como personas y no como colectivo social.**

7.3.3. Expectativas del adulto joven sobre la relación socioeducativa

La experiencia de la relación socioeducativa genera expectativas sobre cómo desean que sea la relación con el educador. Las expectativas que depositan los adultos jóvenes sobre la relación permite conocer qué esperan de esta y dónde se sitúan. Por ese motivo indagamos sobre esta cuestión y en 2020 emergen afirmaciones como la de Adán que espera sinceridad o la de César que aspira a ser él mismo.

pues no sé la verdad. (Adán, clarificación de valores 2020).

como soy yo. (César, clarificación de valores 2020).

En cambio, en 2024, el grupo espera de la relación claridad, aprendizajes, retorno de cómo es el proceso, ser cómo son, como aparece en la tabla 56.

Tabla 56.
Aspectos que esperan los adultos jóvenes de la relación con los educadores.

ABRIL	lo que tengo que aprender
ADÁN	las cosas claras
CARMINA	lo mucho que me quieren
CÉSAR	si soy buena persona en todos los ámbitos y también como me ven desde fuera y carácter hacia ellos
INÉS	que soy buena en lo que hago más de lo que lo hacen
MARTINA	cuando hago bien y mal las cosas
PILAR	como soy

Estos aspectos responden a una relación socioeducativa que tiene en cuenta los diferentes aspectos de los adultos jóvenes, **desde los aprendizajes hasta el reconocimiento de sus procesos de un modo honesto**: “*cuando hago bien y mal las cosas*” de manera que puedan ser como son, es decir, ofreciendo espacios de libertad y aceptación incondicional.

Por contra, la relación socioeducativa si no cumple las expectativas, mejor dicho, se trata de **una relación que no se compromete con la persona, genera desconfianza**.

Adán: “*Luego no sabes si lo va a hacer, o lo va a decir, o lo va a guardar, o cualquier cosa, porque va a cerrar la puerta...*”

Arantza: “*¿Qué quiere decir hacer la puerta?*”

Adán: “*Porque, por ejemplo, yo una vez puse a un monitor y le dije ciérrame la puerta, no me cerró la puerta. Y me dijo Sí, sí, sí, ya lo haré, ya lo haré.*”

Arantza: “*Ah, vale, es que te diga que va a hacer una cosa y luego no lo hace. Eso es hacer la puerta. Ah, vale, que te engañe, vaya. Ok, ¿entonces no... no crees que en un educador se pueda, sea una persona confiable?*”

Adán: “*Depende, depende, es que es, depende de cada cual.*”

Arantza: “*Ok. ¿Pero en general?*”

Adán: “*En general, normalmente, pues no suelo confiar.*” (Diálogo comprensión crítica 2020)

Esta falta de compromiso genera malestar y malogra la relación socioeducativa de tal manera que los adultos jóvenes adoptan actitudes generales como la de desconfianza general: “*En general, normalmente, pues no suelo confiar.*” Aun así, se trata de un hecho anecdótico, ya que en términos generales los adultos jóvenes tienen la certeza de que el educador es una figura confiable. De este modo, **la relación con el educador es un espacio seguro al que recurrir** en situaciones complicadas, conflictivas o cuando surgen problemas, como las que presentamos en la tabla 57.

Tabla 57.

Respuestas a la frase “Puedo contar con los educadores cuando...” “.

ABRIL	tengo malos días
ADÁN	necesito algo
ALBERTO	estoy con problemas, etc.

CARMINA	estoy triste o quiero hablar de algún tema
CÉSAR	cuando lo necesito y cuando tengo otra cosa que me pasa sea emocionalmente o cualquier otra cosa diferente
INÉS	estoy mal o tengo un problema
ISAAC	los necesito
MACA	cuando pasa alguna cosa que estoy muy preocupada o no estoy bien o con ganas de llorar, etc.
MÓNICA	lo más necesito están allí para ayudarnos, también para ir al médico podemos contar con ellos
PILAR	los necesito

Estas respuestas reflejan que el grupo de adultos jóvenes establecen la relación socioeducativa con un espacio incondicional al que recurrir en caso de necesitar soporte, guía, orientación, ayuda, seguridad, etc. Por lo tanto, la relación socioeducativa que dibujan los adultos jóvenes exige, no solo incondicionalidad y confianza, sino, ser **un espacio de refugio en el que trabajar sus temores con la tranquilidad necesaria, un espacio íntimo y confidencial** al que acudir cuando sea necesario. En este sentido, cabe destacar que el grupo afirma que el educador “se pondría en mi piel” o “cualquier cosa” o “todo” al preguntarle que considera que el educador haría por ellos. Ejemplos que mostramos en la tabla 58 y constatan que **la relación socioeducativa es un factor relevante en el proceso de los adultos jóvenes.**

Tabla 58.

Respuestas a la frase “Estoy segura/o de que los educadores harían por mi...”.

ADÁN	se pondrían en mi piel
ALBERTO	cualquier cosa
CARMINA	lo posible para que esté mejor
CÉSAR	lo que puedan
INÉS	lo que sea
JOSÉ	ayudarme a estar mejor en cualquier momento
MÓNICA	todo

7.3.4. La participación en la comunidad: cómo, dónde y con quién

La participación en la comunidad es clave como respuesta ante el proceso de exclusión. Por ese motivo, el educador aporta estrategias que favorecen crean lazos con la comunidad y reforzar la red comunitaria. De este modo, la persona se siente

parte y participa de un modo activo. Así, las primeras estrategias del educador es la incidencia en las relaciones sociales.

Para el grupo las relaciones son relevantes para crear amistades: “*es importante relacionarse con las personas y tener amigos*” (Cosme, clarificación de valores 2024). En la clarificación de valores preguntamos al grupo sobre su tiempo libre a partir de la frase “*Me gusta pasar el tiempo libre...*”. En general, el grupo responde con ausencia de participación comunitaria, debido a que pasan el tiempo libre con la pareja, con amigos, escuchando música, con la familia o solo.

jugando y estar con mi novia (Alberto, clarificación de valores 2024).

amigos, novia, escuchar música (Pilar, clarificación de valores 2024).

El grupo de Can Calopa no expresa estar vinculado a entidades comunitarias o participar de actividades locales. Aun así, sí que reconoce que el educador da importancia a la vinculación en el pueblo.

Ahora Aroa me está ayudando a hacer actividades en el pueblo. No me gusta salir de casa, solo con mi Coco. (Maca, autobiografía 2024).

Recuperamos la descripción inicial de los adultos jóvenes en la que se destaca la tendencia a la endogamia y en la tabla 48, de descripción de los adultos jóvenes, se observa como las parejas sentimentales son intragrupalas. La participación en la comunidad es un reto para los adultos jóvenes que, como apuntan los resultados, ofrecen resistencia a generar nuevos lazos: “*no me gusta salir de casa, solo con mi Coco*”.

Para concluir, los adultos jóvenes entienden que la relación socioeducativa permite trabajar contenidos y temas de interés para ellos, de manera que obtienen ayuda y el soporte del educador. En consecuencia, genera unas expectativas sobre esta relación que el educador debe cumplir con el fin de mantener la confianza dentro de la relación.

Entre las condiciones más relevantes se expresan valores como la sinceridad y la incondicionalidad como claves para el vínculo que se convierte en el vehículo por el que crear espacios seguros que favorecen el reconocimiento.

7.4. La construcción de la identidad personal

La identidad personal es uno de los focos centrales de la intervención socioeducativa. Como constructo social dinámico está sujeta a diversas variables. Desde la perspectiva de los adultos jóvenes indagamos tres de esas variables: el *autoconcepto* con la finalidad de conocer qué imagen tienen de sí mismos; la *percepción del adulto joven*, cómo son percibidos por el educador con el objetivo de dibujar la creencia que tienen sobre el imaginario del educador sobre ellos y, por último, los *cambios en la identidad* como los aspectos que describen a raíz de la relación con el educador.

7.4.1. ¿Cómo se ven los adultos jóvenes?

En primera instancia presentamos cómo se identifican los adultos jóvenes, quienes según ellos son personas con discapacidad.

yo tengo discapacidad, pero no soy tonta, me doy cuenta de las cosas (Inés, autobiografía 2024).

Yo soy una gran persona y ayudo a todo el mundo como ella me enseñó (ella me quería con mi discapacidad o sin ella) (Mónica, autobiografía 2024).

Es destacable como matizan el diagnóstico con una cualidad “*pero yo no soy tonta*” y “*yo soy una gran persona*”, lo que indica que, del mismo modo que ocurre en la sociedad, **tienen la necesidad de desmarcarse del significado del diagnóstico. Lo que significa que han interiorizado el estigma de la discapacidad.**

Por otro lado, sondeando desde la clarificación de valores, el grupo responde a partir de adjetivos como buenas personas, pacientes, perseverantes, amables, respetuosos, amables, creativos o responsables.

que soy buena persona, sensible y cariñoso (Cosme, clarificación de valores 2024).

responsable y amistoso (Arturo, clarificación de valores 2024).

Además, la clarificación de valores en 2024 sondea con profundidad sobre el autoconcepto de los adultos jóvenes a partir de la frase “*Lo que más me gusta de mí es...*” donde aparecen respuestas relacionadas con acciones, como es el caso de Pilar que le gusta el hecho de que cocina, trabaja y escuchar música. Otro tipo de respuestas son las cualidades positivas, siendo estas la mayoría y destaca Mónica que afirma no gustarle nada, presentamos las respuestas en la tabla 59.

Tabla 59.
Respuestas a la frase “Lo que más me gusta de mí es...”.

ABRIL	lo creativa que soy
ADÁN	que soy el puto amo. Que tengo una personalidad guapa
ALBERTO	sonrisa
ARTURO	que apoyo a la gente, compartir, hablar, apoyar a las personas que están mal
CARMINA	mis ojos
CÉSAR	amabilidad, respeto y autónomo solo con todo
COSME	que soy buena persona, sensible y cariñoso
EDUARD	que soy sincero y educado.
INÉS	lo fuerte que soy y que lo que quiero lo consigo
ISAAC	la paciencia
JOSÉ	ser buena persona
MACA	lo que me he educado a mí misma
MARTINA	que soy buena gente y ayudo y lo presumida que soy
MÓNICA	nada
PILAR	cocino, trabajo, música

Continuando con el sondeo, una segunda frase que investiga sobre su autoconcepto es “*Yo pienso de mí que soy...*” que obliga a cada uno de ellos definirse tal y como se ven en ese momento. Emergen respuestas, relacionadas con cualidades, capacidades o atribuciones a su carácter o físico, que presentamos en la tabla 60.

Tabla 60.
Respuestas a la frase “Yo pienso de mí que soy...”.

ABRIL	especial
ADÁN	bastante inteligente, el puto amo
ALBERTO	buena persona
ARTURO	responsable y amistoso
CARMINA	buena persona
CÉSAR	amable, tranquilo, sincero y guapo
COSME	buena persona, sensible y cariñoso
EDUARD	increíble, el mejor. sacallona.
INÉS	una persona capaz de conseguir lo que me propongo
ISAAC	divertido
JOSÉ	simpático
MACA	a veces un poco atosigadora cuando hay alguna cosa que me preocupa
MARTINA	buena persona generosa empática y que ayuda a los demás
MÓNICA	una gorda fea que le hace falta operarse para sentirse mejor para quererse porque así no me quiero y no me respeto
PILAR	buena persona

En general, el grupo se identifica con adjetivos positivos como “*buena persona*”, “*simpático*”, “*amable*”, “*divertido*”, “*responsable*”, etc. Son Mónica y Maca las que se identifican con atributos de carácter negativo.

De este modo, se presentan unos adultos jóvenes que se identifican bajo un diagnóstico del que se alejan a partir de matices de cualidades personales. Destacan de su **identidad elementos relacionados con su carácter y capacidades**.

7.4.2. *¿Cómo creen que los ve el educador?*

Un factor relevante para la construcción de la identidad en el seno de la relación socioeducativa es cómo creen que los ve el educador. Esta percepción que reciben los adultos jóvenes es fundamental para la construcción de su identidad.

La percepción que reciben del educador la exploramos a partir de la pregunta “*Los educadores piensan de mí que...*” de la que aparecen afirmaciones de carácter positivo, presentamos en la tabla 61 las respuestas.

Tabla 61.

Respuestas a la frase “Los educadores piensan de mí que...”.

ADÁN	estoy mejorando, que están contentos
ALBERTO	soy muy buen chico
ARTURO	soy un buen chaval
CARMINA	soy inteligente
CÉSAR	que tengo respeto hacia ellos y que a veces depende del día no tengo buena conducta y que a veces no les hablo porque no quiero
INÉS	que me he superado en todos los aspectos y que yo sola puedo
ISAAC	soy muy independiente
JOSÉ	que soy buen trabajador
MACA	soy una persona adulta y que me desarrollo bien en el piso y la vida en general
MARTINA	supongo que soy buena y que me esfuerzo
MÓNICA	valgo la pena como persona y que soy fuerte y que puedo con todo y que me valore y que pase lo que pase sea feliz sola o acompañada de mi pareja, amigo/as y familia
PILAR	soy buena persona

Los adultos jóvenes de Can Calopa reciben un mensaje sobre **su identidad que refuerza los elementos positivos**, tal y como ellos expresan “*estoy mejorando, que están contentos*”, “*soy buen chaval*”, “*que me he superado en todos los aspectos y que yo sola puedo*” o “*valgo la pena como persona y que soy fuerte y que puedo con todo y que me valore y que pase lo que pase sea feliz sola o acompañada de mi pareja, amigo/as y familia*”. Las creencias de los adultos jóvenes presentan un educador con una mirada que los valida y deposita altas expectativas sobre ellos. De este modo, la relación socioeducativa se convierte en un medio por el que el educador transmite a los adultos jóvenes perciben la visión del educador sobre ellos.

7.4.3. Antes y después, ¿cómo creen que han cambiado?

El educador, como agente social y agente de cambio, es un profesional con una capacidad de influencia sobre los adultos jóvenes que sí que identifican cambios en sus identidades antes y durante la relación con el educador.

Uno de los casos más evidentes es de Adán, en 2020 que se identificaba de manera peyorativa afirmando que observaba: “*a un chaval subnormal*” (Adán, comprensión crítica 2020) y, ese mismo año, reconoce que tras la relación con los educadores se

identificaba como una persona estupenda: *“una persona de puta de madre”* (Adán, clarificación de valores 2020), por lo tanto, es relevante como la relación con los educadores impacta en Adán.

Del mismo modo, ocurre con el grupo en general. Antes de la relación con los educadores afirman estar mal, encontrarse solos, con pocas habilidades o en situaciones de discriminación. Es **la relación con los educadores la que les permite observar cambios en sí mismos**, sobre todo en el modo de identificarse: *“He aprendido con ellos a ser más adulto y tener seguridad en mí mismo y veo que he evolucionado en mí mismo como persona y hacer todo solo que es lo que he llegado a hacer gracias a ellos.”* (César, autobiografía 2024).

Así mismo, otra frase que evidencia cambios en la identidad y los relaciona con la relación socioeducativa es *“Antes de estar con los educadores...”* en la que aparecen respuestas como la de Inés que comenta: *“estaba mal y no lo sabía”* (Inés clarificación de valores 2024), la de Isaac que explicita: *“estaba solo”* (Isaac, clarificación de valores 2024), Carmina que anuncia: *“estaba mal porque me hacían bullying”* (Carmina, clarificación de valores 2024), Adán que afirma: *“se me deban mal muchas cosas”* (Adán, clarificación de valores 2024) o Eduard que reconoce: *“discutía mucho con mi madre”* (Eduard, clarificación de valores 2024). Todos ellos hablan en pasado, lo que indica que en el presente esos aspectos se han modificado de algún modo a raíz de la relación con el educador. .

En definitiva, los jóvenes adultos de Can Calopa sí que consideran que el paso por Can Calopa y **la relación con los educadores provoca cambios en su identidad**. Perciben que los educadores depositan en ellos una mirada capacitadora que les permite continuar con sus proyectos vitales. La identidad que recuerdan antes de relacionarse con los educadores presenta aspectos negativos que, a medida que su proceso en Can Calopa se desarrolla, va cambiando.

7.5. El desarrollo del cuidado de sí según los adultos jóvenes

El desarrollo del cuidado de sí responde a las cuestiones fundamentales sobre *¿Cómo deseo vivir? ¿Qué deseo? ¿Quién deseo ser? ¿Qué deseo hacer?* Que a partir de los procesos de autonomía, autodeterminación, autoconocimiento se van respondiendo de manera constante. Se trata de preguntas sin respuesta final, dinámicas, contextualizadas, que exigen interacciones y experiencias significativas que darles contenido sólido. A partir de estas premisas indagamos sobre las experiencias de los adultos jóvenes sobre sus procesos de autonomía, de autodeterminación, de autoconocimiento, de manera que facilita conocer su desarrollo del cuidado de sí y cómo responden a estas preguntas fundamentales.

7.5.1. *¿Cómo viven el proceso de autonomía los adultos jóvenes?*

El proceso de autonomía deviene uno de los procesos más notorios en cuanto al desarrollo de sí, ya que se trata de un proceso en el que sus resultados se perciben con mayor facilidad por los adultos jóvenes.

Para el grupo, **la autonomía es sinónimo de ser capaz de hacer las cosas por sí mismos**: *“para tener más autonomía y hacer las cosas solo”* (José, clarificación de valores 2024). Por lo tanto, esta autonomía equivale a un cambio en sus vidas, una evolución positiva, que, por otro lado, **vinculan con la relación con el educador**. Así lo expresa, Arturo, que afirma haber aprendido a ser más autónomo con la figura del educador y a responsabilizarse de sus cuestiones.

Porque sí he aprendido muchas cosas, por ejemplo cómo mejorar el piso, pues ser más autónomo, más autónomo con Manel y cómo mejorar mi piso. [...] con el paso del tiempo he ido evolucionando conmigo mismo y espabilarme solo y ser más autónomo. (Arturo, autobiografía 2024).

Tal y como afirman, el proceso de autonomía es un aprendizaje *“he aprendido muchas cosas [...] pues ser más autónomo”*. En consecuencia, la autonomía adquiere **un valor**

de aprendizaje que forma parte de los saberes que el educador incluye en las intervenciones, a la vez que los adultos jóvenes asumen como objetivo personal. Como aprendizaje, los adultos jóvenes identifican el trabajo de la autonomía en diversos espacios de relación con el educador, como los seguimientos individuales, la asamblea, las reuniones grupales o los talleres. Son los casos de Inés y Pilar, Inés narra que con el educador habla de sus cuestiones personales, haciendo referencia al seguimiento individual y es cuando aprende a ser más autónoma. En el caso de Pilar, relaciona las tareas del hogar residencia como condición necesaria para ir al recurso PSAPLL.

con ella hablo de mis cosas y aprendo a ser más autónoma (Inés, autobiografía 2024).

estamos en una residencia para cuando sepamos hacer todo de residencia ir a un piso con chicos o chicas (Pilar, autobiografía 2024).

Los tres casos, el de Arturo, el de Inés y el de Pilar, reflejan como el proceso de autonomía, exige práctica y relación. Práctica en cuanto a espacio de libertad en el que experimentar, dudar, preguntar, equivocarse, cambiar, etc. desde la seguridad que ofrece, la segunda condición, la relación socioeducativa. Una relación que crea espacios de confianza y con altas expectativas sobre la persona desde una perspectiva capacitadora.

Otro aspecto destacable dentro del proceso es su gestión. Tal y como afirman, la autonomía debe saberse gestionar y valorar, hecho que no es sencillo y debe aprenderse.

aprendido qué hay que saber y que valorar la vida y los momentos la libertad hay que saber gestionarla (Martina, comprensión crítica 2024).

La autonomía, **como proceso, es gradual y requiere una presencialidad del educador acorde con el momento de la persona**. En este sentido, es relevante que los adultos jóvenes destaquen la dificultad de su gestión y realcen este aspecto. Ya que, los adultos jóvenes apuntan a una relación socioeducativa flexible y de presencia

gradual según la necesidad y momento. Los adultos jóvenes reclaman una relación socioeducativa que intervenga en los procesos de gestión ofreciendo espacios de práctica desde una mirada capacitadora.

7.5.2. La toma de decisiones de los adultos jóvenes

La autodeterminación como proceso responde a la necesidad de aprender a tomar decisiones y responsabilizarse de sus consecuencias. Nos sumergimos en el modo en el que toman decisiones los adultos jóvenes y cómo lo conectan con la relación con el educador.

Una de las primeras acciones que afirman realizar para tomar decisiones es la reflexión.

reflexiono primero (Isaac, clarificación de valores 2024).

El grupo de adultos jóvenes expresa que dentro de la relación toma decisiones sobre su proyecto personal. La relación con el educador les brinda el espacio, la seguridad y la confianza suficiente para tomar sus propias decisiones, así como expresar que tienen la posibilidad de elegir su modo de vida.

Puedo decidir cómo quiero que sean las cosas. [...] Me habla las cosas sin mentiras, es sincera. Yo elijo con lo que me explica. Si no entiendo algo puedo preguntar. Con ella sé que voy a tener la vida que quiero porque no me trata como una niña. Hay personas que sí que lo hacen y no me gusta. [...] Ahora me ayuda con mi pareja que me trata mal. Dice las palabras como son, pero yo elijo. (Inés, autobiografía 2024)

En esta línea, los adultos jóvenes tienen claro que **son ellos los que deben tomar las decisiones y responsabilizarse de las consecuencias**. Lo identifican como “eso es *de adulto*” que les permite lograr sus objetivos. A pesar de que no siempre es de su agrado, valoran de manera positiva hacerlo, ya que de este modo aprenden nuevas estrategias.

Aquí tengo libertad, no hago lo que quiero porque no se puede, estoy aprendiendo a ser adulta. En Salines era una niña y aquí en Can Calopa soy adulta yo decido y si no lo sé los educadores me ayudan a decidir. No es fácil decidir. No me gusta tomar decisiones porque luego tiene consecuencias. Los educadores no deciden por mí. Siempre preguntan lo mismo ¿Tú qué piensas? ¿Tú qué quieres? ¿Tú cómo lo harías? Eso es de adulto y yo soy adulta. Así aprendo como se hace una familia. (Martina, autobiografía 2024).

Los procesos de autodeterminación, es decir, tomar decisiones y responsabilizarse de las consecuencias, es un proceso exige hacerse preguntas *¿qué quiero?, ¿cómo lo quiero?, ¿es lo que quiero?, ¿puedo cambiar mi elección?* Estas cuestiones, entre otras, forman parte del proceso y la relación socioeducativa juega un papel relevante ofreciendo las herramientas necesarias para que los adultos jóvenes lo lleven a cabo. Tal y como afirman, *“Siempre preguntan lo mismo ¿Tú qué piensas? ¿Tú qué quieres? ¿Tú cómo lo harías?”* El proceso de autodeterminación **parte del diálogo**, de la pregunta. Es decir, de ofrecer el espacio necesario para que tomen sus propias decisiones y las lleven a cabo. Apunta hacia una relación socioeducativa que no invade el espacio y respeta las decisiones desde el reconocimiento, la confianza y la incondicionalidad. Como apuntan: *“me habla las cosas sin mentiras, es sincera”*, la relación socioeducativa que aboga por el proceso de autodeterminación, parte de la verdad y la honestidad, sin ambages y con tacto. Trata a los adultos jóvenes como adultos con capacidad de decisión: *“Con ella sé que voy a tener la vida que quiero porque no me trata como una niña.”*. Ofreciendo espacios para la pregunta de modo que la comunicación sea clara y no cree confusiones: *“Si no entiendo algo puedo preguntar.”*. La relación socioeducativa que apuntan los jóvenes adultos en clave de autodeterminación, refiere a una relación que no decide por ellos, pero interviene en el proceso de aprendizaje: *“yo decido y si no lo sé los educadores me ayudan a decidir. No es fácil decidir.”*

7.5.3. Conocerse junto a la figura del educador.

El autoconocimiento como toma de conciencia de quien se es, de las capacidades y limitaciones, constituye otro de los procesos que integran el cuidado de sí. En tal caso, la relación socioeducativa juega un papel relevante, la proyección del educador y las intervenciones que desarrolla favorecen el autoconocimiento el clave de saber quienes son y tomar conciencia de sus capacidades y limitaciones de un modo sincero que les permita tomar las decisiones que favorezcan su autonomía.

En este sentido, los adultos jóvenes se **consideran personas que a raíz de la relación con el educador son más capaces de desarrollar sus proyectos de vida y avanzar**. Lo que indica que se descubren a partir de esta relación.

soy capaz de hacer más cosas ahora (Abril, comprensión crítica 2024).

puedo avanzar en mi vida (Eduard, comprensión crítica 2024).

En concreto, identifican aspectos relacionados con la actitud y el crecimiento personal, lo que indica que la relación incide en aspectos identitarios y conductuales.

Gracias a ellos y ahora he crecido como persona y la actitud me ha mejorado mucho con el tiempo. (Arturo, autobiografía 2024).

A partir de una indagación más profunda sobre el autoconocimiento, es en las autobiografías que los adultos jóvenes evidencian esa toma de conciencia sobre sí mismos. Es el caso de Inés, que expresa ser una persona capaz de ser realizar tareas, con derechos y miedos.

soy una persona que puedo hacer cosas y tengo derechos. Lo que pasa es que a veces tengo miedo de hacer las cosas. [...] Antes yo gritaba para los problemas, ahora sé hablar. Antes todos eran importantes y yo no, ahora con ella he aprendido a que yo también soy importante. (Inés, autobiografía 2024).

Otro ejemplo es el de Martina, que especifica tener dificultades para levantarse de la cama o no querer ir a trabajar, se esfuerza, hecho que la hace sentir orgullosa y afirma tener claro su objetivo de futuro.

ahora sí que tengo ganas de luchar por mi vida y mi futuro. [...] aunque me cueste levantarme de la cama o no quiera ir a trabajar me encuentre mal o tenga mal día para mí ir a trabajar es un gran esfuerzo que jamás he hecho y un sacrificio muy importante en mi vida. [...] me siento orgullosa de mí y mis esfuerzos porque siempre visualizo mi futuro y mis objetivos y sueños. (Martina, autobiografía 2024).

Ambos ejemplos, el de Inés y el de Martina, muestran cómo se identifican: “*tengo derechos*”, “*yo también soy importante*”, “*me siento orgullosa de mí y mis esfuerzos*”. Sus capacidades: “*soy una persona que puedo hacer cosas*”, “*ahora sí que tengo ganas de luchar por mi vida y mi futuro*”. Y sus limitaciones que identifican como tener miedo o dificultades para levantarse: “*a veces tengo miedo de hacer las cosas*”, “*aunque me cueste levantarme de la cama o no quiera ir a trabajar*”. Aspectos que enlazan con la relación socioeducativa a partir de afirmaciones como: “*con ella he aprendido a que yo también soy importante*”, haciendo referencia al educador. A través de Inés, que utiliza términos como *antes* y *ahora* reafirman la idea de que el autoconocimiento es un proceso, siendo *antes* y *ahora* indefinidos en el tiempo y por ende un proceso constante.

En la misma línea, pero en el marco de la clarificación de valores, Carmina comenta que es ella su mayor impedimento: “*soy mayor y mis obstáculos me los creo yo misma entonces no me pongo obstáculos y espero algún día cumplirlos*” (Carmina, clarificación de valores 2024) lo que indica que es consciente, como Inés, de sí misma como persona que se va conociendo a medida que se relaciona con ella y el entorno a la vez que trabaja en sus objetivos.

Por lo tanto, observamos como el grupo de adultos jóvenes de Can Calopa **desarrolla procesos de autoconocimiento en el seno de la relación socioeducativa** y, tal y como ellos explican, autoconocimiento y relación socioeducativa están conectados. El educador forma parte del autoconocimiento a partir de intervenciones reflexivas que les permite tomar conciencia de quienes son y como son.

En este sentido, la relación socioeducativa a la que se dirigen los adultos jóvenes es una relación que les permite reflejarse de tal manera que toman conciencia de sí mismos desde tres perspectivas: su yo, sus capacidades y sus limitaciones. Por lo tanto, la relación socioeducativa que describen los adultos jóvenes está exenta de juicios de valor, es honesta, no teme a la confrontación y se sincera ante la persona.

En resumen, el desarrollo del cuidado de sí para los adultos jóvenes es un proceso valorado como importante en términos de autonomía, autodeterminación y autoconocimiento en los que observan cambios y vinculan con la relación con los educadores. Las respuestas no evidencian un arraigo comunitario, a pesar de que reconocen que los educadores trabajan para ello.

En resumen

Los adultos jóvenes dibujan la figura del educador como un profesional que les permite lograr sus objetivos personales y proyectos de vida a partir de la relación socioeducativa. Se trata de un profesional honesto, confiable, sincero, con sentido del humor, entre otras cualidades. Destacan, sobre todo, que la manera de trabajar del educador los valida de manera que les permite adquirir los aprendizajes necesarios para enfrentarse a situaciones complicadas o conflictivas. Aprendizajes que se dividen en habilidades, saberes, comportamientos y valores que se transmiten a partir de la relación socioeducativa.

La relación socioeducativa que deslumbran los jóvenes adultos se centra en un vínculo de confianza, seguro, respetuoso e incondicional. Definen la relación con el educador como una relación de ayuda que les permite lograr sus objetivos en la que pueden tratar aspectos significativos de su vida.

El vínculo que singulariza la relación que describen los adultos jóvenes se integra por proporcionar un espacio de libertad, íntimo, seguro, confiable, incondicional, disponible para la experimentación, el cambio y auténtico. El vínculo que reclaman los adultos

jóvenes sostiene situaciones de cualquier índole, por lo tanto, se trata de un vínculo sólido en el que el educador debe ganarse la confianza, respeto y autoridad de los adultos jóvenes a partir de su ejemplo y compromiso.

A partir de este vínculo, la relación es un medio de reconocimiento y validación que les permite continuar con sus proyectos personales. Los adultos jóvenes sienten tranquilidad y para mostrarse como son. El educador, a partir de la relación, genera cambio en la identidad de los adultos jóvenes, que reconocen que a partir de las intervenciones del educador observan un antes y un después en ellos. Por lo tanto, la relación socioeducativa ejerce influencia en la identidad de los adultos jóvenes que valoran de manera positiva.

En términos de cuidado de sí, la relación socioeducativa constituye un elemento fundamental. Los procesos que integran el desarrollo del cuidado de sí: el proceso de autonomía, de autodeterminación, de autoconocimiento, parten de la práctica y de espacios de interacción. Los adultos jóvenes aluden a una relación con el educador que intervenga en estos procesos en términos de aprendizaje, ya que se trata de cuestiones complejas de gestionar y requieren una graduación de la distancia del educador según el progreso. Afirman, que la relación con el educador mejora cada uno de los procesos y les permite avanzar de manera significativa. Las características de la relación en estos procesos apuntan hacia espacios de libertad, confianza, respeto, validación, comunicación clara, sinceridad, entre otras características.

En conclusión, la relación socioeducativa que perfilan los adultos jóvenes supera los perfiles tecno-científico, hermenéutico-interpretativo y socio-crítico (Úcar, 2022), lo que obliga a repensar el planteamiento de la relación socioeducativa en términos de identidad, vínculo y cuidado de sí.

Que a veces esta relación socioeducativa creo que es como un poco una montaña rusa, quiero decir, a veces está en un punto en que te facilita mucho la intervención, pero a veces va cambiando según el ambiente y el cómo se desarrollan las cosas. Pero sí estoy de acuerdo en que la relación socioeducativa, creo que es el elemento más importante que tenemos, o sea, el elemento más poderoso que tenemos.

Ivet, educadora social de Can Calopa

8. LA PERSPECTIVA DEL EDUCADOR DE CAN CALOPA
SOBRE LA RELACIÓN SOCIOEDUCATIVA²¹

Introducción

La experiencia de la relación socioeducativa cuenta con una segunda cara, la del educador, que también indagamos. El equipo socioeducativo ha participado de un espacio reflexivo alrededor de la relación socioeducativa centrada en los ejes del vínculo, la identidad y el cuidado de sí. Espacio que consistió en tres actividades que se aplicaron en dos momentos (2020 y 2024, como en el caso de los adultos jóvenes): una comprensión crítica con un debate sobre la identidad, una clarificación debate sobre el cuidado de sí y una autobiografía con un debate sobre el vínculo. En la tabla 62 mostramos los doce documentos que resultan del espacio reflexivo.

Tabla 62.
Documentos resultantes del equipo socioeducativo de la fase fenomenológica.

	PRIMERA APLICACIÓN 2020	SEGUNDA APLICACIÓN 2024
EQUIPO SOCIOEDUCATIVO DE CAN CALOPA	- Transcripción resultado comprensión crítica equipo socioeducativo - Transcripción resultado autobiografía equipo socioeducativo - Transcripción cuidado de sí - Transcripción grupo de discusión identidad - Transcripción grupo de discusión vínculo	- Transcripción resultado comprensión crítica equipo socioeducativo - Transcripción resultado clarificación de valores equipo socioeducativo - Transcripción resultado autobiografía equipo socioeducativo - Transcripción grupo de discusión identidad - Transcripción grupo de discusión vínculo - Transcripción grupo de discusión cuidado de sí - Diario fenomenológico observación participante
	4 participantes: Andrés, Helena, Manel y Sandra	7 participantes: Andrés, Aroa, Ivet, Maite, Manel, Sandra y Tania.

El número de participantes en 2020 fueron cuatro: Andrés, Helena, Manel y Sandra y, en 2024, fueron siete: Andrés, Aroa, Ivet, Maite, Manel, Sandra y Tania.

²¹ En este capítulo se utilizan *verbatim*s extraídos de los productos del espacio de reflexión del equipo socioeducativo. Los *verbatim*s respetan las estructuras sintácticas y gramaticales, pero no los errores ortográficos que han sido corregidos para la elaboración de este informe.

El objetivo de este capítulo es aportar la perspectiva del equipo socioeducativo para sistematizar el desarrollo del elemento interpersonal de la relación socioeducativa: el vínculo, la identidad del adulto joven y el cuidado de sí. Explorar los elementos del vínculo, la identidad y el cuidado de sí desde la percepción del equipo socioeducativo.

El capítulo se estructura en cinco apartados.

1. *Presentación del equipo socioeducativo*, describe al equipo socioeducativo a partir variables como momento en el que participa, profesión de base, función dentro del equipo y actividades que desarrolla.
2. *La figura del educador, según el equipo socioeducativo*, lo centramos en la definición del educador a partir cuestiones que indagan sobre la definición, las funciones, las competencias e intervenciones desde la mirada del equipo. ¿Cómo definen al educador? ¿Qué funciones llevan a cabo? ¿Qué transmiten? ¿Cómo lo transmiten?
3. *El papel del educador en la relación socioeducativa*, da espacio a la exploración sobre la experiencia del equipo en el seno de la relación socioeducativa en procesos de exclusión social, a partir de cuestiones como, ¿qué implicaciones tiene la exclusión social en la relación socioeducativa? ¿Cómo definen la relación socioeducativa? ¿Qué significado dan al vínculo? ¿Cómo lo crean? ¿Qué papel juega la relación? ¿Cómo reconocen a la persona? ¿Cómo mantienen viva la relación?
4. *La contribución del equipo socioeducativo en la construcción de la identidad personal de los adultos jóvenes*, a partir de la relación socioeducativa destacamos la percepción que tiene el equipo de los adultos jóvenes desde los aspectos que proyectan hasta qué percepción tienen sobre el cambio en la identidad. Nos centramos en preguntas, ¿cómo cree el equipo que son los adultos jóvenes? ¿Existe la oportunidad de cambio dentro de la relación? ¿Cómo es este cambio? ¿Cómo interviene la relación socioeducativa?

5. *El desarrollo del cuidado de sí según el equipo socioeducativo*, el equipo socioeducativo trabaja procesos como la autonomía, la autodeterminación y el autoconocimiento en respuesta a los procesos de exclusión social. Estos procesos se caracterizan por su aprendizaje gradual en el que la relación juega un papel relevante. La perspectiva del equipo sobre estos procesos permite responder a planteamientos del tipo, ¿cómo es la intervención en el proceso hacia la autonomía? ¿Qué exige el proceso de autodeterminación? ¿Qué papel juega la relación en el proceso de autodeterminación?

8.1. *Presentación del equipo socioeducativo*²²

En el equipo socioeducativo de 2020 existían cuatro perfiles profesionales: educador social, psicólogo, trabajador social y terapeuta ocupacional. En 2024 el equipo presenta tres perfiles profesionales: educador social, psicólogo y trabajador social. Otro hecho relevante es tener en cuenta las funciones que ejerce cada profesional dentro del equipo. Esta información detallada sobre el equipo facilita contextualizar las respuestas y la perspectiva de cada participante. La diversidad de perfiles profesionales contribuye a dibujar una imagen multidisciplinar del educador, la relación socioeducativa y los procesos que derivan. En la tabla 63 presentamos el perfil, participación²³ y funciones de cada año.

²² Los nombres de las personas son ficticios, así como los nombres de centros o lugares que mencionan. El único nombre real que aparece es el de Can Calopa, tal y como indicamos en la nota inicial del estudio.

²³ La participación ha sido dispar en ambas aplicaciones. En 2020, Andrés, Helena y Manel participan de todas las actividades, en cambio, Sandra no lo hace en la descripción del cuidado de sí y la autobiografía. En 2024, Andrés, Aroa, Ivet, Maite, Sandra y Tania realizan la totalidad de las actividades, por contra Manel no participa en el debate sobre el vínculo.

Tabla 63.
Perfil, participación y funciones del equipo socioeducativo.

	PERFIL	PARTICIPACIÓN	FUNCIONES EN EL EQUIPO EN 2020	FUNCIONES EN EL EQUIPO EN 2024
ANDRÉS	Educador social y teólogo	2020 y 2024	-Educador social del hogar-residencia.	-Educador social del hogar-residencia.
AROA	Educadora social	2024	_____	-Auxiliar del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Educadora social del hogar residencia
HELENA	Terapeuta ocupacional y psicóloga clínica	2020	-Responsable del recurso residencial. -Psicóloga del hogar residencia -Educadora social del hogar residencia. -Soporte a los pisos con soporte.	_____
IVET	Educadora social	2024	_____	-Educadora social del hogar residencia y técnica de inserción sociolaboral
MAITE	Psicóloga en formación	2024	_____	-Auxiliar del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Educadora social del hogar residencia
MANEL	Educador social	2020 y 2024	-Educador social de los pisos con soporte -Soporte en el hogar-residencia.	-Coordinador del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL) -Educador social del programa de pisos con soporte para la autonomía (PSAPLL)
SANDRA	Trabajadora social	2020 y 2024	-Trabajadora social -Educadora social del hogar-residencia.	-Coordinadora del recurso residencial. -Trabajadora social -Educadora social del hogar-residencia.
TANIA	Psicóloga	2024	_____	-Psicóloga del hogar residencia -Educadora social del hogar residencia

El equipo que participa del proceso reflexivo se caracteriza por la diversidad de perfiles que se complementan entre ellos. Lo que permite aportar una mirada integral de la persona y diseñar intervenciones interdisciplinarias. A raíz de las observaciones durante el espacio reflexivo en 2024, se percibe un equipo cohesionado que valora la experiencia profesional de sus miembros más allá de las funciones que ejerce. En este sentido, en el equipo existen dos tipos de autoridades: la autoridad legal-racional que viene dada por las funciones internas del equipo, como son los responsables, y la autoridad *expertise* en la que se reconoce la experiencia y saber de los profesionales, que puede ser cualquier miembro. Pudiéndose unificar en la misma figura ambas autoridades. Esta doble autoridad es reconocida por el equipo e integrada como un valor positivo, ya que el equipo muestra la capacidad de diferenciar las funciones del profesional.

Una segunda singularidad, es la reflexión continua, es decir, la creación de espacios en los que cuestionar la práctica, de esta manera las intervenciones son revisadas de manera constante. En consecuencia, el equipo ha creado espacios de seguridad en el que revisar su trabajo y avanzar de manera individual y grupal. Este hecho hace que el equipo construya conjuntamente las intervenciones que aplica y se presente como una unidad ante los adultos jóvenes.

En resumen, el equipo que participa del espacio reflexivo se caracteriza por su capacidad reflexiva, la creación de espacios de diálogo, el reconocimiento interno en cuanto a funciones, experiencia y conocimiento, así como el refuerzo mutuo en las intervenciones.

8.2. La figura del educador, según el equipo socioeducativo

El ejercicio de la acción socioeducativa configura la imagen sobre la profesión y crea la profesión del educador. La experiencia de los profesionales de Can Calopa que desarrollan la tarea es de gran relevancia para definir la figura del educador y sus competencias, cómo es su intervención y qué elementos ponen en juego en sus intervenciones. Es a partir de la perspectiva de los profesionales que es posible dibujar un perfil profesional del educador en el recurso de Can Calopa.

8.2.1. La figura del educador desde la propia experiencia

El educador de Can Calopa interviene en un contexto institucional que se caracteriza por el respeto, la intimidad, la autonomía, el esfuerzo, la honestidad, la perseverancia, la sinceridad, entre otros valores. El contexto de Can Calopa favorece un marco laboral interdisciplinar, no solo en el ámbito social, sino entre el ámbito social y el laboral. El trabajo transversal marca la diferencia en la tradicional descripción de institución residencial destinada a personas en procesos de exclusión social, en los

que destaca la discapacidad intelectual y los trastornos de salud mental, y el imaginario colectivo podría llegar a asociar a profesionales de bata blanca.

cuando te hablan de una residencia, se te viene a la cabeza un sitio frío, con profesionales de bata blanca y en el cual residen personas con diversas patologías. Pero el primer día que entré me quedé impresionada al ver que todas esas ideas se desvanecían. (Aroa, comprensión crítica 2024).

la institución nuestra, es un poco particular a lo mejor en relación a otras instituciones (Andrés, debate sobre el vínculo 2020).

Los valores, las prácticas morales, la rutina, las normas, el sistema institucional que compone Can Calopa designar el rol, singularizan la práctica del educador e influyen en la identidad profesional.

porque no se puede decir, porque estamos en una institución que es así también, es decir, nosotros al final. Bueno, yo al menos, yo me encuentro como un trabajador de una institución y el rol me viene dado un poquito, también en la sociedad nos da ese rol (Andrés, debate sobre el vínculo 2020).

Desde este punto de partida en el que el educador forma parte de una institución que le designa un rol y una sociedad que le otorga un papel de **agente socioeducativo**, el equipo define al educador desde la significación para la persona. En este sentido, el educador es una **figura significativa** para la persona.

somos un... un momento de... un momento... importante o no, pero un momento de su vida. (Andrés, debate sobre la identidad 2024).

Atendiendo a la importancia que tiene el educador para la persona, esta toma conciencia de la importancia de su rol. Por ello, se convierte en una **figura facilitadora desde un papel secundario** debido a la temporalidad de las intervenciones.

somos significativos o no. Y... Y... Bueno, que claro, yo como me identifico, [...] me visualizo como una herramienta. Entonces, cuando me visualizo como una herramienta, intento no ser muy significativo para estas personas porque, como ha dicho Andrés también, van a estar... o van a tener una intervención conmigo temporal: un año, dos, tres. (Manel, debate sobre la identidad 2024).

Siguiendo con las ideas de facilitación y el rol secundario, el educador no secuestra la intervención y otorga el mérito del desarrollo del proceso a la persona. Desde una perspectiva de acompañamiento, reconoce el *desde* y el *hacia* como un logro de la persona, **promoviendo la autonomía y el reconocimiento**.

sería superinteresante que esas personas en unos años no se acordaran ni de nosotros. Es decir, como que... Esa dependencia se hubiese marchado, el agradecimiento puede quedar, pero que no seamos como unas personas idealizadas por ellos y que pudiesen asumir como que han conseguido estar donde están por ellos mismos. (Sandra, debate sobre el vínculo 2024).

El educador se caracteriza por ser una **figura de confianza, respeto o seguridad que crea momentos íntimos y cómplices** con la finalidad de dar respuesta a la exclusión social.

creo que me ven como una figura de confianza, de respeto, de seguridad y con un rol muy claro. Eso no significa que se den momentos de complicidad y cariño. Pero está claro que soy un educador. (Manel, comprensión crítica 2024).

Además, se define desde un rol de **referente, ayuda y soporte** en el día a día de las personas. Lo que refiere a un papel que se adapta a las circunstancias, en definitiva, un **profesional flexible**.

educadora referente y, por lo tanto, me ven como una educadora que les ayuda en las tareas y situaciones que se pueden dar en el día a día, así como con la que tratar temas más personales. (Ivet, comprensión crítica 2024).

una educadora más, que les recuerda sus tareas, les pregunta por ellas, y los acompaña en varios aspectos del día a día. (Maite, comprensión crítica 2024).

Ante tales circunstancias, el educador recoge el encargo y **toma conciencia de su tarea**. Esta responsabilidad garantiza intervenciones sistematizadas, fundamentadas en un saber científico-técnico, capacidad de reflexión y análisis y profesionalidad.

entro a trabajar consciente de que lo que estoy haciendo (Andrés, debate sobre la identidad 2024).

La conciencia sobre el trabajo desemboca en cuestionamientos, temores o dudas sobre la propia práctica. El educador teme dañar a la persona o errar en sus funciones, de manera que provoque sufrimiento a la persona. Estas dudas son signo del **carácter reflexivo** del educador.

dañar a las personas, que se sientan aún más vulnerables, que no crean en ellas. Reforzar patrones ya patologizados en su historia de vida. (Tania, clarificación de valores).

ser asistencial o dar demasiada libertad (crear sufrimiento). (Manel, clarificación de valores).

De este modo, se presenta una figura contextualizada en una institución caracterizada por una escala de valores basada en el respeto, la autonomía, la intimidad, la honestidad, la sinceridad, etc. que modelan su identidad profesional y singularizan su práctica influyendo en sus intervenciones.

El educador se define como un agente socioeducativo que se convierte en una figura significativa para la persona durante el acompañamiento. Desde la conciencia de su rol como figura significativa, el educador se sitúa en un segundo plano, ofreciendo el espacio necesario a la persona para que protagonice las acciones. Es así que el educador adopta un papel de facilitador, promoviendo la autonomía y el reconocimiento a lo largo del desarrollo del proceso.

El educador se caracteriza por la confianza, el respeto, la seguridad, la intimidad y complicidad que crea con la persona, de manera que puede ejercer su rol de referente. Además, se trata de un profesional que se adapta a la demanda de la persona, siendo un profesional flexible que ayuda, guía, da soporte a lo largo del proceso de la persona. Asimismo, el educador se presenta como un profesional de carácter reflexivo, consciente de su responsabilidad, por lo que se cuestiona su tarea y desarrolla sus competencias.

8.2.2. Funciones que percibe el educador como propias

Las funciones que ejerce el educador tienen una cuádruple asignación: demanda social, el encargo gubernamental, el encargo institucional y la demanda de la persona. institucional. La demanda social hace referencia a la necesidad que emerge de la sociedad sin ser una demanda explícita, como la que recibe el educador al ir al pueblo y demandarle soporte en procesos de inserción sociolaboral. El encargo gubernamental es aquel que viene reglado por normativas y leyes en el que sitúan al educador como profesional, como es el ejemplo de la normativa del programa PSAPLL descrita en la Resolución DSO/1057/2022 en la que se describen las funciones del educador social. El encargo institucional, en el caso de Can Calopa se trata de la descripción de tareas que realiza el educador y se entrega al iniciar el contrato. Por último, está la demanda de la persona en proceso de exclusión social. Este cuarteto configura el mapa de funciones del educador.

Desde estos encargos y demandas, el **educador destaca entre sus funciones la de ser referente** de la persona, es decir, las demandas de la persona. Esta función la considera como una de las más delicadas por la implicación que tiene en el proyecto de la persona. Ser referente **implica orientar y tomar decisiones** sobre el proceso de las personas, lo que implica una responsabilidad que asume.

nosotros tenemos un papel, como también referente. Ellos, en algunos momentos, nos tienen como referentes a nosotros y en la com... el acompañamiento tenemos que tener mucho cuidado hacia donde los dirigimos porque [mmm] ellos es como que se fían de nosotros. Muchas veces sí que es verdad que se quejan y, cuando ponemos límites, no los aceptan, pero [eh] pero hay otras veces que [mmm] nos siguen totalmente. (Manel, debate sobre la identidad 2020)

En esta función de referente, el educador es un **agente de cambio** en la vida de la persona, **ofrece herramientas** que permitan progresar hacia la inclusión y participación en la comunidad de manera que la persona pueda tomar sus propias decisiones.

mi papel como agente educativo es ser la “guía” de los usuarios, acompañándolos en su proceso de autonomía, pero con un rol bastante supervisor, proporcionándoles el espacio necesario para que ellos puedan decidir y aprender en relación a sus propias decisiones y comportamientos. (Sandra, autobiografía 2024).

El educador asume como propia la función de responder a los procesos de exclusión social, por lo que trabaja para, por y hacia la autonomía de las personas a partir de la relación que construye, **creando espacios seguros en los que aborda temáticas significativas** para la persona.

creo que la inclusión es posible en la medida que creamos reales oportunidades a las personas que acompañamos, forjando un proceso de autonomía que les ayude a tener trabajo, vivienda, formaciones, una familia, amistades y recursos para su autorrealización. (Tania, clarificación de valores).

Ahora bien, esta función de trabajar hacia la autonomía debe encontrar el equilibrio con la protección. El educador ejerce una **doble función que se encuentra entre la libertad positiva y la libertad negativa**, es decir, ofrece herramientas que encaminan hacia la inclusión y participación en la comunidad y, a la vez, protege a la persona de los embates del proceso de exclusión social.

yo veo que en los dos polos estos que hablaba antes de la libertad y la protección, nosotros o yo, al menos, hablo por mí, yo me veo como un rol dual. Dos, tengo dos roles. Uno es el amamantar, el amamantar, y el otro es el destetar. [...] entonces ese rol, ese rol de hacia la libertad y de, diríamos de facilitador, de animador está marcado y esto lo podido hacer. Pero también tenemos ese otro que tampoco es ni es malo ni el bueno, es lo que hay. También estamos dando de comer, estamos dando las cosas básicas, estamos dando un techo, estamos haciendo cosas básicas para que ellos sobrevivan y vivan y respiren y coman y crezcan, y a partir de ahí que ellos... bueno, entonces yo creo que los dos roles. (Andrés, debate sobre el vínculo 2020).

Otra de las funciones que el educador lleva a cabo, es la de **reflejar la imagen de la persona**, es decir, contribuir a la construcción de la identidad de la persona. Para ello es necesario que el educador **observe, analice y proyecte**, de un modo honesto y sincero, la imagen de la persona. Estos mensajes que el educador transmite permiten

a la persona construirse desde una **base segura y fiable** que ha construido el educador, como es el **vínculo** en el seno de la relación socioeducativa.

y le transmitimos ese... ese valor a esas personas que a veces dudan, a lo mejor, de su propio valor y entonces les ponemos como en un espejo y le dicen: "mira, tú eres esta. Esta persona eres tú", o "creemos que tú eres así. Mírate".

Y "te miras en lo bueno y miras en lo malo, pero sobre todo miras que eres una persona que tiene... y nosotros te damos mucho valor... y para nosotros eres muy importante". (Andrés, debate sobre la identidad 2024).

En resumen, la función del educador, como agente de cambio, se centra en el proceso de la **persona**, de manera que la coloca en el centro con un **papel activo y protagonista**. Es la relación socioeducativa caracterizada por el vínculo la que permite la intervención.

mi papel como agente educativo es acompañar a las personas en los distintos procesos de su vida, ayudando a poner a la persona en el centro de su vida como agente de cambio. Así entonces, la relación socioeducativa que entablo a nivel laboral está marcada por el vínculo, el límite, por la confianza, la escucha activa y el acompañamiento integral de la persona. (Ivet, autobiografía 2024).

Por lo tanto, las funciones del educador tienen un origen múltiple: social, gubernamental, institucional y el de la persona. El educador destaca las demandas de la persona, las que le sitúan como una figura de referencia.

Ser referente comporta, tomar decisiones, orientar a la persona a lo largo de su proceso, sin olvidar que la máxima protagonista es la persona. En este sentido, la figura de referencia se convierte en un agente de cambio que ofrece herramientas. El proceso de la persona se refuerza a partir de las herramientas y orientaciones que facilitan que la persona tome sus propias decisiones y se apropie de su proceso. Este hecho es posible si el educador crea el espacio adecuado, es decir, garantiza desde la relación un espacio en el que la persona pueda trabajar temas significativos.

El espacio que debe garantizar y que permite avanzar a la persona en su proceso es el vínculo como base segura y fiable. Es en este espacio en el que el educador trabaja

desde el equilibrio entre la libertad negativa y la libertad positiva, de modo que ofrece herramientas que alientan hacia la inclusión y, a la vez, protege de las consecuencias del proceso de exclusión social.

Por último, el educador, en este espacio del vínculo, observa, analiza y proyecta una imagen de la persona que le facilita el autoconocimiento y construir su identidad personal. De modo que el educador tiene la función de crear vínculo, participar en la construcción de la identidad y promover el desarrollo de sí desde el autoconocimiento, la autonomía y la autodeterminación.

8.2.3. Competencias que se le demandan al educador

Al educador, como profesional, se le exigen unas competencias relacionadas con el saber, saber hacer, saber estar y saber ser como educador. El concepto de competencia tiene cuatro componentes indisociables, a su vez diferentes. La dimensión técnica (los conocimientos o saberes), la metodológica (el saber hacer o la capacidad de aplicar los saberes), la participativa (saber estar) y la personal (saber ser) que dan como resultado un saber actuar concreto. Es, por tanto, una competencia para la acción. Así, cualidades como la honestidad, la confianza el respeto, la humanidad, el compañerismo, conocimientos concretos sobre la exclusión social y todos los aspectos que la envuelven, así como aptitudes como la escucha activa, la reflexividad o la crítica entre otras, desempeñando sus funciones dentro de un equipo son competencias fundamentales que lo distinguen. En definitiva, las competencias facilitan al educador situarse en un segundo plano, dejando espacio a la persona para que construya su proceso vital: *“intento ponerlos en el centro, que expresen sus necesidades y acompañarlos.”* (Sandra, clarificación de valores).

8.2.3.1. Saber ser

La competencia del **saber ser hace referencia a los valores** que el educador representa como profesional y pone en práctica en su quehacer. Dentro de esta competencia, el educador es **consciente de la responsabilidad y consecuencias de su tarea** socioeducativa. Por ello, se trata de un profesional con la capacidad de separar el ámbito profesional del personal. De este modo, ejerce su labor centrada en la persona sin depositar sus emociones, deseos o anhelos sobre el proceso que acompaña, lo que implica que no lo secuestra (Giddens, 1995).

a las personas que tenemos que acompañar y está sin duda la entrega honesta. Es decir, como podemos venir a lo mejor muy mal por cosas de nuestra vida, pero aquí tenemos que tener una entrega honesta. Porque es nuestro trabajo y es para lo que estamos, para poner a la persona en un lugar en donde se vuelva más autónomo (Tania, debate cuidado de sí).

Se presenta un educador **honesto, respetuoso, cercano, responsable, sincero**, etc., características que se entrevén en su práctica.

respeto a su proceso; actitud facilitadora, cercana y a la vez diferenciadora en el rol claro de educador.(Andrés, comprensión crítica 2024).

El educador **se muestra de un modo íntegro** en el momento de ejercer su labor. La competencia del saber ser contribuye en la construcción de la identidad profesional del educador.

8.2.3.2. Saber estar

El **saber estar responde a las conductas**, a la congruencia entre los valores que representa y sus acciones. Las intervenciones que desarrolla el educador se distinguen por la **escucha activa, la reflexión, la comunicación, el conocimiento de la persona, su diseño, el lenguaje claro, la cercanía, la transmisión de saberes y la aceptación incondicional**.

primero de todo escuchar a la persona y hacerle ver que está siendo escuchada, que entiendes lo que te está explicando y mostrar interés acerca de lo que cuenta. También respetar los espacios de silencio, no hacerlos incómodos sino parte de la conversación. (Aroa, comprensión crítica 2024).

cercanas y claras. Sin juzgar, y con el objetivo de aprovechar todo para la mejora y el trabajo personal.

Lenguaje claro, saber si se está entiendo la intervención por la otra parte. Cercano y sin juzgar. (Manel, comprensión crítica 2024).

La competencia del **saber estar facilita el modo de llevar a cabo las acciones.**

Dibujan un profesional con una manera de actuar concreta que lo diferencia del resto de profesionales.

8.2.3.3. Saber hacer

Al educador se le presupone el conocimiento de unas habilidades, es decir, la competencia del **saber hacer conecta con la técnica**, el procedimiento, la acción. En definitiva, los procesos que desarrolla. En este caso, el educador pone evidencia una **actitud facilitadora**, las habilidades para permitir el protagonismo de la persona en las acciones y aprendizajes. Sabe **desarrollar su papel como secundario** con el fin de trabajar hacia el desarrollo de la persona.

mis intervenciones tratan de ser lo más centradas en la persona posible, ya que para una buena intervención, desde mi punto de vista, pienso que es fundamental adaptarse a las características de las personas con las que trabajo y entenderlas como personas con procesos independientes. (Ivet, comprensión crítica 2024).

Asimismo, el educador tiene **habilidades comunicativas** que facilitan la relación, crean vínculo, reconocen a la persona, promueven su autonomía y autodeterminación. El educador es un profesional que utiliza **el diálogo como herramienta** dentro de la relación.

por otro lado, la manera de comunicarse con la persona tanto de manera verbal como no verbal, el respeto, la seguridad que se transmite, y el trato como personas adultas,

por lo tanto, tratando de evitar el paternalismo, son los elementos más importantes de una intervención. (Ivet, comprensión crítica 2024).

En definitiva, el educador conoce las estrategias necesarias que le permiten situarse en el lugar adecuado y, desde el diálogo, reconocer a la persona y facilitar su proceso.

8.2.3.4. Saber

El educador fundamenta sus acciones y diseño de las intervenciones **sobre el conocimiento teórico-práctico y científico**. El equipo se convierte en una fuente de conocimiento y fundamento para las intervenciones que diseña.

es la matriz que permite crear un trabajo objetivo en nuestras intervenciones y la toma de decisiones, integrando saberes y consensos para centralizar objetivos. (Tania, clarificación de valores).

Además, el educador se guía por los objetivos que plantea con la persona en su proyecto individual. La ampliación que realiza el equipo tras la propuesta de la persona **se basa en las observaciones, el análisis, la reflexión y el criterio profesional fundamentado**.

Pues depende de la urgencia, si hay temas urgentes se tratan primero, después van saliendo otros que hay que ir trabajando, sobre todo los que hacen referencia al PIAI²⁴. Repasamos lo que se habló la última reunión, si hay alguna novedad o propuesta de reunión de la persona. Temas del PIAI que hay que ir trabajando. Temas personales e íntimos. (Manel, comprensión crítica 2024).

Por lo tanto, la competencia del saber posibilita que el educador desarrolle sus funciones de un modo objetivo, con criterios científicos y bajo la premisa de trabajar por lograr los objetivos de la persona.

²⁴ PIAI (Plan Individualizado de Atención Integral) Es el documento que recoge el proyecto vital de la persona con perspectiva anual. En Can Calopa se elabora de manera conjunta entre la persona y el educador. El equipo amplía el abasto de actuación añadiendo objetivos.

En resumen, el educador distingue competencias en los cuatro saberes, saber ser, saber estar, saber hacer y saber. Estos saberes hacen referencia a los valores, las conductas, las habilidades y los conocimientos que distinguen al educador.

Se presenta un profesional consciente de la responsabilidad de su labor y las consecuencias que ejercen sus actos, por ese motivo diferencia su figura profesional del ámbito profesional. El acompañamiento a las personas en proceso de exclusión exige este ejercicio con el fin de colocar cada actor en su lugar. Los valores que encarna el educador son la honestidad, la sinceridad, la cercanía, la responsabilidad, , entre otros, mostrándose como un profesional íntegro. Asimismo, se trata de un profesional congruente.

Las conductas que define el educador como competencia, es decir, su saber estar, se distinguen por la escucha activa, la reflexividad, la comunicación, la claridad, entre otras. Son competencias que facilitan las acciones que lleva a cabo. Por otro lado, el educador es capaz de construir vínculos que dignifican y validan a la persona, tiene una actitud facilitadora y habilidades comunicativas. Este saber hacer que expresa el educador le propicia desde el espacio del vínculo como lugar en el que fortalecer el proceso de la persona y tratar aspectos inesperados: *“trabajar con lo imprevisible, saber reaccionar a momentos incómodos, tristes y complicados.”* (Aroa, clarificación de valores).

Por último, la competencia del saber contribuye a la mirada profesional a partir del conocimiento teórico-práctico que proporciona el equipo y la escucha, el saber científico, la mediación, la planificación, reflexión, etc.: *“poner una mirada socioeducativa y objetiva. Debemos ser capaces de escuchar, de comunicarnos adecuadamente, de mediar, de facilitar, de planificar, etc.”* (Ivet, clarificación de valores).

8.2.4. Singularidades de la intervención del educador

El educador parte de unas funciones concretas y unas competencias que adquiere a partir de su formación que perfecciona con la práctica. En particular, **la práctica del educador se caracteriza por la relación socioeducativa atravesada por el vínculo.** La creación del vínculo es la que permite marcar límites, encuadrar situaciones, ofrecer soporte emocional, contener verbalmente situaciones de conflicto, entre otras acciones.

darle a la otra persona herramientas, indicaciones, consejos, encuadres para su bienestar o el de otros. (Aroa, clarificación de valores).

La intervención, que singulariza al educador e incide en el proyecto de la persona, se distingue por sus cinco partes: **la descripción, los elementos que la componen, el diseño, la acción de intervenir y el contenido.**

8.2.4.1. La descripción de la intervención

En cuanto a la descripción, la intervención parte de la relación socioeducativa. Esta es fundamental para el desarrollo del proyecto vital de la persona, ya que **las propuestas de acción parten de la concepción del educador sobre su tarea.**

estar/ser con la otra persona mediatizada por los roles de cada cual. (Andrés, clarificación de valores).

la acción diaria de la relación socioeducativa. (Sandra, clarificación de valores).

Interactuar con las personas sobre un aspecto personal que requiere de una intensidad de soporte según su momento vital. Esta intervención tiene de base un enfoque de atención centrado en la persona, el vínculo con el educador en un contexto y rol que lo da, el recurso al que se vincula este trabajo. (taller STO, taller SOI, Llar, residencia, etc.)²⁵ (Tania, clarificación de valores).

²⁵ STO (Servicio de Terapia Ocupacional), SOI (Servicio de Ocupacional de Inserción)

Es por ello, que el modo en el que describe el educador la intervención cobra relevancia. Más aún cuando **interviene en equipo y sus actuaciones son fruto del consenso**. Por lo tanto, la descripción de la intervención juega un papel relevante en el diseño.

8.2.4.2. Los elementos de la intervención

En la intervención socioeducativa **los elementos conectan con las competencias** del educador, como la reflexión, la protección, poner límites, figura de autoridad, etc. Algunos de los elementos de la intervención que destaca el educador los clasificamos en la tabla 64.

Tabla 64.

Clasificación de los elementos de la intervención por competencias del educador.

TIPO DE COMPETENCIA	ELEMENTO
Saber	reconocer, reaccionar a lo imprevisible, conocer modelos de conducta
Saber hacer	poner límites, encuadrar, contener verbalmente, dar soporte emocional, comunicación clara, reflexionar, generar procesos reflexivos, protegerse
Saber estar	mostrarse con autoridad
Saber ser	figura de autoridad

Estos elementos que destaca el educador se traducen en mensajes claros como **“no proyectar los propios asuntos personales en la persona”, “crear el vínculo”, “promover la reflexión en la persona”,** etc., que guían la intervención socioeducativa y la sustentan.

Los elementos más importantes, según la situación, son: los límites, encuadre, contención verbal, soporte emocional (Sandra, comprensión crítica 2024).

Mensajes claros, protección física propia, autoridad postural, no regañinas, no moralinas. Procesos reflexivos para que la persona escoja sus modelos de conducta, planteando las diferencias en su propia experiencia. Vínculo profesional-usuaria, seguridad en la relación, claridad, reflexión compartida. No proyecto mis temas personales (o lo intento), me acojo a la técnica. (Manel, autobiografía 2020).

En definitiva, los elementos que destaca el educador en sus intervenciones son la cristalización de sus competencias, en otras palabras, el educador destaca la puesta en práctica su conocimiento, habilidades, conducta y valores al servicio del proceso de la persona.

8.2.4.3. El diseño

El educador **diseña la intervención** desde los elementos que la caracteriza, de manera que le dan **sostenibilidad y rigor**. Para diseñar cada una de sus intervenciones, el educador **se centra en los objetivos del proyecto de la persona**, se fundamenta en saberes científico-técnicos, consensua su práctica con el equipo, representa unos valores institucionales de los que se apodera, reflexiona, analiza la situación, sistematiza el proceso, crea los indicadores necesarios para su evaluación, etc.

la reflexión, el trabajo conjunto en equipo, la metodología compartida en equipo, la experiencia, la intuición, el humor, el respeto, el deseo de la persona. (Manel, clarificación de valores).

De este modo, la intervención cuenta con un **diseño estable, transferible y evaluable** que el educador puede revisar para mejorar una vez lo ha puesto en práctica.

Otro elemento que me resulta muy importante en mis intervenciones es el postintervención. [...] En el momento de volver a recordar la situación, puedes poner el punto de reflexión necesario para poder darte cuenta de en qué cosas has fallado, qué puedes mejorar, qué cosas has hecho bien y puedes potenciar, etc. (Aroa, comprensión crítica 2024).

El diseño de la intervención que propone el educador se centra en los objetivos del proyecto de la persona bajo criterios de rigor, la sostenibilidad, transferencia y evaluación. Las intervenciones del educador tienen la clara intención de dirigirse hacia

procesos de inclusión bajo fundamentos científicos, consensos de equipo, reflexión, observación y análisis.

8.2.4.4. La acción de intervenir

La ejecución de las intervenciones es el momento en el que el educador pone en práctica sus habilidades. La **acción cuenta con tres momentos: el antes, el durante y el después.**

Antes de intervenir, el educador **se coordina** con su equipo, **reflexiona, piensa, analiza y valora** lo que está ocurriendo, la necesidad de intervenir, cómo lo va a hacer, **planifica** sus acciones y **prevé** la repercusión de su intervención.

trato de analizar primeramente la situación que se está dando. (Ivet, clarificación de valores).

reflexiono si es posible, planifico. (Manel, clarificación de valores)

valoro el momento de la persona y los recursos que tiene. (Tania, clarificación de valores).

Durante la intervención analiza, reflexiona y fundamenta sus intervenciones sobre un saber y decisiones consensuadas con el equipo. No actúa desde el vacío, sino que **reflexiona** durante la intervención, el educador no actúa desde la impulsividad. Es relevante destacar que **la intervención es constante**, no existe la no intervención durante, **en el núcleo de la relación socioeducativa todo es intervención.**

Desde que entro en el hogar estoy interviniendo procurando hacerlo desde la positividad, el buen humor, la eficacia. Procuro, en general, hacerlo desde la empatía, la libertad, el respeto y la responsabilidad. (Andrés, clarificación de valores).

La **ejecución de las intervenciones se define por acciones concretas** en las que las rutinas contribuyen en la tarea socioeducativa y el proceso de la persona. Las rutinas como el seguimiento individual, las asambleas, las reuniones grupales, supervisión de tareas, talleres, etc., son **acciones que crean rutinas en la persona**

de manera que le permiten organizarse y tomar decisiones sobre su tiempo. En un inicio, el educador acompaña la creación de esta rutina, siendo una figura que ajusta su presencia.

les aportan seguridad y estabilidad, las rutinas les ayudan a organizarse y darse valor a uno mismo. (Ivet, clarificación de valores).

Tras la intervención aparece la reflexión y la evaluación. En este momento el educador analiza lo ocurrido junto al equipo, de modo que **ajusta y reestructura sus acciones.**

puedes poner el punto de reflexión necesario para poder darte cuenta de en qué cosas has fallado, qué puedes mejorar (Aroa, comprensión crítica 2024).

A lo largo de la acción de intervenir, el educador identifica tres momentos. Antes de intervenir se coordina, reflexiona y analiza la intervención con el fin de planificar las acciones y prever la repercusión. Durante la intervención, reflexiona, analiza y fundamenta el proceso continuo que se hila por la relación socioeducativa. Tras la intervención reflexiona y evalúa su práctica de manera que reestructura y ajusta las acciones que componen la intervención.

8.2.4.5. El contenido

El educador trabaja en el propio contexto de la persona. **Las intervenciones refuerzan el proyecto vital de la persona aportando herramientas de naturaleza competencial.** El contenido que activa el educador conecta con las competencias del saber, saber hacer, saber estar y saber ser en la comunidad que se traducen en **elementos culturales como tradiciones, valores sociales, normas de conducta, normas sociales, códigos sociales, habilidades comunicativas, habilidades sociales**, etc., que permiten a la persona crear vínculos sociales, construir su identidad personal y desarrollar el cuidado de sí.

Siempre intento poner a la persona como protagonista de sus acciones y aprendizajes, en el sentido que sí le estoy acompañando en su aprendizaje con la lavadora (por ejemplo) pues lo van haciendo y el educador está como en un segundo plano, acompañándolo cuando necesite alguna indicación. Intento empoderar a las personas en el sentido que sepan sus derechos y que los defiendan. Por ejemplo, si tiene derecho a pedir una prenda más del uniforme de trabajo, se lo recuerdo y le refuerzo que reclame lo que necesita. (Maite, comprensión crítica 2024).

Así entonces, mi intervención se trata de un proceso centrado en la persona, dónde trabajo a través de estrategias y contenido socio educativos, en áreas para promover el bienestar tanto personal como social, y la mejora de los aspectos que generan el conjunto de su cotidianidad y calidad de vida. (Ivet, comprensión crítica 2024).

El contenido de las intervenciones se nutre de dos fuentes principales: **el contexto sociocultural de la persona y la cultura moral institucional**: “creo... aunque sigamos construyendo y modelos culturales y normativos” (Manel, debate identidad 2024). Por lo tanto, las intervenciones son contextualizadas. A través de la relación socioeducativa el educador activa cada uno de los contenidos en los que incide y permite reforzar el proyecto personal de la persona.

si hago una reunión, pues de ahí, si saco dos, tres o cuatro temas, pues ya me los apunto para la semana que viene enlazarlos y sacar un poco de chicha de ahí. (Manel, debate cuidado de sí).

El **contenido es significativo para la persona**, parte de su vida y se dirige hacia su vida. **Se centra en la cotidianidad**. Los elementos que activa el educador son un refuerzo para la persona, que le aportan las herramientas necesarias para enfrentarse a situaciones futuras. Desde esta perspectiva, la relación socioeducativa se convierte en un espacio de transmisión y refuerzo.

En suma, la intervención del educador parte de la relación socioeducativa atravesada por el vínculo, de manera que actuaciones como la contención, el soporte emocional o el encuadre son posibles. La intervención se caracteriza por sus cinco partes que se entrelazan entre ellas: la descripción, los elementos, el diseño, la acción y el contenido.

La descripción recoge las ideas del educador sobre su tarea y las implementa a partir de la relación socioeducativa. La descripción de sus funciones influye en el diseño que propone. El educador encuentra consensos con el equipo, de manera que el concepto de intervención se modifica a partir de la perspectiva de todo el equipo.

Los elementos de la intervención establecen una conexión directa con las competencias del educador. La combinación de las competencias consolida las acciones que integran el diseño, como crear del vínculo, mostrarse como una autoridad, poner límites o contener verbalmente, entre otros.

El diseño de la intervención se centra en los objetivos de la persona. Creando intervenciones rigurosas, sostenibles, transferibles y evaluables que el educador consensua con el equipo. Diseños que se caracterizan por el sentido del humor, el respeto, la reflexión.

La acción de la intervención es constante. En el seno de la relación todo es intervención. se divide en tres momentos: el antes, el durante y el después. En el antes, el educador se coordina con el equipo con el que reflexiona, piensa y diseña la intervención. En espacio planifica sus intervenciones y prevé las posibles consecuencias que pueda tener. En el momento del durante, el educador se mantiene atento, analizando, reflexionando sobre su práctica. Actúa a partir de los acuerdos llegados con el equipo y su saber teórico. Este momento destaca por la acción, por la relación con la persona y el desarrollo de su proceso. Por último, el momento del después, se caracteriza por la reflexión y la evaluación de la intervención junto al equipo. En este espacio el educador repasa lo sucedido con el fin de ajustar y reestructurar el diseño acorde con el proyecto de la persona.

Las intervenciones tienen la finalidad de reforzar el proceso de la persona, para ello, ofrecen herramientas poniendo en juego elementos culturales que conectan con las competencias sociales del saber, saber estar, saber ser y saber hacer. Estas se traducen en contenido sociocultural conectado con las tradiciones, escalas de valores

sociales, normas de conducta, normas sociales, códigos sociales, habilidades comunicativas, habilidades sociales, etc. El educador introduce los contenidos en las intervenciones de modo que sean significativos en el proceso de la persona y favorezcan su inclusión. Este hecho es posible gracias al espacio del vínculo que crea la relación socioeducativa, eje de la intervención.

8.3. El papel del educador en la relación socioeducativa.

La relación socioeducativa emerge en la acción socioeducativa como vehículo transmisor de saberes y espacio de trabajo entre la persona y el educador. La realidad de la exclusión social exige a la relación socioeducativa unas características concretas, la creación del vínculo, actos de reconocimiento, mantenimiento, acompañamiento y participación en la comunidad. Las funciones, competencias y elementos que implementa el educador se solidifican a partir de la relación socioeducativa como herramienta fundamental que dirige a la persona hacia la comunidad.

8.3.1. El contexto de la exclusión social

La exclusión social es una realidad social que se caracteriza por dificultar el acceso a la participación en la comunidad, así como no sentirse parte, entre otros aspectos, ya que se trata de una realidad compleja. Las personas de Can Calopa se caracterizan por sus procesos de exclusión social marcados por diagnósticos de discapacidad intelectual, salud mental, trayectorias de vida de alta complejidad, institucionalización temprana, dificultad de acceso al empleo o falta de experiencia laboral, entre otras variables. En síntesis, son el resultado de una combinación de múltiples factores que afectan a diversas dimensiones de su vida, por ello el proceso de exclusión social es multifactorial y multidimensional.

La exclusión social no es una situación, **se trata de un proceso** en el que la persona se encuentra. Es un proceso que se va gestando poco a poco en el que intervienen una gran diversidad de factores, **se trata de un proceso interseccional, no determinista**.

Pero, no sé, a mí me da..., tengo la como la percep... la sensación cuando les veo o cuando tienes a veces, como... que han sido víctimas de algo. [...] Entonces, no dejo de pensar que, que han sido víctimas, es decir, que no ha sido elegido por ellos. (Andrés, debate sobre la identidad 2020).

Una situación quiere decir que es una situación que hoy están, pero que mañana a lo mejor no lo están, con lo cual no nacen y serán hasta el final de su vida personas excluidas. (Andrés, debate sobre el vínculo 2024).

El educador es un profesional que **se encara** al fenómeno **desde el propio contexto de la persona** con el fin de ofrecer las herramientas necesarias que facilitan la inclusión y participación en la comunidad.

Y nosotros como educadoras o educadores, de alguna manera también estamos en exclusión, estamos fuera de la sociedad que excluye, ya que nosotros, a menos la intención nuestra, es que dejen de ser excluidas esas personas. Con lo cual estamos haciendo como una reivindicación de alguna manera también y una opción de no excluir, con lo cual nosotros entramos también en esa exclusión que la sociedad ha excluido a la gente. Nosotros entramos, salimos de esa sociedad que excluye para intentar incluir, para intentar descubrir en la otra persona a una persona adulta como yo. Eso no quiere decir que estemos en el mismo nivel porque no lo podemos estar. (Andrés, debate sobre el vínculo 2024).

Así mismo, es necesario destacar que los procesos de exclusión **no eximen a la persona de responsabilizarse de su proyecto vital**, así como de tomar decisiones sobre cómo desean que sea su vida, quién quieren ser y qué quieren. Esta **mirada capacitadora** es la que le proyecta el educador a la persona.

Primero que están en exclusión, que son personas. Estamos haciendo una relación con personas adultas. Adultas quiere decir con capacidad de decisión. De sueño, de soñar, de tener un proyecto, de mirar a ver cómo poder llegar a este proyecto. Pero están en exclusión, en una situación injusta. (Andrés, debate sobre el vínculo 2024).

Los **procesos de exclusión social exigen ser encarados con la adquisición de valores, conocimientos y normas culturales**. El conocimiento de los aspectos culturales **refuerza a la persona y le permite tomar decisiones** con mayor libertad y seguridad: *“Y obvio, que hay que guiarlos, acompañarlos para que estén en esa sociedad normativa, cultural de manera aceptable”* (Manel, debate sobre la identidad 2024).

En resumen, la exclusión social es una realidad con la que el educador social trabaja y se relaciona. El educador define este fenómeno como un proceso no determinista e interseccional, como son los diagnósticos, la falta de empleo, la inexperiencia laboral, la trayectoria de vida compleja, la institucionalización temprana, etc.

Ante tal realidad, el educador desarrolla su labor desde el contexto de la persona, de manera que se relaciona desde ahí. Las circunstancias del proceso de exclusión no exoneran a la persona de la responsabilidad de su vida. Por ello, el educador proyecta una mirada capacitadora, de manera que deposita sobre la persona la toma de decisión sobre su proyecto vital que refuerza con contenido sociocultural.

8.3.2. La relación socioeducativa según el educador

La relación socioeducativa como elemento que une a la persona y el educador a lo largo del proceso, tiene unas características que la distinguen del resto de relaciones por su **intencionalidad socioeducativa y la dualidad entre lo profesional y lo personal**.

Desde la perspectiva del educador, **la relación socioeducativa da tiempo para la creación del vínculo**. Se distingue por ofrecer **espacio de seguridad** en el que prima **la confianza, la escucha, la comprensión, la comunicación y la intimidad**.

creo que la relación socioeducativa se tiene que dar el tiempo necesario para desarrollar un vínculo seguro que sea capaz de dinamizar un aspecto relacional, desde

ahí ya se puede comenzar a trabajar en intervenciones donde tendremos realmente a la persona presente y en su momento vital con confianza. (Tania, autobiografía 2024).

En el seno de la relación, la **clarificación de roles facilita empatizar, situar los límites**, reforzar aspectos débiles y subrayan las fortalezas: “*se basan en crear un espacio de confianza, claro, limitante, seguro, íntimo.*” (Manel, clarificación de valores).

La relación socioeducativa se distingue por sus dos componentes: los objetivos y las características.

8.3.2.1. Objetivos de la relación

El objetivo de la relación socioeducativa es, principalmente, que **la persona se dirija hacia la comunidad desde la creación de vínculos, la construcción de su identidad y el desarrollo del cuidado de sí.**

me gusta pensar que de mí recibe seguridad y estabilidad, confianza y escucha activa. Creo que, aunque a veces pueda sentir caos, el tener esta relación conmigo le proporciona vínculo e identidad. Pero eso debo destacar que es lo idílico de lo que me gustaría que la otra persona sintiese de la relación conmigo, todo esto está en construcción. (Ivet, autobiografía 2024).

es fortalecer un vínculo relacional que permita crear una base segura en el proceso de desarrollo de autoestima, identidad y socialización de una persona. (Tania, clarificación de valores).

Lo que implica que el educador **vincula, guía y acompaña** a la persona en dirección a la comunidad: “*vincular, guiar, acompañar, crear el marco para una serie de intervenciones.*” (Manel, clarificación de valores).

Así, los objetivos que persigue la relación socioeducativa son crear vínculos, construir identidad y desarrollar el cuidado de sí con la finalidad de dirigirse hacia la comunidad. Para lograrlo, el educador se vincula, guía y acompaña cada uno de los procesos, aportando las herramientas necesarias y efectuando las acciones que diseña.

8.3.2.2. Características

En la relación socioeducativa, el educador distingue cuatro aspectos: la construcción, el mantenimiento, el equipo y la metodología. Ítems que conectan con sus funciones de intervenir y acompañar.

La relación socioeducativa está en **constante construcción**. Como premisa, el educador la concibe como un espacio que **permite diversidad de posibilidades**, por lo tanto, se trata de un **espacio abierto a la persona, a su proyecto y sus objetivos**.

lo que me gustaría que la otra persona sintiese de la relación conmigo, todo esto está en construcción. Para mí una relación socioeducativa ideal es la que se aleja de basarse en los estándares comunes y busca basarse y centrarse en la persona, adaptándose así a las necesidades que la relación pida. (Ivet, autobiografía 2024).

Es por la noción de proceso que la relación socioeducativa **requiere mantenerse** durante un tiempo. El educador la sostiene **centrándose en los objetivos** de la persona, creando espacios íntimos, de reflexión, dando espacio a la elección, ofreciendo espacios distendidos, sin utilizar el castigo, incluyendo el error y el conflicto dentro del proceso, respetando los derechos, etc., en definitiva, **cuidando el proceso desde una perspectiva profesional y humana**.

Ahora mismo creo que debe ser una relación que se quede clara desde un principio por parte del/a profesional. Sus objetivos, misión y método. Mensajes e intervenciones claras. Espacios íntimos de relación / diálogo / reflexión. No obligatoriedad. Tener y procurar que existan también espacios de distensión (merienda, café, pasear). No manipulativo. Espacio de creación de sus propias decisiones, valorar sus consecuencias. Práctico. Donde el error y el conflicto no se castiguen, sino que sea parte de su proceso vital. Trato digno y respetuoso. Respeto a sus derechos, y si no los conoce, informales. Comunicación clara y profesional. Que existan en los espacios de distensión el humor para vehicular la relación. (Manel, autobiografía 2020).

La **metodología** del educador se caracteriza por **situar a la persona como centro**, utilizando el humor como una herramienta que destensa situaciones complejas, la reflexión, la pregunta y la opinión de la persona. **Se trata de un planteamiento dialógico con la pregunta socrática como herramienta**. A lo largo de la relación,

emergen conflictos o desacuerdos que evidencian situaciones, malestares, regulan tensiones, ayudan a tratar aspectos relevantes para la persona, etc. En definitiva, **son factores significativos en la vida de la persona que el educador acompaña ofreciendo herramientas en clave de autoconocimiento, autodeterminación y autonomía.**

se generan a diario en la llar, pero son facilitadores e indicadores para poder observar lo que sucede y las necesidades (Sandra, clarificación de valores).

son disputas o discrepancias que se dan a diario y donde adoptamos una posición de mediación. Los conflictos en sí, aunque tengan una connotación negativa, pueden llegar a ser muy positivos con una buena intervención y acompañamiento (Ivet, clarificación de valores).

Además, el educador **sostiene su práctica en el equipo como recurso y espacio de seguridad** como profesional. Por ello, no trabaja como agente individual, depende de su equipo que se respaldan mutuamente.

Un equipo que escucha, sugiere y acompaña día a día, días de fiesta, ceremonias de fin de año acompañando a vivir y a seguir cuando el día no es el mejor. (Tania, comprensión crítica 2024).

En definitiva, la relación socioeducativa es el hilo de unión a lo largo del proceso de la persona que se diferencia del resto de las relaciones por su intencionalidad, dualidad interpersonal entre lo personal y lo profesional y ofrecer un espacio de seguridad. Además, la relación es una oportunidad de tiempo en la que crear el vínculo entre la persona y el educador.

El educador define la relación socioeducativa como un espacio en el que la clarificación de roles permite empatizar, situar los límites, crear un lugar de confianza, de escucha, comprensión e íntimo. En esta, se distinguen los objetivos y las características como componentes que la singularizan.

Los objetivos de la relación se centran en que la persona camine hacia la comunidad con el foco centrado en la creación de vínculos, la construcción de la identidad y el

desarrollo del cuidado de sí como ejes centrales. Con esta finalidad el educador se vincula, guía y acompaña a la persona.

Las características de la relación se centran en cuatro aspectos: la construcción, el mantenimiento, el equipo y la metodología. La construcción de la relación es constante, lo que facilita la diversidad de posibilidades, por lo tanto, no hay determinismo en el seno de la relación. Lo que exige es mantenimiento. Para ello, el educador se centra en los objetivos y cuida el proceso de manera profesional y humana, lo que implica crear espacios íntimos, distendidos, de elección, abiertos al error y el conflicto, respetando derechos, de confianza, etc. Con este fin, el método que utiliza el educador se caracteriza por colocar a la persona en el centro desde una perspectiva dialógica y el uso de la pregunta socrática. Incluye el conflicto y el desacuerdo como parte del proceso, ya que lo considera como un signo de malestar que facilita trabajar aspectos significativos para la persona. Así que el educador acompaña este conflicto o desacuerdo aportando herramientas en clave de autonomía, autoconocimiento y autodeterminación. Para todo ello, el educador se refuerza en el equipo como espacio de seguridad y recurso sobre el que sostener su práctica.

8.3.3. El vínculo como herramienta del educador

El vínculo es un elemento central en la relación socioeducativa. Se trata de un vehículo transmisor de contenidos culturales, sociales, saberes, valores, códigos de conducta, códigos sociales, tradiciones, habilidades sociales, habilidades comunicativas, etc., en definitiva, **un espacio en el que circulan** las competencias sociales del saber, saber hacer, saber estar y saber ser en clave de **conocimientos, habilidades, conductas y valores** que constituyen las intervenciones. Asimismo, el **vínculo como núcleo de la relación socioeducativa se alza como parte de la**

respuesta ante los procesos de exclusión social, junto a la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí.

Yo creo que hay muchos aspectos que sí que cambian dependiendo del contexto y el colectivo en el que trabajas, pero creo que el vínculo, si yo estoy intentando analizar todas las situaciones, creo que el vínculo es lo que une la relación socioeducativa con todo el mundo. Es decir, que si al final, con esta falta de vínculo, con la persona con la que trabajas, con la que tratas o lo que sea, no, tu intervención es como que me resulta plana. (Ivet, debate sobre el vínculo 2024).

Aceptando la singularidad de cada proceso, sobre el vínculo, el educador crea una definición, concreta unos objetivos, distingue unas características e identifica unos valores comunes.

8.3.3.1. Definición del vínculo socioeducativo

En el seno de la relación socioeducativa **el vínculo se convierte en una posibilidad de cambio y un facilitador**, de manera que el educador se adentra en aspectos relevantes para la persona. Se trata de **una herramienta** con intencionalidad a disposición del educador que requiere ser cuidada y condiciones como la creación de **un espacio de confianza y seguridad, roles diferenciados**, y la garantía de que contenga sus componentes elementales.

un constructo, un encuentro producto de una relación (una relación que posibilita el cambio, que requiere de una distancia profesional) entre un educador y una persona que se encuentra en un espacio o recurso en donde hay un objetivo pedagógico de acompañamiento en una etapa de su vida. Los roles van hacia un objetivo concreto y desde esta concreción se trabaja de una forma en que la confianza y seguridad de la persona hacia el educador sean las herramientas prioritarias para trabajar en su proceso. Es vital trabajar el vínculo antes de buscar intervenir en temas personales que pueden ser susceptibles para la persona y pueden anular la intervención. (Tania, clarificación de valores).

En cuanto a elemento, el vínculo es una herramienta de **gran valor** que posee el educador por **sus características transversales y la capacidad de facilitar los objetivos** de los proyectos de las personas.

Ivet: “[...] el vínculo, creo que es lo más importante de la relación socioeducativa, sea en cualquier contexto [...]”

Aroa: “[...] Conseguir todos los objetivos que tienen todas estas personas con las que trabajamos o las personas en situación de exclusión social. Y lo que más destaco es el vínculo.” (Debate sobre el vínculo 2024).

Así, el vínculo es una herramienta de gran valor para el educador que posibilita el cambio. Es un elemento facilitador para abordar aspectos relevantes para la persona en un espacio de seguridad, confianza y en el que los roles están diferenciados con la finalidad de lograr los objetivos de la persona.

8.3.3.2. Objetivos que persigue el vínculo

El vínculo que crea el educador, tiene una **intencionalidad clara y concreta**. En términos generales, el vínculo persigue **reforzar el proceso de la persona**, de modo que incide en su proyecto vital **a partir de tratar aspectos relevantes y significativos** para la persona.

poder profundizar en aspectos personales de los usuarios/as y darles soporte en diferentes ámbitos de su vida (Sandra, clarificación de valores).

Es más, el vínculo tiene como objetivo **facilitar acciones** como acompañar, ofrecer soporte, etc., es decir, el vínculo **se concreta en intervenciones** que el educador desarrolla para la creación de vínculos, la construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí en respuesta al proceso de exclusión social.

poder fortalecer la relación socioeducativa y poder ofrecer una intervención óptima a las personas ayudándolas a mejorarse día tras día (Ivet, clarificación de valores).

las personas con las que trabajo dependen del vínculo que desarrollan para su evolución, yo como profesional poseo el trabajo pedagógico y el vínculo es mi soporte de acción relacional con las personas (Tania, clarificación de valores).

Por lo tanto, el vínculo y las intervenciones establecen una conexión estrecha en términos de autonomía y participación en la comunidad, es decir, **las intervenciones** promueven la autonomía en la participación en la comunidad. Por lo tanto, el **vínculo centra la relación socioeducativa en clave de cuidado de sí**: *“están íntimamente relacionadas con los efectos que puedan tener en las personas. Son importantes para el trabajo de la autonomía y vinculación a la comunidad”* (Maite, clarificación de valores).

Debido a que el educador interviene en el contexto de la persona, el **vínculo** promueve intervenciones significativas, de modo que la práctica no es simulada, se trata de un espacio de experimentación real. En definitiva, **el vínculo tiene el objetivo de crear intervenciones significativas y reales para la persona**: *“el trabajo con el vínculo y consolidación, permite tener intervenciones reales que pueden mover la persona a desarrollar resiliencia. [...] el educador en su calidad de experto en las relaciones pueda acompañar con objetividad y la debida distancia profesional a la persona sin crear dependencia y asistencialismo”* (Tania, clarificación de valores).

En resumen, los objetivos del vínculo se basan, en primer lugar, reforzar el proceso de la persona a partir de abordar aspectos relevantes y significativos para ella. En segundo lugar, facilitar los procesos que derivan del proyecto de la persona, proceso que se concreta en acciones como acompañar, guiar, orientar, etc., y derivan de, la creación de vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí. En tercer lugar, el vínculo se propone centrarse en crear intervenciones significativas y reales para la persona en su propio contexto, de modo que no trabaja desde la invención o la teatralización. Por último, el vínculo tiene el objetivo de acompañar procesos como la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí en el espacio que crea el educador.

8.3.3.3. Caracterización del vínculo

El vínculo se caracteriza por la acogida, la creación, el mantenimiento y ser un facilitador de procesos. Tres aspectos que se entrelazan, ya que la acogida sostiene e impregna el vínculo desde su creación, en consecuencia, las intervenciones que desarrolla el educador se ven afectadas por ella.

8.3.3.3.1. La acogida

El educador no sistematiza **la relación socioeducativa**. Esta **es humana** y por ello, priman las emociones, los sucesos, los valores, la calidez, etc., en definitiva, la humanidad. Ahora bien, la creación del vínculo tiene un **componente sostenible**, desde la creación hasta el cierre: **la acogida**.

La acogida es el **recibimiento a lo largo del encuentro** en el que el educador recibe a la persona e interviene en consecuencia. En la acogida hay dos distinciones: la **acogida inicial**, en la que se identifica la creación del vínculo; y la **acogida procesual** que mantiene el vínculo.

El educador distingue en su labor ambos momentos de la acogida otorgando valores diferentes. La **acogida inicial** es, para el educador, el **momento en el que se crea el vínculo**. Su valor radica en marcar el inicio de la relación socioeducativa y la definición de los objetivos de la persona.

es el primer paso para la relación socioeducativa. (Manel, clarificación de valores).

es una etapa que permite presentar a la persona los objetivos de aprendizajes para su proceso según el recurso. Esta etapa de un acompañamiento sostenido y valoraciones funcionales concretas en un tiempo determinado. (Tania, clarificación de valores).

La **acogida procesual** es constante, en cada momento, con cada interacción, donde su importancia está en **permitir el encuentro** con la persona.

es acompañar. (Maite, clarificación de valores).

la acogida dentro del recurso puede ser vista como una instancia de reunión individual donde se valoraran los aspectos personales del proceso de un usuario en un día y hora determinada. (Tania, clarificación de valores).

Por lo tanto, la acogida es uno de los signos que humaniza la relación socioeducativa. Se trata de un componente del vínculo que es sostenible, por lo tanto, constante a lo largo de su existencia. Se diferencian dos tipos de acogida: la inicial y la procesual.

La acogida inicial tiene el objetivo de facilitar la creación del vínculo y la definición de los objetivos y proyecto de la persona. Es el inicio de la relación, por lo tanto, deja una impronta en el vínculo. Por otra parte, la acogida procesual es constante, facilita el encuentro. Se trata de la acogida con la que el educador trabaja su día a día, dicho de otro modo, es el cómo recibe a la persona, el cómo responde ante las demandas e interpelaciones que recibe. Por lo tanto, la acogida procesual, es la que permite los encuentros constantes.

8.3.3.3.2. La creación y mantenimiento del vínculo

El educador describe con detalle dos momentos del vínculo, la creación y el mantenimiento, aunque identifica también el cierre: “*creación, mantenimiento y cierre.*” (Aroa, clarificación de valores).

8.3.3.3.2.1. La creación del vínculo

La creación es el inicio del vínculo, que no de la relación. Del mismo modo que la acogida, **la creación del vínculo no tiene una sistematización** reproducible para todas las personas. Ahora bien, en la creación del vínculo sí que se pueden observar **elementos que facilitan su creación** como la escucha activa, la aceptación incondicional, la diferencia de roles, entre otros. De este modo **se colocan las bases, desde la acogida**, para crear el vínculo socioeducativo.

Depende de la persona que tenga delante, el vínculo lo construyo de una manera u otra. [...] destacar un elemento clave de cómo creo el vínculo, es mediante la escucha activa y tratando a las personas como personas que son, no como usuarios. También es un vínculo sincero, no desde la distancia, pero tampoco desde la cercanía, ya que, [...] Muchas personas pueden confundir la creación del vínculo o esa cercanía a la hora de escucharlos con el “colegueo”, cosa que intento evitar a toda costa. (Aroa, comprensión crítica 2024).

La creación del vínculo es un **trabajo progresivo, no es puntual**, sino que se trata de un **proceso compartido** en el que el educador pone en práctica la diversidad de competencias que favorecen las condiciones su creación. Se trata de una labor en la que el educador mantiene una **actitud activa, muestra interés profesional por crear el vínculo con la persona a partir de actos diarios**. De esta manera, el vínculo se convierte en un asunto que el educador debe **atender día a día desde el cuidado y la presencia**.

lo voy generando a poco a poco de manera conjunta con la otra persona a partir de los diferentes encuentros que se van dando en el día a día. [...] A través de pequeños actos es como lo construyo de manera más eficaz, detalles como una escucha activa de sus anécdotas, situaciones, problemáticas, etc. ayuda a mostrarles que son el centro. Un acompañamiento en las distintas decisiones que toma y acciones que realiza que demuestre mi presencia en su proceso. Mostrar interés por la persona, por conocerla, por querer saber más, tratando de no juzgar nunca para no generar rechazo, fortalece todos estos aspectos. (Ivet, comprensión crítica 2024)

La creación del vínculo es una tarea que parte de la acogida. Se trata de una labor que se adapta a cada persona a partir de elementos que facilitan su creación. Como la escucha activa, la aceptación incondicional o la diferenciación de roles. El vínculo se crea de manera progresiva, desde una actitud de interés, activa y a partir de actos diarios. Se trata de una cuestión que el educador tiene la obligación de atender a diario desde el cuidado y la presencia.

8.3.3.3.2.2. El mantenimiento

Mantener el vínculo es lo que posibilita al educador acompañar los distintos procesos que derivan del proyecto vital de la persona. Por ese motivo, **la actitud activa** que tiene el educador frente al vínculo es una de las **condiciones necesarias** para su mantenimiento. Además, continuar con la **escucha activa, la diferenciación de roles y la aceptación incondicional** a lo largo de cada intervención en los que aparece la acogida, es necesario que el educador añada el **sentido del humor y la congruencia**, entre otras. Ambas son aliadas del mantenimiento del vínculo, debido a su conexión con la **figura de referencia** que ejerce el educador, es decir, por ser un ejemplo, un guía para la persona.

Se caracteriza en ser claro en el lenguaje, y en la intervención, sea la que sea, creo que da seguridad, estoy ahí. y También ofrezco con muchas dosis de humor y transparencia. No juzgo. (Manel, comprensión crítica 2024).

Por último, una de las funciones que desarrolla el educador es **marcar límites** cuando es necesario. En este caso, marcar este límite, hacer esta diferenciación entre educador y persona, el educador cuida y protege el vínculo, ya que **se distinguen los espacios y se responsabiliza a la persona de su proceso.**

Es importante entender que cuando se ponen límites, estás manteniendo el vínculo sano de profesional - usuario/a. (Sandra, comprensión crítica 2024)

Esta protección por la que el educador aboga responde a su encargo y sus competencias profesionales, dicho de otro modo, el educador tiene la obligación de garantizar la creación de un vínculo desde una perspectiva profesional fundamentada en saberes científico-técnicos, habilidades y conductas profesionales y valores institucionales y sociales.

En suma, el mantenimiento del vínculo posibilita el acompañamiento debido a la actitud activa, la escucha, la diferenciación de roles, la aceptación incondicional, el sentido del humor y la congruencia que pone en práctica el educado como figura de referencia. Estos facilitadores se aúnan a la necesidad que surge en ocasiones de

delimitar los límites en la relación en los que se distinguen los espacios de la persona y el educador. Este límite tiene el fin de responsabilizar a la persona de su proceso y no depositar la vida personal del educador sobre ella. De este modo, el educador adopta una posición secundaria.

8.3.3.3.3. Facilitador y sustento de procesos

El vínculo, en el seno de la relación socioeducativa, **es una herramienta que facilita procesos y sostiene situaciones**. Es gracias al vínculo que el educador tiene la posibilidad de introducirse en aspectos íntimos, delicados y significativos para la persona.

poder adentrarme en temas complicados y poder trabajarlos más eficientemente.”
(Aroa, clarificación de valores).

Como elemento facilitador, el vínculo **influye en la persona**, modificando conductas, escala de valores, creencias, autoconcepto, etc. desde el espacio que crea.

un constructo, un encuentro producto de una relación (una relación que posibilita el cambio, que requiere de una distancia profesional) (Tania, clarificación de valores).

El vínculo constituye **una herramienta** que el educador **utiliza de manera consciente** a lo largo de la intervención. En este sentido, en el diseño de sus intervenciones contempla el momento en el que se encuentra el vínculo. Por otro lado, el vínculo **permite preparar el escenario** para realizar una intervención concreta, en otras palabras, **abre camino para abordar aspectos de alta complejidad**. Se trata de una relación, *vínculo-proceso*, de simbiosis.

El educador construye el espacio del vínculo como escenario de sus intervenciones, de manera que estas sean lo más fluidas posible. Este hecho no implica que simplifique o minimice, sino que el vínculo se convierte en el **mediador** que permite **tratar aspectos significativos** para la persona de un modo relajado, con la mayor naturalidad posible, **garantizando la seguridad** de la persona y la del educador. Por

lo tanto, el vínculo es, en definitiva, una red de salvamento en el seno de la relación con **la capacidad de sostener situaciones de alta complejidad y de alta carga emocional**.

En definitiva, el vínculo es una herramienta que facilita procesos y sostiene situaciones. Como facilitador, el vínculo abre camino para abordar aspectos significativos para la persona de un modo seguro, por lo tanto, se trata de un mediador. Como sostén, el vínculo se manifiesta como una red de estabilidad con la capacidad de dar respuesta a situaciones de alta complejidad y carga emocional elevada, de modo que el proceso salga reforzado de la situación.

8.3.3.4. Elementos y valores fundamentales del vínculo

Los elementos y valores del vínculo son aquellos que el educador destaca como esenciales para su existencia, creación o mantenimiento. Por lo tanto, se trata de aquellos aspectos que el educador realza como significativos.

Los **valores** fundamentales en el vínculo son aquellos que se centran en la confianza, la seguridad, el cuidado, el respeto, la libertad, la empatía, los objetivos definidos, la aceptación, entre otros. De manera que **permite intervenir y conocer a la persona**.

la empatía, la libertad, el respeto (Andrés, clarificación de valores)

intento crear un vínculo dónde haya esa confianza y me pueda ir explicando abiertamente lo que vaya viviendo (Maite, comprensión crítica 2024).

es un vínculo que se basa en la confianza, en la cercanía y en tratar de situar a la persona en el centro de su vida (Ivet, comprensión crítica 2024).

el vínculo es bueno y se caracteriza a la vez por la proximidad en la relación y la diferenciación en el rol como educador. (Andrés, comprensión crítica 2024).

Los elementos que el educador destaca se pueden clasificar en cuatro componentes: los valores, las partes, el contenido y las competencias del educador que presentamos en la tabla 65.

Tabla 65.
Clasificación de los componentes elementales del vínculo.

VALORES	comunicación, límites, confianza, diferenciación, libertad, respeto, seguridad, practicidad
PARTES DEL VÍNCULO	- creación, mantenimiento y cierre - desde el yo al tú, del tú al yo en un nosotros diversos e iguales
CONTENIDO	- las curas y el acompañamiento hacia el aprendizaje y la mejora - la gran puerta que abre a la hora de trabajar con personas - que en base a su construcción y trabajo se puede intervenir con objetivos definidos
COMPETENCIAS DEL EDUCADOR	autocrítica, el compromiso, escucha activa, no juicio, empatía

Nota: Extracto de las respuestas a las preguntas “Lo que más valoro del vínculo es...” y “Las partes del vínculo son...”

Como observamos en la tabla 65, los **valores que destaca** el educador están relacionados con la **creación de un espacio en el que estén garantizadas condiciones necesarias** como la comunicación, los límites claros, la empatía, la confianza, etc. Condiciones que son responsabilidad del educador velar por ellas. Las **partes** que identifica como la creación, el mantenimiento y el cierre están vehiculadas por la diada del tú-yo, desde **una perspectiva de igualdad** como la humanidad, pero **desde la asimetría de la relación socioeducativa**. El **contenido** que introduce está estrechamente conectado con la persona, **refiere a su proyecto vital y su proceso**. Es decir, a los elementos culturales. Por último, realza **las competencias enlazadas con la dimensión relacional**: el compromiso, la aceptación incondicional (no juicio), la escucha activa, la autocrítica, la empatía.

En conclusión, el vínculo es el elemento central de la relación socioeducativa que se define como el espacio por el que circulan los conocimientos, habilidades, conductas y valores que el educador activa en las intervenciones y acompañamiento como refuerzo del proceso de la persona. En este sentido, el vínculo es una posibilidad de cambio y facilitador de procesos.

Los objetivos del vínculo se centran en reforzar el proceso de la persona desde aspectos relevantes y significativos de su vida, facilitar procesos que derivan del

proyecto vital como la creación de vínculos, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí, crear intervenciones reales y significativas para la persona de modo que generen cambio y acompañar los procesos de construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí.

El vínculo presenta cuatro características: la acogida, la creación y mantenimiento y la facilitación de procesos. En la acogida se distingue la acogida inicial en la el objetivo es el inicio del vínculo, la definición de los objetivos y el proyecto de la persona. Se trata de un momento relevante por la impronta que deja en el vínculo. La acogida procesual que es constante a lo largo del proceso. Se caracteriza por facilitar los encuentros y responde al cómo el educador recibe a la persona.

La creación y mantenimiento del vínculo son descritos por el educador como dos partes del vínculo. La creación es el inicio del vínculo que se caracteriza por la escucha activa, la aceptación incondicional y la diferenciación de roles. No hay un momento único de creación. El vínculo se construye día a día, de modo que requiere atención y cuidado por parte del educador. Por lo tanto, el mantenimiento se torna crucial en cuanto a momento que posibilita el acompañamiento. El sentido del humor y la congruencia distinguen el mantenimiento como elementos fundamentales. Es necesario añadir el límite como diferenciación entre el educador y la persona. El límite permite que la persona se responsabilice únicamente de su proceso y no se haga cargo de la situación personal del educador.

Como facilitador de procesos, el vínculo permite trabajar sobre cuestiones significativas para la persona de un modo seguro. De este modo el vínculo es un mediador. Por otro lado, el vínculo sostiene situaciones de alta complejidad y alta carga emocional para la persona, de modo que se convierte en una red estable con la capacidad de dar respuesta.

Por último, el vínculo presenta elementos y valores que lo distinguen: los valores, las partes, el contenido y las competencias del educador. Los valores que promueven la

creación de un espacio en el que estén garantizadas las condiciones necesarias como la comunicación, la confianza, el respeto, etc. Las partes que distingue están mediadas desde una perspectiva de igualdad como es la humanidad y, a su vez, desde la asimetría de la relación socioeducativa. El contenido que describen conecta con el proyecto vital de la persona y su proceso. Por último, las competencias que destaca, se enlazan con la dimensión relacional al incidir en habilidades comunicativas y sociales.

8.3.4. Reconocer al adulto joven dentro de la relación

El **reconocimiento** no es un efecto secundario de la relación socioeducativa, **es una acción consciente y honesta** que forma parte de la relación y parte del vínculo. El reconocimiento dentro de la relación socioeducativa es un proceso de aceptación de la persona tal y como se presenta en el momento, **parte de concebir a la persona desde su complejidad, humanidad y aceptación incondicional**. El reconocimiento, son **acciones que evidencian la aceptación de los actos y aceptación de la persona**.

destacaría el hecho de mirar y tratar a la persona que tengo en frente en su totalidad, es decir, no juzgarla ni tratarla por lo que ha podido hacer o por la discapacidad o problemática de salud mental que tiene. Es por eso mismo que, como personas adultas que son, las trato como tales, con sinceridad y honestidad, sin pelos en la lengua, pero siempre con respeto. Recuerdo en un seguimiento individual que una persona me dijo que se sentía a gusto hablando conmigo, ya que sentía que no le trataba como si fuera “retrasado/a” y que le explicaba las cosas tal cual eran, sin rodeos y sin maquillar las cosas. También recuerdo una persona que me dijo que se sentía escuchada y que podía hablar de temas con los que con otras personas nunca se había atrevido por miedo a qué podían pensar. (Aroa, autobiografía 2024).

El reconocimiento pasa, necesariamente, por la creación de un **vínculo**. Es desde la posición que ocupa el educador, desde esa **figura de referente**, que el reconocimiento **es posible y efectivo**. Para ello, es necesario un vínculo en el que priman las condiciones necesarias, de acción consciente e intencionada y, además, el **educador**

se reconoce como significativo para la persona. No son halagos ni un refuerzo positivo. El reconocimiento son **acciones que validan a la persona** de manera que le ofrece herramientas para la construcción de su identidad y desarrollo del cuidado de sí en clave de autoconocimiento.

saber quién es el otro, cuál es su contexto, situación, personalidad, etc. (Aroa, clarificación de valores).

El vínculo entre el educador y la persona es de gran relevancia para ello. Así, **los elementos que fundamentan el vínculo realzan el reconocimiento.** La confianza, la aceptación incondicional, el respeto, la escucha, el compromiso, el esfuerzo, etc. cobran sentido en las acciones de reconocimiento que lleva a cabo el educador.

-Confianza del otro en ti necesarios en la relación(como el aire que se respira).

-Un elemento importante es saber mirar al otro... saber qué le pasa o que le puede pasar, (como el campesino experimentado que mirando las nubes, el viento, etc. predice si lloverá)

-Y cuando uno sabe o adivina que le pasa a tener empatía y proponerle ayuda.

-Libertad para que el otro acepte o no esta ayuda.

-Ayuda gratuita, sin esperar recompensa del otro o resultados X. (Andrés, autobiografía 2024).

De este modo, el reconocimiento es una acción consciente y honesta que lleva a cabo el educador. Parte de una concepción humana y compleja de la persona, por lo que el educador la acepta de manera incondicional.

El reconocimiento son acciones conscientes que evidencian la aceptación de los actos y de la persona. Este es significativo si parte de la figura de referencia, la existencia del vínculo y el educador se reconoce como tal para la persona. De lo contrario, las acciones que realice no son significativas. Es cuando se cumplen las tres condiciones que los elementos que fundamentan el vínculo, como la confianza, la escucha activa, el esfuerzo, el compromiso, etc., realzan el reconocimiento y le dan significado.

8.3.5. Acompañar en la relación socioeducativa

Uno de los primeros aspectos relevantes del acompañamiento es la visión del educador de la persona. El educador trabaja bajo una **perspectiva completa de la persona**, ni la parcializa ni la categoriza: “Yo creo que muchas veces se nos olvida, ¿eh?, la discapacidad.” (Aroa, debate sobre la identidad 2024). Esta mirada completa facilita procesos sitúa a la persona en lugares que ella misma no se permite.

bueno, que sean adultos, tratarlos como adultos, como iguales, sin etiquetas, ¿no? Y eso. Bueno, otro comentario sobre lo de las etiquetas, yo creo que está muy bien verlos como... eso, como que se nos olvide lo de la discapacidad intelectual. (Aroa, debate sobre la identidad 2024).

El acompañamiento es una función que lleva a cabo el educador a lo largo del proceso. **Acompañar implica una estabilidad del vínculo y protección.** Durante el acompañamiento, el educador sitúa a la persona en una posición central y protagonista.

creo que es el vínculo, el respeto, la diferenciación de roles, y el respeto a su intimidad. He de vincular, pero tienen que diferenciar mi figura. He de proteger la intimidad de las personas que acompaño. (Manel, comprensión crítica 2024).

Asimismo, el acompañamiento permite que la persona trabaje y se centre en su proceso. Dejando a un lado al educador, lo que implica **incidir en la autonomía, toma de decisiones y conciencia de uno mismo al enfrentarse a las situaciones con sus propios recursos.**

con las personas con las que trabajamos lo planteo de tal manera que estoy para acompañarlos mientras que ellos trabajan los recursos y herramientas que tienen para ser autónomos/as en su día a día. (Maite, comprensión crítica, 2024).

El educador, durante el acompañamiento, adquiere un **rol de ayuda desde la distancia observando las señales**, de manera que actúa cuando es necesario desde la empatía y la firmeza. El acompañamiento **evita la sobreintervención.**

trato de escuchar a la otra persona, estar atenta a señales no verbales y acompañar en lo que me es posible. Trato de mantenerme firme en momentos que pueden causarme fragilidad y mostrar empatía en aquellas que lo requieren. También establezco límites o encuadre cuando es necesario. (Aroa, clarificación de valores).

En definitiva, el acompañamiento devuelve una perspectiva completa de la persona, de modo que la sitúa en lugares que ella misma no se sitúa. Acompañar implica ofrecer estabilidad y protección. El educador se mantiene durante el proceso de manera estable y a la vez protege a la persona, su intimidad, su proceso gracias al vínculo. El acompañamiento incide en la autonomía, la toma de decisiones y el autoconocimiento debido a que la persona se enfrenta a nuevas situaciones con sus propios recursos, como protagonista de la acción. El educador queda a un lado, observando las señales que le indican cuando debe intervenir, ya que el acompañamiento elude la sobreintervención.

8.3.6. *La participación en la comunidad como dirección de la relación socioeducativa*

La participación en la comunidad es una de las dianas del proceso de la persona, así la relación socioeducativa refuerza el objetivo aportando las herramientas en clave de habilidades sociales, comunicativas, códigos sociales, escala de valores, tradiciones, etc. El educador favorece espacios de práctica en los que la persona crea contactos con la comunidad que promueven la creación de nuevos lazos.

La relación, en concreto **el vínculo** socioeducativo, es **un espacio en el que ensayar** la creación de vínculos para después reproducirlo en otros espacios. En este caso, el espacio que crea el educador se convierte en una sala de simulación.

un elemento clave para aprender, crecer y mejorar. La comunidad y la interacción con esta forma parte del proceso de desarrollo y crecimiento de la persona (Ivet, clarificación de valores).

La intervención en el propio contexto permite graduar la presencia del educador y favorecer el desarrollo del cuidado de sí en clave de autonomía. **La comunidad se convierte en medio y fin**, es decir, es la mayor aliada del proceso: *“un recurso importante para poder acompañar a la persona a vincularse con la sociedad”* (Sandra, clarificación de valores). De esta manera, el objetivo de **participar en la comunidad pasa por los actos de reconocimiento, acompañamiento y, necesariamente, por el espacio del vínculo.**

las personas que tenemos a nuestro cargo se puedan sentir más seguras y legitimen su papel como parte activa y respetuosa en esta comunidad. La comunidad la hacemos todos y la relación socio educativa permite dignificar el acceso al derecho de ser parte de esta comunidad y de poder acceder de forma segura a través de ella a la satisfacción de mis necesidades (Tania, clarificación de valores).

Por lo tanto, la participación en la comunidad requiere del vínculo como espacio de práctica. La comunidad se convierte en un medio y un fin que el educador amortiza en clave de recurso. Participar en la comunidad pasa por los actos de reconocimiento y el acompañamiento como estrategia del educador.

En suma, la relación socioeducativa da respuesta al fenómeno de la exclusión social. Una realidad no determinista, procesual e interseccional. Ante tal situación, el educador lleva a cabo la tarea socioeducativa en el contexto de la persona, de manera que la responsabiliza de su proceso. Depositando sobre esta una mirada capacitadora, siendo este uno de los primeros actos de reconocimiento que hace el educador, junto a la toma de decisiones sobre sus propios objetivos.

La relación socioeducativa que construye el educador con la persona hila el proceso y los objetivos que se plantea. La relación es un espacio y tiempo por el que crear el vínculo. Se trata de un espacio de clarificación, empatía, confianza, escucha, intimidad y comprensión en el que abordar los aspectos relevantes y significativos para la persona. De esta manera se dirige hacia la comunidad con el foco en la construcción de la identidad, la creación de vínculos y el desarrollo del cuidado de sí. La relación,

por su parte, se caracteriza por cuatro aspectos: la construcción, el mantenimiento, el equipo y la metodología.

En el centro de la relación se encuentra el vínculo, que se define como el espacio por el que circulan los conocimientos, habilidades, valores y conductas que el educador activa en sus intervenciones. Es en el espacio del vínculo que el cambio es posible. Convirtiéndose, además, en un facilitador de procesos. El vínculo se centra en reforzar el proyecto de la persona, facilitar procesos, crear intervenciones significativas y acompañar el proceso de construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí. Desde este punto de partida, el vínculo se define como un elemento de tres componentes: la acogida, la creación y mantenimiento y la facilitación y sustentación de procesos.

Así, desde el vínculo es posible efectuar acciones de reconocimiento. Este es consciente, honesto e intencionado. El reconocimiento evidencia la aceptación de los actos y a persona de un modo incondicional. La efectividad del reconocimiento parte de la figura de referencia, el vínculo y la toma de conciencia del educador como figura de referencia. Estas condiciones significan el reconocimiento y realzan elementos como la confianza, el compromiso, el esfuerzo, etc., visibles en el vínculo.

El acompañamiento que se encuentra en la relación se alza como una estabilidad del vínculo y una protección. Este devuelve una visión completa de la persona y no una parcialidad. A lo largo del acompañamiento, el educador se mantiene estable y la persona incide en sus habilidades en clave de autonomía, toma de decisiones, y autoconocimiento a partir de los recursos que tiene al enfrentarse a nuevas situaciones. El acompañamiento vela por evitar la sobreintervención con un educador que observa, está atento a las señales de aviso y actúa en los momentos necesarios.

Por último, la relación incide en la participación en la comunidad como escenario y finalidad a través de la creación de nuevo vínculos que el educador promueve en el

espacio que crea. El ensayo del vínculo que crea la persona le permite reproducirlo más allá de la relación.

8.4. La relación en la construcción de la identidad personal.

La construcción de la identidad es un proceso clave para la respuesta del proceso de exclusión social. Teniendo en cuenta la trayectoria de vida de la persona y el significado social de las categorías sociales que le atribuyen o se atribuye como persona con sin experiencia laboral, discapacidad intelectual, trastorno de la conducta, trastorno de salud mental, trayectoria de institucionalización, dificultades en habilidades sociales, poco o escasos recursos económicos, escasa o ninguna red social, etc. la tendencia de la identidad de esta persona es fácil que sea hacia el estigma. Por ese motivo, uno de los focos para el educador es incidir en el autoconcepto de la persona.

Partimos de la base de que la identidad se construye a partir de las relaciones que la persona establece con su entorno y el significado que esta otorga a los mensajes que recibe. Este hecho es de gran relevancia en clave de relación socioeducativa, ya que convierte el espacio del **vínculo en un canal de transformación** de alta potencia. Esto implica que la construcción de la identidad establece una conexión de interdependencia con la creación del vínculo. En consecuencia, el educador juega un papel de encofrador de la identidad **aportando herramientas que modelan a la persona a lo largo de la relación.**

Como encofrador, el educador dispone de la mirada que deposita sobre la persona y del vínculo por el que transmite las herramientas de construcción necesarias. Por otro lado, se trata de un constructor con la capacidad de montar y desmontar moldes, por lo tanto, la estructura adquiere nuevas posibilidades. **La relación socioeducativa, en términos de tiempo para la persona, constituye una oportunidad de cambio.** Lo

que significa que el vínculo que crea el educador se convierte en un laboratorio en el que experimentar a partir del reconocimiento y la mirada.

8.4.1. La mirada del educador

La mirada que deposita el educador sobre la persona, es decir, la imagen que proyecta sobre su identidad, **es un mensaje con una alta carga informativa y de gran valor para la persona**. Teniendo en cuenta que el educador es una figura de referencia, con quien **existe un vínculo**, la creencia del educador sobre la persona es de alta relevancia para ella.

Es por ello que el educador **promueve que la persona sea quien desea ser**. Ahora bien, su función es **devolverle cómo se muestra, generar la reflexión** sobre ello **sin juicio de valor, ofrecer las herramientas** en clave de competencias para que **la persona se construya en el espacio del vínculo y tome sus propias decisiones**.

desde la creencia, desde que creeremos en esa persona. Y le transmitimos ese... ese valor a esas personas que a veces dudan, a lo mejor, de su propio valor y entonces les ponemos como en un espejo y le dicen: “mira, tú eres esta. Esta persona eres tú”, o “creemos que tú eres así. Mírate”.

Y “te miras en lo bueno y miras en lo malo, pero sobre todo miras que eres una persona que tiene... y nosotros te damos mucho valor... y para nosotros eres muy importante”. Ahí está eso, ¿no? Y a partir de ahí, pues, somos referentes. A veces somos policías, a veces somos más compañeros o más esto, pero sobre todo para mí es el valor que... “tú tienes mucho valor. Tú eres una persona y tienes mucho valor y tienes mucho futuro, ahora, que depende de ti”. (Andrés, debate sobre la identidad 2024).

El reflejo que proyecta el educador **parte del análisis, la observación, el conocimiento, el contraste**, no son primeras impresiones o deducciones, se trata de un proceso sistematizado, medido, cuidado, responsable, ya que el resultado de la proyección **influye en la persona**, tiene calado. Así mismo, el educador tiene la obligación de ser precavido y no etiquetar. **La sentencia limita las intervenciones**, ya que están diseñadas según la percepción que tiene de la persona. Por lo tanto, si

sentencia, **no permite a la persona que se presente de un modo distinto en cada encuentro, lo que implica impedirle avanzar en su proceso vital.**

con la identidad y es que muchas veces como que tenemos una idea muy fija, ¿no? De la persona, de su identidad, de cómo es, cómo nos afecta esto también a la hora de... de trabajar con esta persona. (Aroa, debate sobre la identidad 2024).

El educador se distingue por **ofrecer a la persona un vínculo que es equivalente a la oportunidad de ser, ya no de ser de una manera genuina, sino de ser diferente.** El vínculo permite cambios y garantiza el espacio de experimentación necesario por el que la persona se pone a prueba. **En el vínculo impera la aceptación incondicional.**

8.4.2. La posibilidad de cambio en el seno de la relación

El rol que asume el educador como encofrador en la construcción de la identidad apunta hacia la oportunidad de cambio. Ahora bien, **el cambio no es decisión del educador, este se limita a ofrecer modelos de conducta que favorecen la participación e inclusión en la comunidad.** El educador garantiza un espacio en el que la persona se presente de manera genuina, libre, auténtica, sincera, sin temor al juicio ni al error, **el educador ofrece el vínculo.** Para el educador, la identidad es un constructo que define a la persona desde sus características, hasta sus conductas. En consecuencia, se convierte en un constructo en el que incidir.

Tania: "Pero, ¿qué significa para ti identidad?"

Aroa: "Cómo es una persona, qué es lo que tienen, cómo... es que son muchas cosas para mí la identidad. Pero, cuando a ti te dicen: "identidad", lo primero que dices es: ¿cómo es esa persona?"

Sandra "Cómo eres, sí."

Tania: "El todo... el todo de la persona. Que se trabaja en seguimiento..."

Sandra: "Como te comportas con..."

Maite: "Lo que es algo muy importante a la hora de trabajar con ellos." (Debate sobre la identidad 2024).

Interviene contribuyendo a que la persona **reflexione**, ofrece espacios de libertad en los que **puede experimentar y expresarse.** De esta manera, siendo la identidad un

constructo indefinido y desconocido, debe poderse trabajar a pesar de que el educador desconozca aspectos de la persona.

cuando estoy haciendo un seguimiento, sí que es verdad que me ha pasado varias veces de estar pensando: “esta persona, eh... o sea, ¿la conozco de verdad?”, en el sentido de, ellos para crear su... su propia identidad... es que es... a ver, es complicado explicarlo, ¿eh? [...] Es que... es que es muy difícil, ¿eh? Creo que no llegamos a conocer bien a la persona, eh, por el tema de las... de estar institucionalizadas tanto tiempo. Yo pongo un ejemplo de... de una chica, ¿no? Que vive en la residencia, que se iden... se... se identifica, o crea, eh, su personalidad a raíz de otras personas. Entonces, eh, creo que nunca... no me gusta decir la palabra “nunca”, pero puede ser que muy pocas veces veamos la persona real que... que nos está... bueno, que tenemos enfrente nuestra. (Sandra, debate sobre la identidad 2024).

El educador, desde los espacios de libertad, **trabaja y construye identidad mediante el diálogo**. El lenguaje que utiliza es una concreción de su proyección, de la mirada hacia la persona, así que **el cómo, el qué y el cuándo adquieren relevancia para la persona**, construye identidad: *“pues el tema del lenguaje, esta persona ya estás construyendo algo dentro de su identidad.”* (Manel, debate sobre la identidad 2024). Como referente, es relevante la conciencia que ejerce como agente de cambio a través del diálogo. De este modo, las acciones de reconocimiento son significativas, es por ello que son intencionadas y medidas: *“Pues tú eres consciente del papel que estás teniendo cuando estás trabajando sobre eso.”* (Aroa, debate sobre la identidad 2024).

En cambio, el educador debe dar esa posibilidad de cambio y que la persona se presente de modos distintos. De nuevo, la aceptación incondicional ofrece el espacio seguro en el que la persona experimente quién desea ser y cómo desea ser.

Pero yo creo que... que ellos, en cierta parte, acaban sacando su identidad y... y nosotros, pues, también poder cambiar un poco la idea, ¿no?, y ver que no es lo que era a... hace un año, a lo mejor. (Sandra, debate sobre la identidad 2024).

En conclusión, el proceso de construcción de la identidad como proceso es clave en respuesta a la exclusión social. Las identidades marcadas por atribuciones que tienden al estigma son foco de trabajo del educador. Como constructo, la identidad se

construye a partir de la diversidad de relaciones y el significado que se otorga a cada una de ellas. Por ello, el educador, como referente, ejerce un papel de gran relevancia a través del vínculo.

El vínculo se convierte en un espacio de oportunidad de cambio en el que el educador ofrece herramientas que la persona utiliza para su modelamiento. Para ello, el educador dispone de la mirada, es decir, de la proyección de la imagen de la persona. La mirada aporta un mensaje de gran relevancia para la persona con una gran carga informativa de alto valor.

La mirada es significativa con la existencia del vínculo y es en este espacio que el educador promueve que la persona se presente de manera genuina. La función del educador es devolver la imagen de un modo honesto, sin juicio de valor, de manera que permita la reflexión. a la vez que ofrece herramientas, en clave de modelos sociales. De este modo, la persona toma sus propias decisiones sobre sí misma.

El reflejo que ofrece el educador el fruto de la sistematización y del procedimiento profesional. Ya que, su acción influye en la persona y podría caer en la sentencia. La sentencia limita la intervención y a la persona, impidiendo el avance de su proceso, además de coartarle la posibilidad de ser genuina.

8.5. El desarrollo del cuidado de sí según el equipo socioeducativo.

El desarrollo del cuidado de sí completa el tercer proceso que sustenta la relación socioeducativa junto a la creación del vínculo y la construcción de la identidad. Este responde a la exclusión social desde el proceso de autonomía, el de autodeterminación y el de autoconocimiento. Estos contribuyen a responder las preguntas *¿Cómo desea vivir la persona? ¿Qué desea? ¿Quién desea ser? ¿Qué desea hacer?* Desde el acompañamiento.

8.5.1. La autonomía como horizonte

La **autonomía supone respetar el tiempo, espacio y proceso** de la otra persona y, dentro de la relación socioeducativa, exige adaptar la intervención de manera constante. Trabajar en clave de autonomía implica que el educador se sitúa en un segundo plano. Respeta las decisiones y acompaña en las consecuencias que se produzcan, velando por el bienestar de la persona. Su rol tiende al de promover la reflexión desde el diálogo socrático que al de orientador. Trabaja de manera paralela los procesos de construcción de la identidad, mantiene el vínculo socioeducativo, promueve la creación de vínculos en el contexto de la persona, es decir, su labor se concreta en reforzar el proyecto de la persona desde el vínculo. Por lo tanto, defiende **una relación en clave de autonomía que parte de la aceptación, acogida y reconocimiento.**

sería el aceptarlos como el acogerlos como adultos. Por una parte, adultos con posibilidad de ser personas, ayudarles a que ellos saquen de lo que tienen, de los elementos buenos positivos, potenciar todo lo que tienen de bueno, como decimos, para que ellos sean más autónomos, es decir, para que ellos se valgan de alguna manera por sí mismos. (Andrés, debate sobre vínculo 2020).

Ante la realidad de la exclusión social, el educador se encuentra en la encrucijada de **trabajar hacia la autonomía como deseo de la persona y, a la vez, protegerla**: “*son personas que seguramente tengan un recorrido super institucionalizado. Y, aunque nosotros también somos institución, estamos ahí, en esa, ¿no? en ese limbo en plan: bueno, te dejamos, pero no.*” (Manel, debate sobre el vínculo 2020).

En otras palabras, **la autonomía es un proceso, no un estado**. En consecuencia, es un aprendizaje que **requiere acompañamiento** para saber gestionarla. Es ahí donde entra la figura del educador, desde el vínculo encuentra el equilibrio entre reconocer en la persona su autonomía y validarla y a la vez reflejarle la necesidad de continuar trabajando en ella.

entonces aquí jugamos un poco, yo creo que aquí nosotros estamos ahí, con esto somos protectores, pero también estamos dando cancha para, para que ellos sean autónomos, con lo que esto requiere de cosas buenas y cosas que pueden equivocarse. (Andrés, debate sobre el vínculo 2020).

Como proceso de aprendizaje, la autonomía **está contextualizada al momento de la persona, los objetivos y su proceso**. La sistematización en los procesos de autonomía es irreal, lo realmente importante es que el proceso sea de la persona y no del educador.

depende de la situación, de las circunstancias, ¿no?, te puedes poner en un: “ahora protejo, ahora doy más libertad”, pero, sobre todo, bueno, como persona que realiza el acompañamiento, pues eso, supongo que tener esa distancia como para [...] que los resultados sean los de esta persona y no, y no que sean los tuyos, aunque sean los que sean. Al final es su vida y es darle un poco ese... todo ese margen. (Manel, debate sobre vínculo 2020).

Asumir que la autonomía no es un estado, sino un proceso, no impide identificar a la persona como autónoma. El fundamento de la relación socioeducativa es que el acompañamiento debe ser aceptado libremente por la persona y, desde aquí, el educador define como **autónoma a una persona que se responsabiliza de su proceso y asume las consecuencias de sus decisiones**.

Es la persona autónoma responsable de su vida, de las tomas de decisiones, de las consecuencias positivas o negativas en mi relación con estas personas. De creer/ aceptar en esta autonomía y responsabilidad. [...] Al final esta relación ha de ser libremente aceptada/asumida tanto por el educador como por las personas con las que tiene la relación socioeducativa. (Andrés, autobiografía 2020).

El educador hace una apuesta por las acciones que lleva a cabo la persona de un modo independiente. De manera que **acompaña el proceso, facilitando que la persona realice sus propios actos y se responsabiliza de las consecuencias**. Se sitúa en este plano, el **vínculo como espacio indispensable**, por sus características de facilitar procesos y ser un espacio de intimidad, seguro, confiable, sincero, de experimentación, abierto al cambio, etc. Ofrecer este espacio es de gran relevancia, a pesar de ser una labor compleja.

la libertad de esa persona, ¿no? Estamos en un sistema social, en el cual se protege, pero hay que tener cuidado porque esta protección, a lo mejor, no deja libertad a las personas, incluso para equivocarse. Tenemos, todo el mundo, tenemos derecho a equivocarnos, incluso a suicidarnos... [...] Lo siento, pero es así, es así, y lo hacemos, nosotros, cada uno en su vida privada, toma decisiones... a veces, son equivocadas y tenemos que chupar, pues después con las consecuencias, pero si no nos dejaran a nosotros hacer esto, ¿qué seríamos?, ¿peleles? No estaríamos en una sociedad libre, estaríamos en una sociedad dirigida y seríamos máquinas. (Andrés, debate sobre la identidad 2020).

La autonomía es, por lo tanto, un proceso que apela a la responsabilidad de la persona consigo misma. No equivale a la libertad absoluta dirigida por los impulsos. La autonomía implica la toma de decisiones sobre la propia vida, sobre sí, las relaciones que construye, etc. Por ello, la relación socioeducativa, en especial el vínculo, desarrolla una función relevante en este proceso gradual de asunción de responsabilidades. El educador inicia su labor asegurando la autonomía en ámbitos de actividades de la vida diaria que se centran en la persona, como la higiene, la alimentación, la limpieza del hogar, etc., para poder centrarse en aspectos externos como es la vida social. A lo largo del proceso de autonomía, la persona toma decisiones que el educador acompaña de manera paralela, así el proceso de autonomía y autodeterminación se presentan interdependientes.

8.5.2. Acompañar la toma de decisiones de los adultos jóvenes

La toma de decisiones es una acción de alta dificultad que requiere práctica, sobre todo cuando las decisiones vienen acompañadas de consecuencias que la persona debe responsabilizarse. Más aún, **no solo debe asumir las consecuencias, sino asumir como propias,** es decir, que se trata de un acto creado por ella. Esta conexión de hechos, *decisión-consecuencias-autoría*, es un aprendizaje que se adquiere con la práctica. Así como enfrentarse a la elección es un proceso en el que **intervienen diversas variables** como el autoconcepto, la mirada del educador, los intereses, la presión externa, el deseo, el miedo, el valor de la decisión, la información

que se posee, las opciones de elección, la posibilidad de elegir, etc. Por lo tanto, la toma de decisiones en un acto complejo si no se tiene práctica. El **vínculo facilita este proceso.**

Sandra: "Pero, que toman su decisión ellos, yo estoy totalmente de acuerdo."

Andrés: "Toman, [...] Yo aquí creo que, que, que ahí la decisión de la persona, que lo decide, y tiene que haber por eso un, un acompañamiento hacia una dirección «X»" (Debate sobre la identidad 2020).

El acompañamiento hacia la autodeterminación se adapta a cada persona, ya que la realización personal parte de la experiencia singular, su escala de valores, su sistema de creencias, su contexto, su autoconcepto, sus deseos, sus anhelos, etc. En definitiva, **la autodeterminación parte de la persona.** El papel del **educador** es de **guía o facilitador** con rumbo hacia y hasta donde la persona indique sin que el educador diga cómo debe ser, teniendo en cuenta que **el trabajo lo realiza la propia persona.** En todo caso, **el educador acompaña, no protagoniza.**

un acompañamiento... otra guía donde se prima bastante la... la autonomía.

Entonces, toda esta autonomía y libertad, ah... se entiende que va a ayudar a construir esa identidad que solo esa persona va a ser, nosotros lo vamos a acompañar, pero no le vamos a decir lo que... cómo tiene que construir su identidad. La hará por ella misma y con el contexto que... que tenga. (Manel, debate sobre la identidad 2024).

Ahora bien, en el proceso de toma de decisiones **es fundamental el reconocimiento.** Si el educador cree que la persona no tiene la capacidad de decidir o que va a equivocarse, esta o no lo hará, lo hará insegura o preguntará a otros qué debe hacer. **La mirada sobre la persona es relevante, el acto de reconocerle la capacidad de decidir, valida la decisión.**

creemos en esas personas y les... les intentamos transmitir esa creencia de que sois... sois válidos, que podéis hacer muchas cosas y les damos... intentamos ayudarles a... a... a que encuentren sus propias herramientas para... para que hagan su propio camino. (Andrés, debate sobre identidad 2024).

Por último, enlazado con la autonomía, **las decisiones que la persona toma no son responsabilidad del educador**, del mismo modo que no lo es que la persona logre sus objetivos. El proceso es de la persona, sea cual sea su evolución.

no nos tenemos que hacer responsables de ningún caso, ¿no? De... de las acciones que ellos tomen, que muchas veces también queremos que hagan cierta cosa o que limpien los dientes o que no sé qué, eh, y no lo hacen, y no siempre es porque nosotros hayamos intervenido mal o... o no hayamos hecho algo suficientemente bien, sino que ellos tienen su responsabilidad, ¿no? A la hora de ejercer los actos, que también es tratarlos como adultos. (Aroa, debate identidad 2024).

La autodeterminación entendida desde la toma de decisiones que responden a *¿Cómo desea vivir? ¿Qué desea? ¿Quién desea ser? ¿Qué desea hacer?* Es un proceso difícil que requiere práctica, sobre todo si la persona debe asumir las consecuencias y la autoría. En la toma de decisiones intervienen variables como el autoconcepto, el reconocimiento, la mirada del educador, el valor de la decisión, la posibilidad de elegir, etc. Se trata de un proceso que requiere práctica que el vínculo facilita.

En términos de autodeterminación, el punto de partida y de llegada es la persona. El educador es un guía o facilitador del proceso a través del acompañamiento. A lo largo del acompañamiento son fundamentales las acciones de reconocimiento y la mirada del educador sobre la persona. De manera que valida sus decisiones y sus actos.

8.5.3. Dar herramientas para conocerse

El proceso de **autoconocimiento, como conciencia de uno mismo**, es un proceso que el educador trabaja desde el inicio de la relación. Los procesos de autonomía y autodeterminación facilitan incidir en la toma de conciencia de sí mismo, sus aprendizajes, sus deseos, quien es: *“prestar atención a las necesidades de uno mismo y saber hasta dónde puedes llegar”* (Aroa, clarificación de valores). En definitiva, trabajar las cuestiones, *¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿qué me gusta?, etc.*, **centran el trabajo del educador a lo largo del acompañamiento en el seno del vínculo**. El

autoconocimiento es largo y tedioso, llegando a ser una tarea que invade el resto de procesos. A pesar de ello, es una cuestión que el educador no obvia.

es una tarea del desarrollo que le permitirá a la persona desarrollar un autoconcepto de sí mismo que potencia su evolución hacia etapas más adultas desarrollando una autoestima y socialización con otros que fomente su seguridad, poder lograr sus objetivos, intereses y fortalecer estos aprendizajes para lograr una vida adulta responsable y digna como miembro de una sociedad. (Tania, clarificación de valores).

Por lo tanto, el autoconocimiento es un proceso en **el educador influye aportando estructura desde la construcción de la identidad, el reconocimiento, la mirada, el proceso de autonomía y el de autodeterminación**: “*dar estructura, identidad, autoestima, mejorar el autoconcepto*” (Manel, clarificación de valores).

Los procesos de autoconocimiento facilitan que las personas recurran al educador u otra ayuda cuando es necesario, ya que permiten conocer los aspectos a reforzar: “*El cuidado de sí también es saber pedir ayuda cuando se necesita.*” (Tania, clarificación de valores). En este sentido, el autoconocimiento es un elemento del cuidado de sí, de gran valor para el educador, ya que **repercute en objetivos como el de detectar las propias fortalezas y debilidades**. Como profesional facilita recursos en términos de información de la persona a través del vínculo y, así, propone intervenciones adecuadas al proceso y los objetivos: “*tener recursos disponibles personales que nos permitan ejercer nuestro trabajo de forma responsable*” (Tania, clarificación de valores).

En conclusión, el desarrollo del cuidado de sí se compone de tres procesos, el de autonomía, el de autodeterminación y el de autoconocimiento. Cada uno de ellos interconectado con el resto y, a su vez, conducidos por el vínculo y nutridos por la construcción de la identidad a partir de la mirada.

El proceso de autonomía recurre a la responsabilidad como base. Deposita sobre la persona una mirada capacitadora. Parte de la toma de decisiones de la persona sobre su propia, la autoría de sus actos y asunción de responsabilidades. En términos de

relación, la autonomía parte del vínculo como espacio de indispensable y se sustenta en el acompañamiento como seguridad.

La autodeterminación como toma de decisiones presenta altas dificultades si hay falta de práctica. Como proceso se nutre del acompañamiento para establecer una base segura. En la toma de decisiones intervienen variables como el autoconcepto, el reconocimiento, la repercusión de la decisión, etc. El vínculo se entorna como espacio seguro de práctica y reflexión sobre la toma de decisión, en el que no hay juicio. El reconocimiento y la mirada desde el vínculo facilitan y validan la toma de decisiones como práctica.

Por último, el proceso de autoconocimiento permite la toma de conciencia de uno mismo. El educador acompaña este proceso desde el vínculo y la mirada y el reconocimiento como herramientas fundamentales que le facilitan la reflexión y el diálogo con la persona. Las acciones de la autonomía y las decisiones de la autodeterminación, nutren el proceso de autoconocimiento en cuanto a conductas y valores.

A modo de cierre

El educador se define como un profesional del ejercicio de la acción socioeducativa que responde a la exclusión social. Se contextualiza en una institución, Can Calopa. Desde este contexto, el educador recibe sus funciones desde cuatro vertientes, la social como un encargo o demanda implícita, la gubernamental mediante decretos y normativas en las que describe funciones y espacios de trabajo, la institucional que concreta las funciones y la demanda de la persona con la que trabaja.

Siendo esta la línea de salida del educador, define su figura como significativa en la vida de la persona, en la que se posiciona como secundario en las intervenciones. Defiende una clara diferenciación de roles en centro de la relación y la intervención. Su

papel de referente lo ejerce desde la confianza, el respeto, la seguridad, la intimidad y la complicidad, de manera que da respuesta al proceso de exclusión social a partir de la intervención sistematizada fundamentada en saberes, que reflexiona y analiza una vez ejecutadas.

El educador trabaja desde el equilibrio entre la libertad positiva y la libertad negativa, de modo que ofrece herramientas que caminan hacia la inclusión y a la vez ejerce de protector contra el proceso de exclusión. Entre las funciones que distingue el educador están las de ser referente y la de ser agente de cambio, ambas interconectadas por la mirada, el reconocimiento, pero sobre todo por la relación socioeducativa.

La relación que presenta el educador se caracteriza por la creación del vínculo como núcleo. El educador es un profesional capaz de crear el vínculo que presenta unas condiciones necesarias que garantizan tratar aspectos significativos, controvertidos para la persona, así como sostener situaciones complejas y de carga emocional. Para ello, el vínculo debe ser un espacio seguro, íntimo, libre, de experimentación, donde la persona se pueda presentar de un modo genuino, honesto y donde prime la aceptación incondicional.

El vínculo cobra entidad propia y se convierte en el proceso que sustenta la relación socioeducativa. Proceso que se inicia a partir de la acogida inicial en el que la escucha activa, la diferenciación de roles y la aceptación incondicional facilitan la creación del vínculo. Al trabajo de mantenerlo se añaden el sentido del humor y la congruencia, además de la acogida procesual. Es responsabilidad del educador garantizar estas condiciones, pero el vínculo, es un asunto compartido entre la persona y el educador.

El vínculo se convierte en un canal por el que el educador reconoce a la persona y la valida. El reconocimiento, en todas sus vertientes, son acciones honestas que forman parte de la relación socioeducativa y que refuerzan el proceso de la persona. El reconocimiento honesto parte de un vínculo significativo, de aquel que cumple las condiciones necesarias para que la persona se sienta reconocida y validada. Es decir,

el reconocimiento tiene sentido siempre y cuando el origen sea sincero, significativo en términos de contexto y la figura del educador.

Por otro lado, el vínculo es un espacio de experimentación en diversos ámbitos, en concreto, es un espacio en el que la creación del mismo con el educador es un ejemplo reproducible para crear otros vínculos de otra naturaleza, además, se trata de un espacio en el que trabajar en profundidad y aportar las herramientas que la persona requiera. El vínculo se convierte en un laboratorio social para la persona en el que practicar. En este sentido, el educador hace incidencia en el aspecto comunitario y hace uso del contexto de la persona para fortalecer la creación de nuevos vínculos que favorezcan la participación en la comunidad. Promueve nuevas relaciones, incide desde lo social en sus intervenciones, de manera que la persona vaya creando su red y gradualmente participe de los asuntos sociales.

En términos de construcción de la identidad, esta se constituye como la segunda entidad en la que se fundamenta la relación. El educador trabaja la construcción de la identidad desde la mirada, es decir, desde la proyección que devuelve sobre la imagen de la persona, y desde ofrecer la oportunidad de cambio en el espacio del vínculo. Estos dos elementos permiten que la persona construya su identidad en el espacio del vínculo. El educador se convierte en un encofrador de la identidad ofreciendo herramientas que moldean y permiten a la persona construirse a partir de los saberes socioculturales. En definitiva, el educador tiene la responsabilidad de proyectar una imagen de la persona fidedigna, así como de ofrecer la posibilidad de ser distinto. La construcción de la identidad entrelaza con el desarrollo del cuidado de sí en términos de autonomía, autodeterminación y autoconocimiento.

El desarrollo del cuidado de sí está formado por un subsistema de tres procesos: el de autonomía, el de autodeterminación y el de autoconocimiento. Los tres interdependientes y que el educador aborda a la vez a pesar de que pueden tener evoluciones diferentes. La conexión entre el desarrollo del cuidado de sí y la construcción de la identidad radica, no solo en el contenido del que se nutren ambos

procesos, sino que ambos configuran a la persona a medida que evolucionan. Es decir, el desarrollo del cuidado de sí, va definiendo poco a poco la escala de valores de la persona, los elementos con los que se identifica, sus deseos, sus miedos, qué quiere, cómo lo quiere, cómo actúa, etc. de manera que la persona toma conciencia de ello. La construcción de la identidad, es la categorización de esos elementos de manera que la persona se identifica con ellos.

En ambos procesos requiere del educador como figura que interviene en procesos reflexivos o de práctica, de manera que la relación, en concreto el espacio del vínculo, juega un papel relevante. De este modo, los procesos de creación del vínculo, construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí quedan entrelazados con la relación socioeducativa como telón de fondo.

Aquí tengo libertad, no hago lo que quiero porque no se puede, estoy aprendiendo a ser adulta. En Can Calopa soy adulta yo decido y si no lo sé los educadores me ayudan a decidir. No es fácil decidir. No me gusta tomar decisiones porque luego tiene consecuencias. Los educadores no deciden por mí. Siempre preguntan lo mismo ¿Tú qué piensas? ¿Tú qué quieres? ¿Tú cómo lo harías? Eso es de adulto y yo soy adulta. Así aprendo como se hace una familia.

Martina, adulta joven de Can Calopa

9. DISCUSIÓN²⁶

Dedicamos este capítulo a presentar la triangulación de los resultados obtenidos con la fundamentación teórica, a modo de análisis desde las aportaciones de la revisión bibliográfica realizada. Para guiar el proceso de discusión y reflexión de los resultados nos serviremos de seis dimensiones que emergen de los objetivos de la investigación. Esta discusión nos permitirá profundizar, sin reiterarnos, en su interpretación desde el marco teórico y sus implicaciones y hacer una propuesta de relación socioeducativa que se plantea en las conclusiones finales.

Las dimensiones que consideramos son:

1. *La exclusión social, contexto estructural*, con el análisis de la exclusión social en la que se enmarca Can Calopa. Este apartado responde a la dimensión contextual del modelo de relación socioeducativa que describe el educador y la persona adulta que hemos indagado en los capítulos anteriores.
2. *El adulto joven de Can Calopa*, centra el discurso en el perfil del adulto joven desde las características que presenta. Este apartado permite comprender algunos de los motivos de los procesos de exclusión más relevantes y que distinguen al grupo en nuestro contexto de estudio.
3. *La figura del educador*, gira alrededor de la figura del profesional desde una mirada que integra las perspectivas de la persona adulta y de este profesional,

²⁶ En este capítulo se utilizan *verbatim*s extraídos de las aportaciones de los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Los *verbatim*s respetan las estructuras sintácticas y gramaticales, pero no los errores ortográficos que han sido corregidos para la elaboración de este informe.

en clave de un análisis más matizado de sus funciones, la definición de sus competencias e intervención, y los elementos que activa en la relación socioeducativa.

4. *La relación socioeducativa*, expone el análisis de este constructo clave en esta tesis. Situando el vínculo como núcleo central, como facilitador y condición necesaria para el reconocimiento y espacio de experimentación para la participación comunitaria, se den. También de reflexión sobre el valor del acompañamiento como estrategia y función clave para el mantenimiento de la relación.
5. La construcción de la *identidad personal*, muestra las conexiones entre la proyección del educador, la percepción de la persona y el autoconcepto. Así como entre los cambios en la identidad de la persona y las estrategias del educador. Ambos enlaces se izan como procesos internos necesarios para la construcción de la identidad de la persona y base para el desarrollo del cuidado de sí.
6. *El desarrollo del cuidado de sí*, presenta la conexión entre el vínculo y el acompañamiento de los procesos de autonomía, autodeterminación y autoconocimiento. Estos tres procesos interdependientes refuerzan el proyecto de la persona desde la práctica, la experiencia y la reflexión en el espacio del vínculo.

9.1. La exclusión social, contexto estructural

Can Calopa es un recurso residencial y laboral que responde al fenómeno de la exclusión social desde una perspectiva integral de la persona, abordando todas las dimensiones, como proponen Schalock & Verdugo (2007). El equipo socioeducativo refuerza el proyecto vital de la persona a partir de la relación socioeducativa desde

una perspectiva dialógica (Freire,1997). En sus acompañamientos y diseño de las intervenciones contempla la característica histórico-contextual (Enriquez, 2007).

pero, no sé, a mí me da..., tengo la como la percep... la sensación cuando los veo o cuando tienes a veces, como...que han sido víctimas de algo. [...] es decir, que no ha sido elegido por ellos. (Andrés, educador, debate sobre la identidad 2020).

La realidad de la exclusión social es caprichosa. Wacquant (2007) presenta como la inclusión y el proceso de exclusión cohabitan en un mismo contexto, este es un planteamiento que Martínez Celorrio (2021) corrobora con el ejemplo de la ciudad de Barcelona. Por lo tanto, debemos tener en cuenta que en un mismo contexto cohabitan personas que transitan por las distintas zonas o niveles de exclusión Castel (1995). De este modo, debemos considerar que la posibilidad de cambio existe atendiendo al carácter procesual de la exclusión social, como expresa este educador.

una situación quiere decir que es una situación que hoy están, pero que mañana a lo mejor no lo están, con lo cual no nacen y serán hasta el final de su vida personas excluidas. (Andrés, educador, debate sobre el vínculo 2024).

Para ello, es necesario que la persona se apropie de las herramientas necesarias que garanticen su inclusión y participación en la comunidad. En esta tarea se implica el educador fortaleciendo el proceso de la persona, activando las competencias sociales (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002). Para este propósito, es necesario que la persona acepte de manera libre el acompañamiento, entonces, el educador puede intervenir y acompañar para que la persona asuma la responsabilidad de hacerse cargo de su proceso. En esta línea se sitúa el educador de Can Calopa, en un contexto que acoge procesos de exclusión social y propone un modelo de relación socioeducativa que fortalece los proyectos personales desde la adquisición de valores, conocimientos, conductas, habilidades culturales que faciliten la inclusión de la persona: “Y obvio, que hay que guiarlos, acompañarlos para que estén en esa sociedad normativa, cultural de manera aceptable.” (Manel, educador, debate sobre la identidad 2024).

9.2. El adulto joven de Can Calopa

En la relación socioeducativa que hemos descrito, presentamos el grupo de adultos jóvenes que tiene una edad entre los 18 y los 30 años. Por grupo de edad, Melendro & Rodríguez (2015) indican que es uno de los colectivos a quien se exige un desarrollo madurativo y de responsabilidad, pero que es muy difícil alcanzar por falta de recursos, a causa de su corta edad y, también, de recursos sociales.

Por otro lado, se trata de un grupo con un origen institucional y sin una red social que los sostenga: *“la gran majoria, però, venen d’altres institucions residencials per nois i noies menors”* (entrevista a Helena, referente del hogar residencia). En consecuencia, carecen de las competencias sociales que les permiten participar en la comunidad con las mismas oportunidades que otros adultos jóvenes. Se abre así una brecha de desigualdad que dificulta al grupo el acceso a recursos y genera agravios en su bienestar. Esta carencia refleja lo que Castel (1995) denomina como transitar por la zona de exclusión en la que los vínculos con lo social están rotos o gravemente dañados, generando así la desafiliación social.

Asimismo, es un grupo que, en su mayoría, están tutelados por fundaciones tutelares que gestionan su dinero y toman decisiones sobre sus vidas en forma de permisos de salidas, vacaciones, momentos en los que comprarse la ropa, regalos, etc. Esta realidad genera una nueva situación de desigualdad frente a otros adultos jóvenes, tal y como plantea Casas Herrera (2020), estos adultos jóvenes se encuentran en una situación desigual, ya que “no tiene la posibilidad de acceder al uso igualitario de los beneficios que otorga la posesión del atributo de referencia” (Casas Herrera, 2020, p. 45). Es decir, no disponen de las mismas oportunidades de acceso, experiencia o formación que el resto de adultos jóvenes, ya que están condicionados a la decisión de otra persona: *“Arturo está un poco removido últimamente, ya que se ha discutido con los tutores de su fundación. Arturo solicitó un ingreso extra de dinero para poder*

comprarse un patinete eléctrico y la fundación se lo ha denegado.” (Notas de campo, fase selectiva).

Para contar con una tutela, es condición necesaria, en este caso, que la persona disponga de un diagnóstico de discapacidad intelectual leve. Este diagnóstico les etiqueta en una categoría social concreta que, como evidencia la European Anti Poverty Network (2022), se encuentra entre la lista de los grupos más afectados por la desigualdad de acceso a los servicios esenciales (ser una persona con discapacidad intelectual). Lo cual implica un riesgo de exclusión social y pobreza si se combina con otras variables. Combinación que se está dilucidando, tal y como comprobamos, al presentarse variables como el grupo social en términos de edad (Melendro & Rodríguez, 2015), la falta de red social, el origen institucional y la falta de acceso, gestión de su economía y rumbo de su vida (Casas Herrera, 2020).

Además, el grupo de adultos jóvenes presenta una trayectoria de vida con una falta de referentes claros y estables que les proporcionara las herramientas necesarias para que en su primera etapa de la adultez se responsabilicen de sus vidas. Esta falta de referentes les dificulta la creación de redes sociales estables y seguras, así como crear el sentimiento de pertenencia a la comunidad, una estabilización en la construcción de uno mismo y la adquisición de las herramientas que promuevan y validen la participación en la comunidad. Es lo que Narayan (2000) denomina *ser-parte-de* y *participar-de* que proporcionan las figuras de referencia. Por lo tanto, dan lugar a un grupo de jóvenes adultos que muestran carencias en habilidades sociales y desconocimiento de las normas y código social.

En definitiva, la falta de referentes en estos adultos jóvenes les ha privado del acceso a los conocimientos, habilidades, valores y conductas que hubieran favorecido su participación e inclusión en la comunidad. Dicho de otro modo, les impide la adquisición de las competencias sociales en términos de cultura, tradiciones, habilidades sociales, habilidades comunicativas, apropiación de las escalas de valores, conocimiento de los códigos de conducta, etc. Las consecuencias de esta

falta de referentes se observan en las muestras de resistencia como fugas, gritos, insultos, agresividad hacia sí mismos, a materiales u otras personas, sumisión, falta de límites por defecto y exceso, etc. Consecuencias que muestran sufrimiento en las personas y perjudican su bienestar. Las conductas de resistencia más la falta de recursos personales ligados al desarrollo madurativo propios de la etapa en la que se encuentran, como definen Melendro & Rodríguez (2015), propician la dificultad de acceso a los recursos sociales, nuevamente agudiza la desigualdad y aumenta la posibilidad de concurrir en procesos de exclusión social.

El hecho de desconocer la norma social, los códigos que rigen la comunidad, sus valores, tradiciones, saberes, etc., indica dos aspectos relevantes:

- El primero de ellos es el menosprecio en clave de desposesión de derechos (Honneth, 2007) que ha sufrido la persona. La privación de las herramientas, equivale a negar los derechos sociales que le corresponden a la persona, por lo tanto, su responsabilidad moral se afecta al no sentirse parte de la comunidad (Bauman, 2005). En otras palabras, no ejerce sus derechos sociales, en consecuencia ni forma parte ni participa.
- El segundo de ellos es que el desconocimiento de los códigos dificulta la satisfacción del bienestar de la persona, viendo deteriorada su calidad de vida, provocando sufrimiento y malestar (Perona & Rocchi, 2001).

En resumen, la falta de referentes y el desconocimiento de los saberes que permiten la participación en la comunidad genera situaciones de desigualdad al impedir el ejercicio de los derechos sociales (Antxustegi, 2010).

El adulto joven de Can Calopa es una persona que se encuentra en proceso de exclusión social atendiendo a la multifactorialidad que presenta en aspectos como diagnósticos, momento madurativo, ausencia de referentes en la infancia y adolescencia, carencia de herramientas sociales, falta de red social, etc. Las consecuencias del proceso de exclusión social acaecen en la falta de participación en

la comunidad, el menosprecio, la negación de los derechos sociales, etc. En definitiva, no reconocer al adulto joven como ciudadano (Subirats, 2004).

9.3. La figura del educador

El educador desarrolla su tarea socioeducativa en contextos de exclusión social en los que el sufrimiento de las personas es patente y la injusticia social es evidente (Morales, Díaz Puppato & Ribó, 2020). Es un profesional preparado para dar respuesta a la exclusión social (Amorós & Ayerbe, 2000) que trabaja *en, con, desde, por y para* la persona y la comunidad (Caride, Gradaílle & Caballo, 2015).

El educador se presenta como un agente socioeducativo significativo para la persona que mejora sus condiciones sociales y culturales (ASEDES, 2007). Se trata de una figura significativa para la persona que ejerce de referente, de manera que se convierte en un facilitador de procesos que mejora la calidad de vida de la persona (Caride, 2002).

somos significativos o no. Y... Y... Bueno, que claro, yo como me identifico, [...] me visualizo como una herramienta. Entonces, cuando me visualizo como una herramienta, intento no ser muy significativo para estas personas porque, como ha dicho Andrés también, van a estar... o van a tener una intervención conmigo temporal: un año, dos, tres. (Manel, educador, debate sobre la identidad 2024).

una persona que me ayudado mucho y un buen referente de la residencia me ha dado buenos consejos cuando estaba mal le agradezco mucho (César, adulto joven, comprensión crítica 2024).

Al educador lo caracteriza su papel de referente, ayuda y soporte (Alonso & Funes, 2009) que se adapta a las circunstancias de la persona mostrando flexibilidad en su labor. Se trata de un profesional consciente de su responsabilidad profesional, por lo que reflexiona su tarea desarrollando su competencia crítico-reflexiva (Eslava-Suanes, Gonzáles-López & de-León-Huertas, 2018). Por lo tanto, se trata de un profesional de responsabilidad, pensamiento y acción (Fryd & Silva, 2010).

entro a trabajar consciente de que lo que estoy haciendo (Andrés, educador, debate sobre la identidad 2024).

El educador se define como una figura de confianza, respeto y seguridad que crea momentos de intimidad y complicidad. Y es reconocido por unos valores en su desarrollo profesional que se recogen en *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social* (2007) editada por ASEDES.

creo que me ven como una figura de confianza, de respeto, de seguridad y con un rol muy claro. Eso no significa que se den momentos de complicidad y cariño. Pero está claro que soy un educador. (Manel, comprensión crítica 2024).

El modo de proceder del educador se distingue por facilitar procesos a lo largo del acompañamiento. Se trata de un profesional que promueve la autonomía y trabaja desde el reconocimiento (Cortés-Cross & Cortés-Cross, 2021) y la transmisión de saberes socioculturales que refuerzan el proyecto de la persona (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002).

como me trata cuando hablamos en seguimiento me trata como una persona adulta y me hace sentir que soy una persona que se puede superar a sí misma. (Inés, adulta joven, comprensión crítica 2024).

El educador, desde la relación socioeducativa caracterizada por la confianza (ASEDES, 2007) crea el espacio del vínculo como lugar de seguridad, respeto, aceptación, incondicionalidad y libertad, en el que abordar temáticas significativas para la persona que facilitan la inclusión y participación en la comunidad. Este espacio es más que una simple conexión; es un lugar de aprendizaje, cambio y práctica que ofrece libertad, tiempo y herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de la vida (Núñez, 2005).

El vínculo se compone de la acogida que facilita el encuentro y permite continuar con las intervenciones. La acogida, como modo de aceptación y devolución de las

interpelaciones, se convierte en esencial para crear los espacios de seguridad, confianza e intimidad que requiere el acompañamiento. Así, el vínculo facilita procesos y provoca cambios, ya que el educador propicia el espacio y diseña las intervenciones en coherencia al proceso de la persona. De este modo, en el vínculo es posible hablar de un *nosotros* basado en la empatía, la incondicionalidad y la congruencia (Rillo, 2015; Rogers, 1977, 1980). A lo largo del proceso se distingue el acompañamiento como secuencia de las diferentes intervenciones. De este modo, el acompañamiento es central para el mantenimiento del vínculo. Se trata de un proceso que integra elementos como el afecto, la dimensión ética, la incondicionalidad, la significación y la contextualización (Ayala, 2018; Esquerda & Pifarré, 2017; Ortega, 2010; Viché-González, 2021). De modo que permite incidir en el proyecto de la persona, a la vez que se cuida el vínculo.

El vínculo no solo facilita el proceso socioeducativo, sino que también se convierte en un espacio de práctica real en el que la persona puede experimentar con libertad y seguridad nuevos cambios y aprendizajes (Apple & Beane, 2005), a la vez que permite abordar el error o situaciones de alta carga emocional sin generar malestar innecesario. Además, el vínculo tiene la capacidad de sostener gran diversidad de situaciones, sobre todo las más significativas para la persona. El vínculo garantiza la intimidad y el espacio seguro en el que tratar cuestiones de alta carga emocional, conflictivas o cuestionables para la persona. En suma con la acogida y el reconocimiento, el espacio del vínculo que crea el educador tiene la fuerza suficiente para sostener circunstancias, momentos, fases, etapas por las que la persona transita, de manera que pueden ser confrontadas en el vínculo de modo que el educador pueda contener y el proceso se refuerce. En este sentido, el vínculo permite que el educador se introduzca en la vida privada de la persona para comprender su contexto. Este sostén en el que se convierte el vínculo, es, por lo tanto, una red con capacidad de respuesta para la persona.

La función del educador en el seno del vínculo, se traduce en responsabilizar a la persona de su proceso a partir del reconocimiento. En concreto, el educador lleva a cabo acciones de reconocimiento encaradas hacia la capacidad de decisión, la autonomía y autoconocimiento en clave de inclusión y participación en la comunidad.

9.4. La relación socioeducativa

En los contextos de exclusión social, la relación socioeducativa da una respuesta desde la complejidad y abordando los diferentes flancos que inmiscuyen a la persona. Ante tal tesitura, Touriñan (2019) propone cuatro criterios para identificar una relación socioeducativa: axiológico de contenido, ético de forma, uso formativo y desarrollo equilibrado. Estos criterios los encontramos a lo largo de la relación que describen la persona y el educador a partir de su experiencia en Can Calopa.

La relación que describe el educador se caracteriza por ofrecer el tiempo necesario para crear el vínculo con la persona y generar un espacio de seguridad en el que destacan la confianza, la escucha, la comprensión, la intimidad, la comunicación, la sinceridad, la honestidad, el compromiso, entre otros valores. De esta manera, caracterizan la interacción entre la persona y el educador, ordenándola bajo criterios morales que rigen el comportamiento social. Es así como la relación socioeducativa se convierte en un espacio en el que el educador encarna y transmite valores. Además, por la intencionalidad y la transmisión de valores que caracterizan a la relación socioeducativa, encontramos semejanzas con la descripción de práctica moral que propone Rubio (2007) al definirla como práctica que persigue unos objetivos y en su desarrollo, transmite valores que cristalizan. Son los valores del contenido.

Continuando, la relación se caracteriza por su construcción permanente, es dinámica, así pues, promueve la diversidad de posibilidades para la persona. Se presenta como un espacio abierto para la persona, su proyecto y sus objetivos. Por lo tanto, a lo largo de su desarrollo se caracteriza por el respeto, el reconocimiento interpersonal y el

reconocimiento social (Honneth, 1997, 2007, 2010; Ricoeur, 2005). Se trata, como anuncia Gijón (2019), de un espacio de encuentro, alianza y emancipación en el que impera la aceptación incondicional (Rogers, 1997). De este modo, el criterio ético de forma emerge de la relación como el respeto a la libertad, su capacidad de decidir y tener en cuenta su participación. En definitiva, estas características, reconocen en la persona la capacidad de autodeterminación y la autonomía en una relación que se alza como espacio de práctica y experimentación.

Por otro lado, la relación también se convierte en un espacio de aprendizaje en el que el educador sitúa a la persona como centro del proceso desde su propio contexto. Este escenario promueve que el educador, desde una perspectiva dialógica (Freire, 1997), active elementos socioculturales significativos para la persona con el propósito que refuercen su proceso a partir de conocimiento sociocultural en pro de la inclusión y la participación (Berry, Poortings, Segall & Dasen, 2002). Estos conocimientos se traducen en tradiciones, modelos de conducta, escalas de valores, habilidades sociales, comunicativas, normas sociales, saberes culturales, sociales, etc. que configuran el contexto de la persona para que se los apropie. De este modo, la relación adquiere un uso formativo, por lo que satisface el tercer criterio propuesto por Touriñan (2019). Ahora bien, el proceso de aprendizaje, como anuncia Úcar (2018) parte de la elección de la persona, es decir, que se apropie libremente de aquellos elementos que la identifiquen y estime valiosos para su proyecto.

Por último, la relación socioeducativa responde a la multidimensionalidad de la exclusión social, atendiendo todas las dimensiones de la persona (Schalock & Verdugo, 2007) desde un abordaje de calidad de vida. Desde esta respuesta, el educador vela por un desarrollo equilibrado de las diferentes áreas, de ahí que la persona reconozca que puede contar con el educador para cualquier imprevisto y no lo delimite a áreas concretas de la vida: *“cuando lo necesito y cuando tengo otra cosa que me pasa sea emocionalmente o cualquier otra cosa diferente”* (César, adulto joven, clarificación de valores 2024).

Recuperando el reconocimiento por su alto impacto en los procesos de exclusión social, cabe destacar que acontece como impulsor de cambio y reflexión. Por lo tanto, el reconocimiento, no se limita a un momento puntual, sino que es un desencadenante de procesos. Los actos de reconocimiento son significativos en la medida que se cuida el vínculo y se contextualiza el reconocimiento. El educador realiza dos tipos de reconocimiento: el reconocimiento social y el reconocimiento interpersonal, que se diferencian dentro de la relación y también se complementan.

En lo que refiere al reconocimiento social (Honneth, 1997, 2007, 2010) el educador incide desde los derechos sociales, ya que presupone su posesión. Este reconocimiento social proyecta a la persona hacia la comunidad, ya que el diseño de sus intervenciones convoca a la persona al uso de los derechos y responsabilizarse de sus obligaciones.

En cuanto al reconocimiento interpersonal (Ricoeur, 2005), este se trata de acciones honestas y conscientes que parten de concebir a la persona desde su complejidad, humanidad y requieren aceptación incondicional. De manera que proyecte sus fortalezas y debilidades (Gijón, 2019). Las acciones de reconocimiento interpelan al autoconcepto de la persona situándola ante sí misma. Es tarea del educador sostener la situación y favorecer la regulación del autoconcepto.

9.5. La construcción de la identidad personal

La persona en proceso de exclusión social parte de una identidad deteriorada por el estigma social (Goffman, 2019). Ya sea por el propio proceso de exclusión social o por pertenecer a alguna categoría social. El estigma es una realidad que la persona percibe en su día a día, ya que le discrimina y merma su bienestar (Ochoa, Martínez, Ribas, García-Franco, López, Villellas, Arenas, Álvarez, Cunyat, Vilamala, Autonell, Lobo, & Haro, 2011) como es el caso de la discapacidad intelectual, la salud mental, el trastorno de la conducta, las personas institucionalizadas, etc. Por ello, el vínculo es

un espacio que cobra especial importancia, porque posibilita el cambio y el educador proyecta la imagen de la persona.

La imagen que proyecta el educador de la persona, a través de su manera de tratarla, el lenguaje, las intervenciones, el acompañamiento, etc., es decir, *aquello que la persona percibe*, contiene una alta carga informativa para la persona sobre quién es y cómo se comporta. He aquí la responsabilidad del educador. Crear una proyección honesta, libre de juicios y basada en observaciones. La proyección del educador se alinea con el reconocimiento al tratarse de acciones concretas que validan los actos de la persona. Del mismo modo que el reconocimiento, representa la empatía, la congruencia y, sobre todo, la aceptación incondicional (Rogers, 1977). Además, como añade el educador, se trata de una proyección honesta: *“te miras en lo bueno y miras en lo malo, pero sobre todo miras que eres una persona que tiene... y nosotros te damos mucho valor... y para nosotros eres muy importante”* (Andrés, educador, debate sobre la identidad 2024).

Esta proyección permite a la persona obtener información de gran valor al tratarse de una fuente significativa que reconoce su individualidad y singularidad (Ricoeur, 2005) dentro de la colectividad. Este reconocimiento a partir de la proyección del educador se transforma en herramientas de las que la persona se apodera y toma sus propias decisiones en clave de identificación -construcción de la identidad- y autoconocimiento.

La persona identifica los efectos de estas proyecciones como aprendizajes que a lo largo de la relación con el educador en clave de conciencia de sí misma, habilidades, valores y actitud.

He aprendido con ellos a ser más adulto y tener seguridad en mí mismo y veo que he evolucionado en mí mismo como persona y hacer todo solo que es lo que he llegado a hacer gracias a ellos. (César, adulto joven, autobiografía 2024).

Por lo tanto, la proyección del educador centrada en los actos de la persona está conectada con las competencias sociales que refuerzan el proceso y objetivos

individuales, de modo que ofrece la oportunidad de aumentar y desarrollar su propia calidad de vida (Petrus, 1994 in López-Noguero, 2005).

Desde el espacio del vínculo y a partir de la proyección de la persona, el educador acompaña la construcción de la identidad. Teniendo en cuenta que partimos de la base de que la identidad se construye gracias a las relaciones con el entorno y el significado que se otorga a estas (Salazar-Villanea, 2007) y que el educador es una figura de referencia para la persona, la relación socioeducativa constituye una relación de cambio en lo que refiere a la construcción de la identidad desde la mirada del educador.

Nos centramos en el cambio y el papel del educador. La relación socioeducativa responde a lo que Savater (2000) define como luchar contra la fatalidad, es decir, el educador como agente socioeducativo tiene la función de incidir en la identidad de la persona -reconocerla y proyectar- de modo que rompe el ciclo del estigma. En la misma línea se presenta López-Noguero (2005) al afirmar que la relación busca que la persona desarrolle su propia identidad.

Con la finalidad de incidir en la construcción de la identidad, el educador ofrece modelos de conducta que favorezcan la inclusión y la participación en la comunidad. Además, a partir de la proyección provoca y crea espacios de reflexión en los que la persona toma conciencia de sus actos, los elementos que activa, las habilidades que tiene, las acciones que desarrolla, los conocimientos que posee, etc. y el educador complementa con más saberes del ámbito sociocultural a partir del diálogo, la experiencia y la reflexión. En definitiva, se trata de construir la personalidad moral de la persona (Puig, 2003) desde la práctica dialógica (Freire, 1997): *“pues el tema del lenguaje, esta persona ya estás construyendo algo dentro de su identidad.”* (Manel, educador, debate sobre la identidad 2024).

9.6. El desarrollo del cuidado de sí

El desarrollo del cuidado de sí pasa por el proceso de autonomía, el de autodeterminación y el de autoconocimiento (González & Pulido, 2014). Estos responden a las cuestiones *¿Cómo deseo vivir? ¿Qué deseo? ¿Qué deseo hacer? ¿Quién soy?* Desde la perspectiva de la persona en proceso de exclusión supone un desafío. La posibilidad de tener opciones se presenta como una situación aterradora que requiere acompañamiento para sostener las emociones que despierta el cuidado de sí y aprender a gestionar cada uno de los procesos.

El acompañamiento hacia la autonomía es contextualizado, se adapta al momento y proceso de la persona, de manera que ajusta los recursos y el educador prepara el espacio del vínculo a las circunstancias. La autonomía exige práctica (Puig & Martín, 2007). En consecuencia, el educador debe ofrecer y respetar el tiempo, espacio y proceso de la persona.

Trabajar desde y para la autonomía implica que el educador se sitúa en un segundo plano, *a la expectativa*, de manera que facilita y promueve que la persona lleve a cabo y se responsabilice de sus propios actos y las consecuencias que se derivan. El vínculo es un espacio indispensable para sostener la autoría de los actos a lo largo del proceso de autonomía. Durante el proceso de autonomía, se evidencia la dificultad de gestionar la propia vida como afirma la persona: *“aprendido qué hay que saber y que valorar la vida y los momentos la libertad hay que saber gestionarla”* (Martina, adulta joven, comprensión crítica 2024).

La realidad de asumir la consecuencia de las decisiones es una acción radical como lo es el hecho de decidir. Teniendo en cuenta que la persona en proceso de exclusión que se encuentra bajo el estigma y reduce las posibilidades de participación, de elección, de opción de la persona al adoptar el rol por el que es señalada (Garcés, 2020), la cultura de la elección debe aprenderse. A partir del vínculo, el educador se convierte en un facilitador que acompaña y valida el acto de decidir, no la decisión

desde el reconocimiento y la proyección. De este modo, el vínculo se convierte en un espacio de aceptación incondicional en el que la persona siente la libertad necesaria para presentarse de manera genuina y tomar las decisiones que considere.

Aquí tengo libertad, no hago lo que quiero porque no se puede, estoy aprendiendo a ser adulta. En Salines era una niña y aquí en Can Calopa soy adulta yo decido y si no lo sé los educadores me ayudan a decidir. No es fácil decidir. No me gusta tomar decisiones porque luego tiene consecuencias. Los educadores no deciden por mí. (Martina, adulta joven, autobiografía 2024).

La toma de decisiones hace emerger los valores, saberes, conocimientos, habilidades de la persona, de manera que la autodeterminación parte y se dirige de la misma persona. Lo que permite a la persona tomar conciencia de sí misma desde la práctica reflexiva que promueve el educador. En palabras de Salinas & Puig (1991), se trata de saber que se sabe. La conciencia de uno mismo adquiere un valor relevante como proceso en el que la persona se reconoce de manera honesta y es capaz de identificar los elementos a reforzar y los que la caracterizan.

En suma, este proceso reflexivo nos ha permitido centrar nuestra atención alrededor de los elementos más destacables desde la perspectiva de los jóvenes adultos y la figura del educador del modelo de relación socioeducativa en Can Calopa: el espacio del vínculo y sus características, el rol del educador, y las conexiones entre la construcción de la identidad y el cuidado de sí que activa el educador a lo largo del proceso de desarrollo de la persona. Estos aspectos nos inducen hacia la creación de una propuesta de modelo de relación socioeducativa transferible en contextos donde se atienden procesos de exclusión social, centrada en la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí como ejes clave, y que presentamos en el próximo capítulo.

Pilar (sonriendo): “¿Los educadores van a leer lo que ponemos? Porque si lo van a leer...” Tania explica a Pilar que no se preocupe, que estas respuestas son para un proyecto de investigación y los educadores no sabrán quién ha escrito las respuestas. Pilar quiere asegurarse y le repregunta: “¿Seguro, Tania? ¿Pongo lo que yo quiera?” Tania vuelve a sentarse a su lado.

Tania (con voz amable): “A ver Pilar, veamos. ¿Tú quieres explicar lo que piensas o quieres quedar bien?” Pilar se queda pensativa y responde: “Quiero poner lo que pienso, pero no quiero que los educadores se enfaden conmigo”. Tania le explica que nadie se enfadará con ella por ser sincera y escribir lo que piensa. Continúa relacionándole la adultez con la posibilidad de explicar lo que se piensa y hacerse responsable de lo que se dice. Pilar parece quedarse convencida y hace la actividad.

Diario de seguimiento fenomenológico

10. CONCLUSIONES

En este capítulo abordamos las conclusiones relacionadas con cada uno de los objetivos planteados, para analizar en qué medida se han cumplido y porque culminan en una propuesta de relación socioeducativa que incorpora los hallazgos del estudio. Además, presentamos las limitaciones surgidas, proponemos nuevos planteamientos fundamentados en los resultados y una consideración final que sintetiza las ideas principales del estudio.

10.1. Sobre los objetivos

En este apartado, presentamos la reflexión sobre los resultados obtenidos a partir de las dimensiones analizadas y que han hilado los resultados y la discusión.

Nos planteamos un primer objetivo que atiende un marcado carácter etnográfico, como es el de comprender el modelo de relación socioeducativa que se lleva a cabo en Can Calopa y describir la cultura moral del centro. Este objetivo nos lleva al diseño de una estancia etnográfica en Can Calopa en la que pudimos sumergirnos en su quehacer y relacionarnos con el equipo socioeducativo y los adultos jóvenes. El modelo de relación que propone Can Calopa se caracteriza por combinar los tres perfiles que propone Úcar (2022): tecno-científico, hermenéutico-interpretativo y socio-crítico. Esta

combinación distingue al modelo de Can Calopa y marca su identidad como institución.

La combinación de diversos modelos obliga al equipo de Can Calopa a mantener diálogos constantes sobre su práctica y el contenido de las intervenciones, por lo tanto, crea y garantiza los espacios de diálogo en el seno de la institución. Siendo el diálogo uno de sus valores fundamentales.

La combinación de los perfiles de relación culmina en la creación de un perfil de educador híbrido. Este se caracteriza por la creación del vínculo y su cuidado como espacio de seguridad. Concretamente, el perfil de educador de Can Calopa se distingue por:

- Su función como referente que asume desde la conciencia y responsabilidad que supone, atendiendo a la figura significativa que es para la persona.
- La diferenciación de roles dentro de la relación socioeducativa en la que marcan límites como signo de cuidado de la persona y su proceso.
- El vínculo desde el proceso y no desde la persona, de manera que se trabaja desde las conductas, producciones y decisiones y no desde la propia persona.
- La activación de los saberes culturales que refuerzan el proceso de desarrollo de la persona y la encaran hacia la comunidad.

De este modo, el perfil de relación socioeducativa que caracteriza a Can Calopa tiende hacia un modelo que se centra en el vínculo y el desarrollo de la persona y su identidad. La cultura moral de Can Calopa considera los valores de la confianza, la intimidad, la seguridad, el sentido del humor, la incondicionalidad, la honestidad, la sinceridad, el esfuerzo, el respeto, como elemento de intercambio, de manera que son el centro de las intervenciones, facilita un modelo de relación focalizado en la persona y su proceso de desarrollo. Can Calopa crea rutinas que ordenan, normas que rigen la conducta e intervenciones coherentes con el proyecto vital de la persona.

En conclusión, el modelo de relación de Can Calopa y su cultura moral trabajan en clave de desarrollo de la persona, favoreciendo la creación del vínculo con las figuras de referencia, la construcción de la identidad al trabajar desde la diferenciación y el desarrollo del cuidado de sí para el fomento de la autonomía, la autodeterminación y el acompañamiento al autoconocimiento.

Nos planteamos un segundo objetivo, la creación de dos propuestas de espacio reflexivo, una para los adultos jóvenes y otra para el equipo socioeducativo. Con el fin de crear espacios de deliberación de la práctica profesional, en el caso del equipo socioeducativo, y de expresión de la experiencia sobre la relación socioeducativa en el de los adultos jóvenes. Las intervenciones socioeducativas en contextos de exclusión social requieren analizar, en primer término, el estado y las necesidades. Partiendo de la característica multifactorial de la exclusión social, ya que inciden de un modo amplio en el contexto. Así mismo, deben aportar herramientas de carácter específico o de carácter transversal debido a las peculiaridades del ejercicio de la educación social.

Estos espacios de reflexión que hemos creado se integran por dinámicas de educación moral, la comprensión crítica, la clarificación de valores y la autobiografía, como estrategias de orientación reflexiva para a la persona y al educador. La educación moral ha fundamentado la orientación metodológica de estas propuestas por promover la reflexión, favorecer espacios de libertad y seguridad y fortalecer procesos personales y de construcción profesional.

Hemos aplicado estos espacios de manera paralela en el que el espacio del equipo socioeducativo lo hemos dinamizado nosotras como agente externo y el espacio de los adultos jóvenes lo dinamizó una educadora por la sensibilidad de las actividades y la necesidad de activar los elementos del vínculo. De este modo, tras las observaciones recogidas presentamos las repercusiones en los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo.

Sobre las implicaciones que ha tenido la aplicación de las propuestas en los destinatarios podemos concluir que en el caso de los adultos jóvenes:

- Las dinámicas de educación moral facilitan explorar la relación con los educadores en clave de identidad, cuidado de sí y autodeterminación, de manera que es posible su análisis y sistematización.
- La ejecución de las prácticas permite a los adultos jóvenes expresar su experiencia con los educadores, de manera que es posible regular la práctica socioeducativa.
- El desarrollo de las actividades de educación moral de los adultos jóvenes contribuyen a que los adultos jóvenes verbalicen aspectos sobre su relación con los educadores, ellos mismos o su proceso. Por lo tanto, las dinámicas de educación moral, con el acompañamiento de un educador, han contribuido a reforzar el proceso de la persona.

En cuanto al equipo socioeducativo, las actividades han supuesto que:

- Durante el transcurso de los debates se evidencian los roles de autoridad *expertise* en los que se regula el diálogo y se muestra atención. Por lo tanto, los debates han contribuido al reconocimiento de figuras internas.
- Las actividades han facilitado la toma de conciencia, desde la autorregulación y la reflexión, de la tarea socioeducativa, su responsabilidad, influencia y conexiones entre los distintos procesos que acompaña el equipo con cada una de las personas.
- Las actividades de educación moral han facilitado el trabajo sobre la identidad, el vínculo y el cuidado de sí, de modo que permite su sistematización y posterior análisis.

A lo largo de las actividades hemos registrado y recogido las aportaciones de los adultos jóvenes y del equipo socioeducativo de cada una de las actividades. Este

material, de carácter fenomenológico por partir de su experiencia y sentir, es la base del tercer objetivo que trabajamos a lo largo del estudio, la sistematización de los elementos interpersonales que la componen: el vínculo, la identidad y el cuidado de sí. Estos materiales los analizamos desde cuatro categorías, la *relación socioeducativa*, el *educador*, el *cuidado de sí* y la *identidad*, que nos han permitido definir y conectar los diferentes constructos de un modo preciso. Tras su análisis y discusión, los resultados nos inducen hacia las siguientes reflexiones:

- El educador es una figura significativa para la persona que desde el acompañamiento incide en el proceso de la persona en su propio contexto. Su figura profesional se caracteriza por encarnar valores, crear y mantener el espacio del vínculo desde la empatía, la honestidad, la congruencia, el sentido del humor y la incondicionalidad. Así, se trata de una figura de referencia para la persona a la que recurrir para cualquier ámbito de la vida.
- El educador a lo largo de la relación socioeducativa activa las competencias sociales traducidas en escalas de valores, habilidades sociales, comunicativas, códigos de conducta, tradiciones, normas sociales, lengua o lenguas, etc., constituyen los elementos fundamentales sobre los que reforzar el proyecto personal de la persona y la dirigen hacia la comunidad facilitando la participación.
- Las acciones del educador, las intervenciones socioeducativas se singularizan por sus cinco partes: la descripción como concepción del educador de su tarea. Los elementos que activa, es decir, las competencias sociales en cada intervención. El diseño caracterizado por el rigor, la sostenibilidad, la transferencia, la evaluación y centrarse en los objetivos de la persona. La acción de intervenir se presenta constante, la realiza desde la reflexión, en análisis y la valoración. Y el contenido de carácter significativo para la persona, parte de la cotidianidad de la persona.

- La relación socioeducativa está en constante reformulación, ya que se adapta al proceso de la persona. Así, la relación socioeducativa se convierte en un espacio abierto para la persona y su proyecto que ofrece oportunidades de cambio desde la libertad, la seguridad y la confianza.
- El vínculo deviene el elemento central de la relación socioeducativa, siendo este el más valorado por el educador por: ser facilitador de los procesos que refuerzan el proyecto de la persona (autonomía, autodeterminación, autoconocimiento, construcción de la identidad), sostener situaciones de alta complejidad en las que la persona requiere contención, y, permitir confrontar situaciones sin general malestar innecesario de manera que el educador comprenda el contexto y el proceso se refuerce.
- Los procesos de construcción de la identidad y cuidado de sí están entrelazados de manera que son interdependientes. Las herramientas y espacio con los que se desarrollan encuentran su punto de conexión en el vínculo. Es desde el reconocimiento, la acogida y el acompañamiento en el seno del vínculo que el educador incide en la construcción de la identidad y el cuidado de sí.

En definitiva, el vínculo se alza como vertebrador del quehacer del educador, convirtiéndose en la herramienta de base con la que su acompañamiento cobra sentido y vehicula los procesos de construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí que dirigen a la persona hacia la comunidad.

10.2.Propuesta de un modelo de relación socioeducativa

La necesidad de un nuevo modelo de relación socioeducativa surge de la falta de referentes teóricos que expliquen la realidad emergente planteada por los adultos jóvenes y el equipo socioeducativo. Como se evidencia en los resultados y la discusión, los perfiles de relación existentes clasifican la relación de una manera que obliga a definir el modelo de relación como eclécticos.

A continuación, exponemos una propuesta modelo de relación socioeducativa basado en tres ejes: la construcción de la identidad, la creación del vínculo y el desarrollo del cuidado de sí. El modelo lo presentamos a partir de cinco componentes: la definición y características de la relación, el educador, los elementos entendidos como la creación del vínculo, la construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí y las recomendaciones para implementar la propuesta.

10.2.1. La relación socioeducativa concepto y características

La relación socioeducativa constituye un elemento esencial en la atención a los procesos de exclusión social. Como relación, se singulariza por su marcado carácter profesional entre un educador y una persona adulta en proceso de exclusión social. Además, se trata de una relación con objetivos definidos acordados con la persona y complementados por el educador, roles diferenciados, contextualizada en un marco institucional, en la que la persona es el centro de la intervención y en la que el educador debe garantizar las condiciones necesarias como la creación de un espacio de libre, honesto, seguro, íntimo, confiable, incondicional, sincero, entre otros, para que el proyecto vital de la persona avance. Por otro lado, la relación socioeducativa es más que una diada que construyen el educador y la persona de manera conjunta, aun así, ambos son actores activos y responsables del curso de la relación. La relación socioeducativa es el acuerdo entre el educador y la persona para llevar a cabo los objetivos planteados en el proyecto vital de la persona. En resumen, como mostramos en la tabla 66, la relación socioeducativa se distingue por su objetivo, las bases que la fundamentan, los elementos que la definen, el papel activo de la persona, las funciones del educador y los valores que desprende.

Tabla 66.
Características de la propuesta de relación socioeducativa.

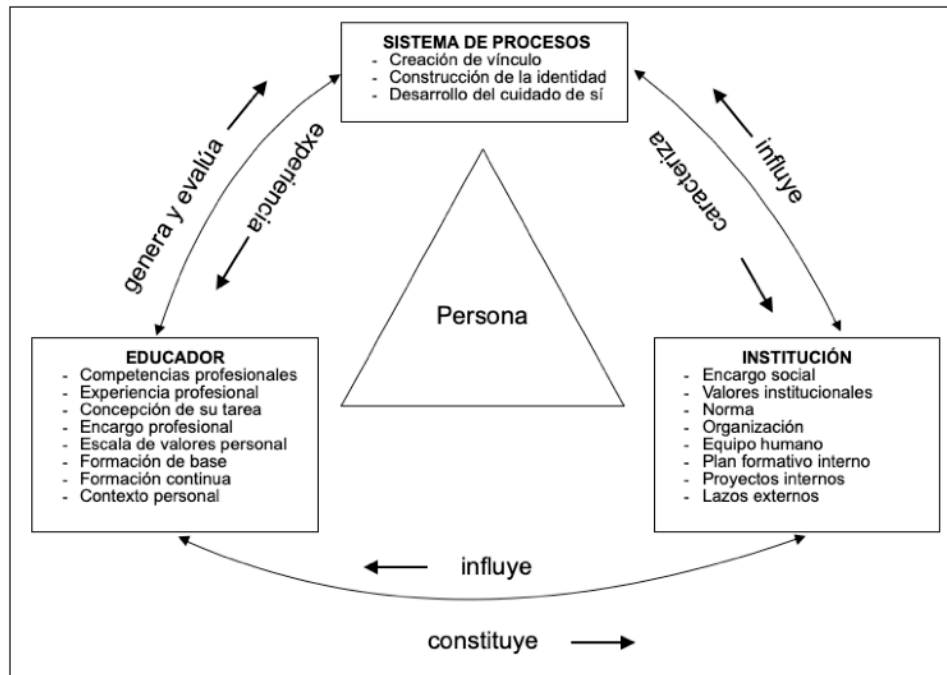
DEFINICIÓN	Acuerdo entre la persona y el educador con el fin trabajar sobre el proyecto vital
OBJETIVO	Atender los procesos de exclusión social de personas adultas
BASES DE LA RELACIÓN	- Creación de vínculo - Construcción de la identidad - Desarrollo del cuidado de sí
ELEMENTOS QUE LA DEFINEN	- Objetivos definidos desde la propia relación y desde el equipo profesional - Diferenciación entre el educador y la persona como cuidado del proceso - Adaptación al contexto de la persona - Refuerzo del proyecto de la persona desde competencias sociales - Estrategias significativas y reales
PAPEL DE LA PERSONA	- Responsable del proceso - Construye relación - Toma decisiones sobre la dirección del proceso
PAPEL DEL EDUCADOR	- Garantiza la creación y mantenimiento del vínculo - Genera procesos reflexivos, de práctica y diálogo - Confronta realidades a la persona desde el vínculo - Activa las competencias sociales como refuerzo del proyecto de la persona - Acompaña los procesos que derivan del proyecto de la persona
VALORES DEL VÍNCULO	libertad, honestidad, seguridad, intimidad, confianza, incondicionalidad, sinceridad, compromiso, empatía

La relación socioeducativa permite que el educador aborde aspectos relevantes y significativos para la persona y ofrecer las herramientas para enfrentarse a situaciones complicadas o conflictos (Puig, 2003). La relación socioeducativa es un espacio de práctica para la persona que se enmarca en una institución, por lo tanto, está influenciada por una cultura moral y modelo de relación que la impregna (Puig, 2012; Rubio, 2007). Así mismo, la figura del educador es una segunda variable a considerar, ya que se trata de un profesional que se implica a sí mismo en cada una de las intervenciones. Por lo tanto, su manera de concebir su tarea, sus valores, creencias, saberes, habilidades, etc., forman parte de la relación. En tercer lugar, aparece el sistema formado por la identidad, el vínculo y el cuidado de sí como procesos que sustentan la relación socioeducativa y mantienen una conexión interdependiente entre sí.

Estos tres elementos, la institución, el educador y el sistema de procesos, configuran un modelo de relación que sitúan a la persona en el centro, a la vez que reconocen la figura del educador como un profesional con un saber propio, necesario y capaz de dar respuesta a la complejidad de la exclusión social (Morales, Díaz Puppato & Ribó, 2020) como representamos en la figura 16.

Figura 16.

Configuración de la propuesta del modelo de relación socioeducativa.



En la relación socioeducativa intervienen una diversidad de elementos, entre los que se encuentran en la figura 16, debemos añadir los saberes, es decir, las competencias sociales, que activa el educador y refuerzan el proceso de la persona. A partir de la propuesta de Úcar (2002), la relación socioeducativa que proponemos se sintetiza, como aparece en la tabla 67, en clave de los aspectos que la concretan.

Tabla 67.

Síntesis del modelo de relación a partir de la propuesta de Úcar (2022).

PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	Entre la persona y el educador y es complementado por el educador.
EVALUACIÓN DE LA REALIDAD	Indicadores objetivos, valoración cualitativa y percepción de la persona
PLANTEAMIENTO DEL PROCESO	Creación de vínculos, construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí,
MARCO IDEOLÓGICO	Ideología en construcción
OBJETIVOS	Se crean en términos de mejora, adquisición, uso, participación, mantenimiento, desarrollo.
AGENTES DE LA INTERVENCIÓN	Educadores y persona
INTERVENCIÓN	Centrada en el proceso
METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN	Dialógica, reflexiva
RESULTADOS DEL PROCESO	Autonomía, autodeterminación, participación en la comunidad,

10.2.2.El educador en la relación socioeducativa

El educador se define como una figura formada con el fin de dar respuesta a la complejidad de la exclusión social (Caride, 2002; Morales, Díaz Puppato & Ribó, 2020). Su saber se integra dentro de un equipo interdisciplinar que le permite desenvolverse en diferentes áreas de conocimiento, teniendo claros sus límites de actuación. Esta formación interdisciplinar facilita una perspectiva completa y compleja del fenómeno de la exclusión social, a la vez que es capaz de sistematizar sus componentes con el fin de proponer acciones concretas.

Así mismo, el educador se convierte en una figura de referencia para la persona con la que crea un vínculo significativo (Gómez-García, 2016). El papel que ejerce el educador es dinámico, maleable, claro y conciso según el objetivo que está trabajando con la persona. Una de las particularidades del educador es su capacidad de adaptación a la diversidad de situaciones al acompañar los diferentes ámbitos de la vida de la persona.

En términos de relación, el educador se distingue por reconocer a la persona, proyectando altas expectativas sobre esta. De este modo, le brinda la oportunidad de que se presente como desee, así como la libertad de construir diversas opciones. En definitiva, se trata de un profesional que a través de la relación ofrece oportunidad de cambio.

Entre las funciones del educador están la protección y la garantía de libertad, por lo que dentro de la relación es una de las condiciones que debe darse. Esta debe ser un espacio de libertad y seguro a la vez que transmita incondicionalidad y aceptación. Por lo tanto, trabaja desde la libertad positiva y la libertad negativa (Berlin, 2005), de manera que el proyecto vital de la persona avance.

Por lo tanto, el educador es una figura que presenta unas funciones y competencias que presentamos en la tabla 68, atravesadas por valores que caracterizan su práctica

Tabla 68.
Funciones, competencias y valores del educador.

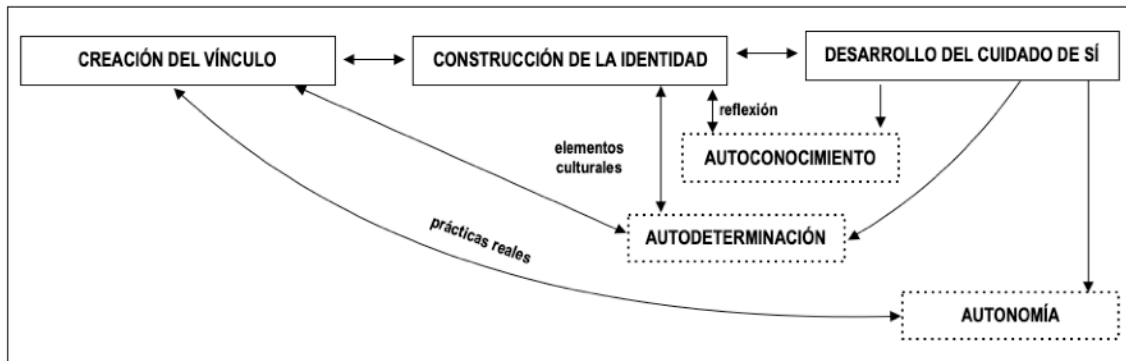
FUNCIONES	- Creación de vínculo - Construcción de la identidad - Desarrollo del cuidado de sí - Acompañar los procesos derivados del proyecto de la persona
COMPETENCIAS	
SABER SER	- Empatía ante la persona - Responsable frente al desarrollo del proceso - Reflexivo, autocrítico sobre su práctica - Congruente frente la persona
SABER ESTAR	- Responsable del proceso - Escucha activa - Habilidades comunicativas - Habilidades sociales
SABER HACER	- Crear vínculo con a persona - Orientar el proceso en los momentos necesarios - Contener las situaciones que - Generar procesos que refuercen el proceso de - Reconocer a la persona - Acoger a la persona a lo largo del proceso - Actos de reconocimiento
SABER	- Los indicadores principales sobre el bienestar de la persona - Estrategias de intervención en contextos de exclusión social - Conocimiento teórico-práctico sobre la profesión
VALORES	Integridad, sinceridad, honestidad, esfuerzo, compromiso, incondicionalidad,

10.2.3. Los elementos fundamentales de la relación

La relación socioeducativa que presentamos se fundamenta en tres procesos, lo que hemos llamado en la descripción, el sistema de procesos. Los procesos son la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí. Es sistema se retroalimenta de tal manera que una vez lo inicia el educador se provoca un efecto de bola de nieve. El ciclo que presentamos en la figura 17, ilustra como la creación del vínculo influye en la construcción de la identidad a partir de los elementos que el educador ofrece y del que derivan procesos como el de autoconocimiento y autodeterminación.

Figura 17.

Ciclo del sistema de procesos de la relación socioeducativa.



10.2.3.1. La creación del vínculo

El vínculo es el elemento clave en la relación socioeducativa, por ello su creación y mantenimiento parten de la consciencia, el cuidado, la reflexión y la revisión periódica. El vínculo socioeducativo es más que la unión entre el educador y la persona. Este consiste en un espacio de unión entre ambos con la capacidad de sostener situaciones de alta complejidad. Por ese motivo, el vínculo socioeducativo lo presentamos a partir de tres elementos: su estructura, las condiciones que impone y el reconocimiento.

El vínculo socioeducativo que emerge de este modelo presenta una estructura desde una relación de poder. De un modo tradicional se han descrito las relaciones de un modo horizontal o vertical (Úcar, 2022) sin dar posibilidad a opciones intermedias. Ahora bien, partimos de dos premisas:

1. El vínculo socioeducativo es de poder en todas sus expresiones. El educador, como figura de referencia, ejerce influencia. Además, tiene un rol diferenciado del que no puede ni debe deshacerse. Así, se introducen dinámicas de poder por sutiles que sean.
2. Un modelo de relación que sitúa a la persona en el centro y tiene en consideración al educador exige una nueva variable, por lo tanto, no concibe

vínculos lineales *educador-persona*. Crea vínculos complejos con la forma *educador-proceso-persona*.

Un vínculo que escapa de la horizontal y la vertical significa que, como presentamos en la tabla 69, presenta unas características y condiciones en las que el vínculo enlaza con la persona a través del proceso. De este modo, el educador regula las intervenciones desde los actos, decisiones, conductas que muestra la persona y los objetivos del proyecto personal.

Tabla 69.
Características y condiciones del vínculo del modelo de relación.

CARACTERÍSTICAS	CONDICIONES
- Concebir a la persona como capaz <i>per se</i> y no como una persona necesitada. - Responsabilizar a la persona del proceso, la toma de decisiones y consecuencias, a partir de la escucha activa, honesta, sincera y comprometida. - Trabajar sobre el proceso y no la persona, de manera que la persona recibe valoración por sus actos y no por su persona, lo que evita sentimientos de juicio y favorece la aceptación y validación. - Depositar una mirada profesional y objetiva sobre la persona, dejando de lado simpatías. De manera que se pueden aportar argumentos observables, fehacientes a partir de hechos o productos, no sensaciones o sentimientos. - Ofrece herramientas socioculturales coherentes con el contexto de la persona que refuerzan el proyecto personal.	- El compromiso con el proceso valida y sitúa a la persona en una posición central, de manera que da importancia a los actos de la persona. - El vínculo requiere atenciones constantes; vincularse a partir del proceso es cuidar el proceso y todo lo que lo envuelve. - El espacio que crea el vínculo es de respeto por los temas que se tratan, por las preocupaciones, las decisiones, los actos transcurridos, etc. de modo que valida a la persona y continúa trabajando por sus objetivos. - El espacio del vínculo requiere humanidad y es responsabilidad del educador mostrarse de un modo cercano, acogedor, comprensivo a la vez que profesional. - Los procesos de exclusión social presentan situaciones conflictivas y difíciles de gestionar, tanto para la persona como para el educador, el sentido del humor dentro del vínculo se convierte en una herramienta que facilita procesos e intervenciones. - El vínculo significa oportunidad de transformación, por lo tanto, el educador tiene la obligación de garantizar la acogida en cada uno de los encuentros, evitando etiquetas.

En definitiva, un vínculo desde una mirada de tres ejes es contextualizado. En este, la persona toma las decisiones sobre su vida a partir de su experiencia y las refuerza con las herramientas culturales que el educador le ofrece. De este modo es posible trabajar la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí. Para ello, es necesario que el vínculo se construya bajo unas condiciones que son responsabilidad del educador.

El educador como profesional tiene unas responsabilidades concretas dentro de la relación socioeducativa, entre ellas está la de garantizar las condiciones de creación del vínculo. La persona será quien decida libremente vincularse (Úcar, 2018). Ahora bien, sin estas condiciones que el educador promueve, la creación del vínculo se dificulta dando lugar a malentendidos, relaciones confusas, malestar dentro de la

relación o roles difusos. En esta línea, el educador trabaja por crear un espacio de acogida seguro en el que la intimidad está asegurada y la persona puede presentarse de manera genuina. El vínculo es un espacio de aceptación incondicional (Rogers, 1997).

Asimismo, el vínculo se comprende como un lugar en el que prima el diálogo sincero y honesto. Por ello, se trata de un espacio en el que la persona dispone de las garantías necesarias para tratar cualquier aspecto que sea significativo.

Además, se trata de un espacio que se caracteriza por la experimentación y el aprendizaje. Así, el vínculo es un canal de transmisión de saberes, habilidades, conductas y valores que se ponen en práctica junto al educador (Tourrián, 2019). Es un lugar en el que el error forma parte del proceso. Se convierte de este modo en un espacio de intervención en el que se abren multitud de posibilidades.

Por otro lado, el vínculo exige condiciones en su mantenimiento que responden al orden de la coherencia profesional, el compromiso, el cuidado, el respeto, la mirada, la humanidad, el sentido del humor y la oportunidad.

En resumen, la creación del vínculo supone garantizar las condiciones necesarias para que sea posible. Para el educador, trabajar desde el proceso implica una formación en competencias sólida que renueva de manera constante y le permiten cuestionar su tarea como profesional desde la reflexión.

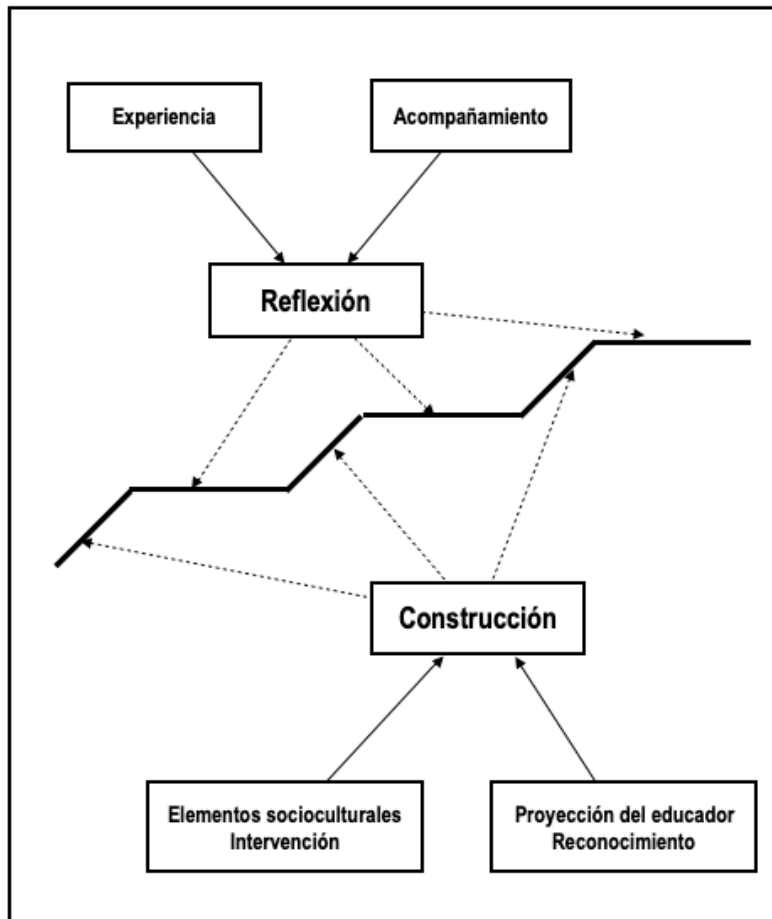
10.2.3.2. La construcción de la identidad

La identidad es uno de los procesos relacionales que podemos representar una serie de mesetas: construcción, estabilización de asentamiento, nueva construcción, nueva estabilización de asentamiento y así sucesivamente, como presentamos en la figura 18. La relación socioeducativa deviene en elemento de cambio en la identidad por su

impacto en el bienestar de la persona desde los actos de reconocimiento y los procesos reflexivos (Cugat, 2022).

Figura 18.

Acompañamiento a la construcción de la identidad personal desde la relación socioeducativa.



Así, desde la interacción, los actos de reconocimiento y el conjunto de intervenciones, el educador acompaña el proceso de construcción de la identidad sin juicios de valor. Por ello, el espacio que ofrece a través del vínculo que, además de ser un espacio de práctica y experimentación, es de construcción continua. Las intervenciones que desarrolla el educador permiten a la persona desenvolverse de tal manera que asume como propios los contenidos que intervienen (Rillo, 2015).

He aquí un aspecto de gran relevancia en el centro de la relación socioeducativa y las intervenciones: los elementos que el educador activa. Estos elementos parten de las

competencias sociales. Es decir, las tradiciones, saberes, cultura, valores sociales, conductas sociales, códigos de conducta, códigos sociales, etc., dan opciones a la persona para construirse con aquellos elementos que la identifiquen.

10.2.3.3.El desarrollo del cuidado de sí

El cuidado de sí responde al proceso de exclusión social desde el trabajo continuo, del subsistema de procesos que lo integran, el de autonomía, de autodeterminación y de autoconocimiento. La respuesta que proporciona el cuidado de sí se traduce en términos de aprendizaje que le permiten responder a las preguntas *¿Cómo deseo vivir? ¿Quién soy? ¿Cómo deseo ser? ¿Qué deseo hacer? ¿Qué deseo?* Cuestiones que se responden desde la confluencia de los procesos que integran el cuidado de sí.

La autonomía se considera cuando la persona se responsabiliza de sí misma y responde de sus actos y consecuencias (Garcés-Giraldo & Giraldo-Zuluaga, 2013). Ahora bien, para ello, en el que la persona lleva a cabo su proyecto, es necesario y proceso de adquisición de herramientas.

Ahora bien, el proceso de autonomía es gradual y demanda que el educador encare el proceso vital de la persona hacia la autonomía, lo que requiere prácticas constantes y experimentación. Por ese motivo, el vínculo garantiza ese lugar que se caracteriza por culminar las intervenciones con la reflexión. Ese diálogo permite reforzar y cristalizar los aprendizajes.

Un segundo proceso que compone el cuidado de sí es la toma de decisiones, es decir, la autodeterminación. Hasta el momento hemos presentado una relación que le reconoce a la persona su capacidad de decidir desde el primer momento. El proceso de autodeterminación se inicia en desde el inicio y es un proceso que el educador debe garantizar cada vez que se encuentra con la persona. La toma de decisiones es una responsabilidad con consecuencias en la vida de la persona. Por ello es necesario intervenir de manera paulatina, de modo que no cause vértigo ni resistencia.

La toma de decisiones se introduce en la relación acorde con el proceso de la persona y el momento en el que se encuentra. A la par, el proceso de autonomía avanza. Es en procesos en los que la persona no sostiene las consecuencias de las decisiones que el educador crea una red y, sin ser un sustituto, interviene orientando, guiando, indicando, facilitando el proceso. Es por ello, que el educador fundamenta su quehacer profesional bajo criterios científico-técnicos, para que, entre otras, la intervención sobre la toma de decisiones, no se vea envuelta bajo la áurea subjetiva del educador.

A medida que la persona adquiere herramientas para tomar sus decisiones y se acerca a las respuestas de *¿Cómo deseo vivir? ¿Quién soy? ¿Cómo deseo ser? ¿Qué deseo hacer? ¿Qué deseo?*, va tomando conciencia de sí misma, sus capacidades y debilidades. El proceso de autoconocimiento es una de las tareas que el educador (Lanz, 2012).

En consecuencia, si el educador se vincula desde el proceso, facilita que la persona se centre en las competencias que el educador activa en cada una de las intervenciones. Además, permite confrontar las situaciones desde la distancia, analizarlas y reflexionar sobre ellas con una carga emocional menor. La relación facilita al educador confrontar situaciones y actos en los que la persona se identifica y toma conciencia de sus actos.

10.2.4.Recomendaciones para implementar la propuesta de modelo de relación socioeducativa

La propuesta de modelo que presentamos surge del análisis de la práctica y la experiencia de educadores y adultos jóvenes en procesos de exclusión social. Proponemos recomendaciones para contextos de práctica y profesionales en formación que consideramos facilitan su implementación.

Contextos de práctica:

- Garantizar espacios de reflexión de calidad y estables para el equipo socioeducativo en los que encontrar consensos y revisión de la práctica.
- Disponer de figuras de mentoría de la propia disciplina con las que contrastar la práctica profesional.
- Crear un programa formativo centrado en la creación del vínculo, la construcción de la identidad y el cuidado de sí que responda a las necesidades del contexto institucional que refuerce la figura del educador y proporcione las herramientas profesionales que adapten la práctica a la demanda de la persona.
- Velar por incluir educadores sociales formados o habilitados en el equipo, de manera que la figura del educador pueda ser desarrollada por perfiles de carácter práctico-reflexivo.

Profesionales en formación:

- Acompañar al educador en formación en la creación, mantenimiento y cierre del vínculo a lo largo del *Prácticum* de Educación Social, desde la preparación y la reflexión.
- Disponer de una figura de mentoría entre iguales, entre alumnado experto y novel durante el proceso del *Prácticum*. Esta figura tiene la función de resolver dudas sobre la experiencia de prácticas en clave de creación, mantenimiento y cierre del vínculo.
- Incidir en la importancia de la relación socioeducativa como una herramienta del educador, ampliando la asignatura de Análisis de la relación (Universitat de Barcelona) de 6 créditos a 12 créditos, de manera que complemente el *Prácticum* del grado de Educación Social.
- Revisar el contenido de las asignaturas de Análisis de la relación e Identidad profesional (Universitat de Barcelona), de manera que se incida en los procesos de creación del vínculo, construcción de la identidad y cuidado de sí.

10.3.Límites del estudio

En el contexto de cualquier investigación, es crucial reconocer y reflexionar sobre las limitaciones que han influido en los resultados y conclusiones obtenidos. En este apartado, abordamos las limitaciones que surgidas a lo largo del transcurso de la tesis, en específico en relación con el estudio de las relaciones con adultos en procesos de exclusión y las propuestas diseñadas.

Identificar las limitaciones no solo permite una evaluación más crítica y realista de los resultados, sino que también ofrece una base sólida para futuros estudios y mejoras en la práctica socioeducativa. Entre las limitaciones, incluimos aspectos metodológicos, logísticos y contextuales que han impactado en el estudio.

Además, reflexionamos sobre cómo estas limitaciones han influido en la interpretación de los datos y en la formulación de conclusiones, proporcionando así una perspectiva equilibrada y completa sobre el alcance y las implicaciones del estudio.

Este estudio se caracteriza por su duración. Destacamos como limitación significativa el cambio de dirección y el enfoque del proyecto. Inicialmente, el estudio fue diseñado con un enfoque diferente al que presentamos en este informe y dedicamos dos años académicos (2015-2016 y 2016-2017) junto con otra dirección. Sin embargo, tomamos la decisión de modificar tanto el enfoque como la dirección del proyecto, lo que llevó a un cambio radical en la tesis. Debíamos readaptarnos y volver a generar lazos de confianza con la nueva dirección; tarea nada sencilla a pesar de las facilidades que nos proporcionaba.

Esta decisión de cambio implicó un período de reestructuración, que supuso una interrupción del estudio durante el año académico 2017-2018, en el que no teníamos ni un enfoque claro ni dirección. A principios del 2018-2019 el estudio empezó a modelarse junto a la dirección actual. No fue hasta la mitad del curso que se consolidó e iniciamos el trabajo. Este intervalo de tiempo fue necesario para reajustar el estudio con los nuevos objetivos. El tiempo sin dirección y la falta de un enfoque claro

introdujeron una limitación en cuanto a la continuidad y consistencia de la investigación.

La decisión de cambio ha afectado al estudio de manera considerable. En primer lugar, por la duración en el tiempo, en el que al final de los dos primeros cursos nos encontramos sin resultados tangibles de nuestra labor. Lo que mermó las expectativas de desarrollar una investigación y acrecentó nuestra visión negativa como investigadora. Dos aspectos que han acompañado y caracterizado este proyecto hasta el final. En segundo lugar, la el imperativo de establecer lazos de confianza con la actual dirección ha marcado el desarrollo, ya que desde entonces se instauró la necesidad de demostrar la valía y capacidad investigadora de manera constante. Reconocemos y valoramos las acciones que la dirección actual ha llevado a cabo al enfrentar tal situación; sosteniendo y respaldando que, a pesar de las circunstancias, era factible llevar a cabo el estudio.

Una segunda limitación en el desarrollo de esta investigación fue el impacto significativo de la pandemia mundial declarada en 2020. Este evento inesperado y sin precedentes nos obligó a hacer una reestructuración completa del calendario de la investigación. Inicialmente, la planificación metodológica estaba diseñada para completarse en un año y medio. Sin embargo, la emergencia sanitaria y las medidas restrictivas asociadas provocaron una extensión del proceso a casi cuatro años.

Esta extensión afectó diversos aspectos del estudio. Por un lado, la interrupción de actividades presenciales y la restricción de entrada. Por otro lado, el prolongado período de investigación llevó a cambios en el contexto socioeducativo de Can Calopa, lo que ha influido en los resultados y en la interpretación de los datos. Por ejemplo, la mayoría de los participantes, tanto adultos jóvenes, como el equipo socioeducativo, son diferentes entre una aplicación y otra en la fase fenomenológica.

Además, la necesidad de ajustar los tiempos y las metodologías ha generado limitaciones en cuanto a la profundidad y amplitud de ciertos análisis, así como en la

implementación de las propuestas reflexivas inicialmente planificadas. A pesar de estos desafíos, hemos logrado adaptarnos y proporcionar una visión desde la perspectiva del adulto joven y el equipo socioeducativo sobre de la relación socioeducativa.

Una tercera limitación de nuestra investigación surgió de la baja participación durante la primera aplicación de las propuestas de espacio reflexivo en el período 2020-2021. Este escaso nivel de participación en los adultos jóvenes dio como resultado una recopilación insuficiente de datos, lo que comprometió la robustez y la representatividad de los resultados iniciales.

Para abordar esta limitación, tomamos dos medidas clave. Primero, decidimos llevar a cabo una nueva aplicación de las propuestas en enero de 2024. Además, se aprovechó el incremento de profesionales del equipo socioeducativo para enriquecer el proceso y obtener una visión más completa.

En segundo lugar, se llevó a cabo una revisión y ajuste de las indagaciones metodológicas. Basándonos en la experiencia obtenida durante la primera aplicación, replanteamos las propuestas para mejorar su congruencia metodológica y adaptarlas a la realidad observada. Estos ajustes nos permitieron una mejor adaptación al contexto de Can Calopa.

Esta limitación destaca la importancia de considerar y adaptarse a la realidad en la implementación de propuestas, así como la necesidad de contemplar una planificación flexible y receptiva.

Una limitación significativa que ha marcado el desarrollo de este estudio ha sido la dificultad de equilibrar el tiempo de trabajo como educadora a tiempo completo, las responsabilidades docentes y las demandas del estudio. Esta situación ha generado momentos en los que la dedicación al proyecto no ha alcanzado el nivel idóneo, afectando tanto la profundidad como la calidad de la investigación.

La necesidad de cumplir con múltiples roles y responsabilidades ha reducido el tiempo disponible para llevar a cabo un análisis exhaustivo y detallado. En consecuencia, algunas etapas del estudio no las hemos llevado a cabo con la atención que hubieran requerido. Esta limitación ha influido en la capacidad para la búsqueda y redacción de un marco teórico profundo que permita contrastar la diversidad de datos resultantes. Además, la sobrecarga de responsabilidades ha impedido una inmersión total en el proyecto, restringiendo la posibilidad de llevar a cabo un análisis más profundo de los datos, lo que debe considerarse al interpretar los resultados y conclusiones.

En cuarto lugar, ha destacado en el desarrollo de esta investigación la interrupción intermitente del trabajo debido a bajas médicas que comenzaron en noviembre de 2020, tras el curso 2018-2019. Estas pausas han tenido un impacto directo en la dedicación y en la capacidad para mantener un ritmo constante en el avance del proyecto.

La irregularidad en el ritmo de trabajo resultante de estas interrupciones ha afectado tanto la recopilación de datos como el análisis y la elaboración de las conclusiones. A pesar de los esfuerzos por minimizar las repercusiones de estas paradas en el proceso, la falta de continuidad ha influido en la profundidad de algunos aspectos del estudio, incidimos en el marco teórico y la presentación de la propuesta del modelo de relación socioeducativa..

Reconocemos que esta limitación ha impactado en la precisión y en la amplitud de los resultados obtenidos. En futuras investigaciones, la planificación de imprevistos para gestionarlos contribuye a una mayor estabilidad en el proceso.

Por último, una de las limitaciones destacadas en el presente estudio radica en su enfoque desde la perspectiva de la educación social. Dado que los distintos profesionales del equipo socioeducativo de Can Calopa ejercen funciones de educador, no hemos hecho diferenciación de perfiles profesionales en el análisis.

La falta de distinción entre los perfiles profesionales lleva a una visión generalizada de las prácticas y desafíos en el equipo, sin considerar las particularidades y enfoques que cada profesional aporta según su formación. Esta limitación impide una evaluación más precisa de cómo las competencias y perspectivas individuales de los profesionales influyen en el desarrollo de las relaciones socioeducativas.

Para futuros estudios, es de gran valor explorar cómo los diferentes perfiles profesionales dentro del equipo socioeducativo contribuyen al modelo de relación y cómo sus características particulares influyen en la dinámica socioeducativa. Esta diferenciación permitiría una comprensión más completa y matizada.

10.4.Nuevos planteamientos

Este apartado se centra en identificar y proponer nuevas líneas de trabajo o estudio que se abren o continúan a partir de este estudio.

En primer lugar, consideramos relevante atender a la comparativa de modelos de relación socioeducativa en instituciones de similar encargo. De este modo se puede definir qué perfiles existen en el campo socioeducativo. De tal manera que la definición de los modelos existentes se puede matizar a partir de la experiencia de los profesionales en activo.

Una segunda propuesta que emerge de las limitaciones de estudio es comparar las diferentes propuestas de experiencia según la formación inicial. Una muestra más amplia y atendiendo a la diversidad de perfiles profesionales que ejercen de educador social, un estudio que tenga como objetivo definir la figura del educador y contemple esta variable sería interesante para descubrir si existen perfiles diferenciados según la formación de inicio.

Continuamos, consideramos que incidir sobre el proceso de creación del vínculo es relevante para ofrecer herramientas a los nuevos profesionales. Al tratarse de un

proceso que no se puede sistematizar, su estudio se hace imprescindible para la profesión, de manera que aporte más datos sobre esta herramienta que nos caracteriza y fundamenta nuestra labor. Conocerlo desde la educación social proporciona saber y estrategias que facilitan la incorporación al mundo laboral con más seguridad y perfeccionar la práctica profesional.

Con relación a la persona, nuestra propuesta de relación pasa porque el educador se vincule desde el proceso, por ello, valoramos que un estudio comparativo entre relaciones, vinculación desde el proceso y vinculación desde la persona, cobra relevancia en el momento que la persona es puesta en el centro. No planteamos en cuál de los dos modelos de relación la persona adquiere niveles más altos de autonomía, más conciencia de sí misma, la toma de decisiones es más estable, cómo es el vínculo en cada uno de los dos modelos, cómo es vivido por el educador y la persona. Un estudio de estas características entra en valor en el momento que emergen nuevos modelos de relación a los que la profesión debe dar respuesta y fundamentar.

En lo que se refiere a las metodologías de educación moral, consideramos que ofrecen la oportunidad de indagar sobre las experiencias y contribuye al desarrollo de las personas y los profesionales, como hemos podido comprobar en este estudio. Por ese motivo proponemos una investigación que valide un método que centre su interés en la obtención de información a la par que contribuye al desarrollo de la persona participante.

10.5.Consideración final

El proceso reflexivo que presentamos y el recorrido alrededor de las limitaciones, nuevas posibilidades y una nueva propuesta de modelo de relación, nos dirige hacia una consideración final sobre la relación socioeducativa con personas adultas en procesos de exclusión social.

En los contextos de exclusión social, la figura del educador adquiere gran relevancia por los valores que encarna, como la honestidad, la sinceridad, el respeto, la incondicionalidad, la congruencia, la seguridad o la intimidad, entre otros. Se convierte en un referente y agente de cambio social que transmite valores y saberes socioculturales que activa en el espacio del vínculo. A través de la creación del vínculo, acompaña el proyecto vital de la persona, acompañando la construcción de la identidad y el desarrollo del cuidado de sí. El vínculo se convierte en un espacio de seguridad que sostiene, facilita y promueve procesos derivados del proyecto vital de la persona, como la autonomía, la autodeterminación, el autoconocimiento y la creación de vínculos en la comunidad. Así, se convierte en el eje central de la relación socioeducativa. Es a partir del vínculo que la persona, junto al educador, aborda aspectos significativos que le permiten participar en la comunidad, practicar y reflexionar sobre su experiencia con la finalidad de dirigirse hacia la creación de vínculos en la comunidad que contribuyen a sentirse parte y participar en la comunidad. De ahí, que la figura del educador resulte esencial en el acompañamiento de los procesos de exclusión social. Esta figura socioeducativa se alza como imprescindible por sus competencias, funciones y significado para la persona, dado el impacto que representa en términos de construcción de la identidad y desarrollo del cuidado de sí.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1.* <https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>
- Aguirre, A. (1995). Etnografía. In Aguirre, A. (ed.). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. (p. 3-20). Marcombo.
- Aguirre, A. (coord.) (1996). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo.
- Aguirre, B. (2013). El acompañamiento social personalizado como fórmula innovadora de respuesta a personas con trastorno mental y en exclusión social. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (54), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4536463>
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Aliaga, F.A., Basulto, O.F. & Cabrera, J. (2012). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma social: revista de investigación social*. 9. 136-175. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744581006.pdf>
- Alguacil Denche, A., Llano Ortiz, J.C. & Sanz Angulo, A. (2024) *XIV Informe anual sobre el estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030*. EAPN-ES. https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2024_completo.pdf
- All European Academies, ALLEA (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023*. <https://allea.org/wp-content/uploads/2023/06/European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf>
- Alonso, I. & Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 42, 28-46. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165627/374974>
- Amorós P. & Ayerbe P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Síntesis Educación.

- Antxustegi, E. (2010). Ciudadanía y derechos sociales. *Lan Harremanak: Revista de relaciones labores*. 22. 151-165.
- Appiah, K.A. (2007). *La ética de la identidad*. Katz.
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (comps) (2005). *Escuelas democráticas*. (4a ed). Morata.
- Aranguren, L. (2002). *Los itinerarios educativos del voluntariado*. Plataforma para la Promoción del Voluntariado. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0386/9_FUE_1.pdf
- Arbiol González, C. (2018). Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales. Un estudio narrativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 109–129. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teoredu3021109129/19634>
- Arboleda-Cárdenas, D. & Toro-Ocampo, S. (2020). Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario. Una alternativa desde la creatividad social para la construcción de paz desde la primera infancia. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 10(5). 38-53. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/20>
- Arnaus, R. & Contreras, J. (1995). El compromiso ético en la investigación etnográfica. *Temps d'Educació*, 14(2), 33-60.
- Asociación Estatal de Educación Social & Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social. Código Deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/2019/11/Documentos-profes-Sept-2007.pdf>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27- 41. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51925/52625>
- Ayala, L.; Laparra, M & Rodríguez G. (coord) (2002). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*. Fundación FOESSA. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/sites/31/2022/01/Informe-FOESSA-2022.pdf>
- Barba, B. (2018). La educación moral como asunto público. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(1). 95-117.

<https://doi.org/10.15366/reice2006.4.1.007>

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bedmar, M. (2003). Los imperativos de la educación social. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. 2(3). 55-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292075>
- Beltrán, M. (2016). Cinco vías de acceso a la realidad social. in García, M., Alvira, F., Alonso, L.E. & Escobar, M. (comps.). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. (4a ed, p. 17-41). Alianza Editorial.
- Bernasconi, O. (2015). Introduciendo la moral en los estudios sociales del self: Narrativas biográficas como trabajo moral del yo. *Polis. Revista Latinoamericana*. 14(41). 305-326. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000200020
- Berger, P. & Luckmann, T. (1988) *La construcción social de la realidad: un tratado de sociología del conocimiento*. Herder
- Berlin, I (2005). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Alianza Editorial.
- Bernal-Guerrero. A. (2014). Competencia emprendedora e identidad persona. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*. 363. 381-411. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:240fe34c-2d4a-47d4-9d2d-33b079221518/re36316-pdf.pdf>
- Berrueto-Cara, C.& Morón, M. (2021). Arteterapia. La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social. *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 11-21. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/71152>
- Berry, J.W., Poortings, Y. H., Segall M.H., Dasen, P.R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. (2n ed.). Cambridge University Press
- Bisquerra, R. (coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (5a ed, p.49-86) La Muralla.
- Blaya,C., Allenbach, M., Angelucci, V. & Rebetez, F. (2020). Medidas socioeducativas y colaboración interprofesional: entre tensiones y nuevas estructuras profesionales. *Educatio siglo XXI*. 38(2). 87-108. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/413121/284791>
- Boetto, M. & Pérez, C. (1996). El grupo de discusión. Una alternativa para la alternativa para la investigación social cualitativa. *Perspectivas: revistas de trabajo social*. 3. 62-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>

codigo=8537472

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Taurus

Bowlby J. (2014). *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida*. (6a ed). Morata.

Brieva Montes, A., Galván Sierra, M. & Ortega López, L.M. (2021). Desigualdad social en la ciudad de Sincelejo como consecuencia de sus ingresos. *EDIS. Escuela de desarrollo e innovación social*. 2(2). 69-86. <https://revista.redgade.com/index.php/EDIS/article/view/57/12>

Brugué, Q., Gomà, R. & Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 33, 7-45.

Buber, M. (2020). *Yo y tú*. Herder.

Cabrera, P. (1998). *Huéspedes del aire. Sociología de las personas sin hogar en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.

Camacho, J. (2015). Exclusión social. *Eumonña, Revista en Cultura de la legalidad*. 7. 208-214. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2242/1178>

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa.

Cano Hila, A.B., Encinar Prat, L., Ruiz Bueno, A., Sabariego, M. & Sánchez Martí, A. (2018). El pensamiento reflexivo: una competencia transversal en el espacio universitario. In Sabariego, M. (coord). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Octaedro-ICE UB

Carbado, D. W., Crenshaw, K., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois review : social science research on race*, 10(2), 303–312. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000349>

Carbonero, D., Diez Raya, E., & Ruiz Vega, A. (2022). Estudio de la exclusión social a través de registros de datos de servicios sociales: análisis a partir de la herramienta SiSo. *Papers. Revista de Sociologia*, 107(2). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2985>

Caride, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=994956>

Caride, J.A., Gradañlle, R. & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*.

- 37(148). 4-11. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf>
- Carrera, E., Brugué, Q. & Casademont, X. (2021). Vulnerabilidad y cronificación de la pobreza: estudio de caso de la exclusión social en Olot (Girona). *Revista Española de Ciencia Política*, 57, 219-242. <https://doi.org/10.21308/recp.57.08>
- Carvajal Villaplana, Á. (2010). El análisis filosófico de las nociones de pobreza y desigualdad económica. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. 48. 77-84. <https://rentabasic.a.eus/wp-content/uploads/2021/05/filosofia-y-pobreza.pdf>
- Casas Herrera, J. (2020). Develando el vínculo entre la desigualdad y la pobreza. *Apuntes Del Cenes*, 39(69). 39-68. <https://doi.org/10.19053/01203053.v39.n69.2020.9197>
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. 26(3). 32-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299809>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21, 27-36.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿qué es estar protegido?* Manantial.
- Castillo, J. M. & Vega, A. (2022). Políticas laborales y pandemia, cambio de paradigma o profundización: los casos de España y Grecia. *Revista Economía*, 74(119). 39-57. <https://doi.org/10.29166/economia.v74i119.3726>
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Crítica.
- Colectivo Ioé. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 19. 73-99. <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/2015/1890>
- Contreras-Montero, B. (2020). Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la sociedad española tras la crisis económica mundial. Una visión de proceso. *Trabajo social global - Global social work* 10(19). 3-24. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/13582>
- Corbella, L. (2020). Aportaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa: una revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 114-127. <https://doi.org/10.21308/recp.57.08>

recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/

- Cortés Coss, A., & Cortés Coss, D. E. (2021). Bases teóricas y metodológicas de los procesos de intervención socioeducativa. *Revista Conrado*, 17(80), 356-362. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n80/1990-8644-rc-17-80-356.pdf>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crenshaw, K. (2010). Close encounters of three kinds: On teaching dominance feminism and intersectionality. *Tulsa L. Rev.*, 46, 151. <https://digitalcommons.law.utulsa.edu/tlr/vol46/iss1/13>
- Cugat, M. (2022). Generando vínculo, creando oportunidades. *RES, Revista de Educación Social*. 35. 97-103. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/12/res-35.-VIII-Cong.-3etapa.mesa-ES-escuela.monica.pdf>
- Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones. *Revista española de pedagogía*. 79(279). 289-304. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol79/iss279/4/>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (3a ed.). Ediciones Morata.
- Doise, W., Deschamps, J.C. & Mugny, G. (1985) *Psicología social experimental*. Hispano Europea
- Durkheim, E. (1984). *La educación moral*. Morata.
- Eichhorn, K. (2001). Sites unseen: ethnographic research in a textual community. *Qualitative Studies in Education*. 14(4). 565-578.
- Enriquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un maa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 8(1). 57-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484048>
- Erazo, M.S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, (42), 107-136. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n42/n42a04.pdf>

- Esquerda, M., & Pifarré, J.. (2017) Ética, salud, ámbito social: la gestión de la complejidad. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*. 66, 33-50 <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/328382>
- Esquirol, J.M. (2005). *Uno mismo y los otros. De las experiencias existenciales a la interculturalidad*. Herder.
- Esquirol, J.M. (2006). *El respeto o la mirada atenta: Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Gedisa Editorial.
- Esquirol, J.M. (2017). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. (8a ed.). Acantilado.
- Esquirol, J.M. (2024). *La escuela del alma. De la forma de educar a la manera de vivir..* Acantilado.
- Eslava-Suanes, M.D., González-López, I. & de-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53-76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P. & Sancho, J.M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista izquierdas*. 51. 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361345>
- European Anti-Poverty Network. (2022). *Equal access to affordable, quality essential services*. [Report]. EAPN. <https://www.eapn.eu/elementor-49022/>
- Everston, C.M. & Green, J.L. (1989). La observación como indagación y como método. *In La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-MEC. 303-421.
- Expósito, E. & Llopis, N. (2006). El tránsito del Educador Social en prisiones: entre el control y la transgresión. *RES. Revista de Educación Social*. 22. 69-84. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/eltransito_res_22.pdf
- Fabre, M.M. (2000). Consideraciones en torno al concepto de exclusión social. *Acciones e investigaciones sociales*. 11. 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170270>
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, 14(14-15), 121-136.
- Ferreira, F, Chen, S., Dabalen, A., Dikhanov, Y., Hamadeh, N., Jolliffe, D., Narayan, A., Prydz, E.B., Revenga, A., Sangraula, P., Serajuddin, U. & Yoshida, N. (2016). A global count of the extreme poor in 2012: data issues. *The Journal of Economic*

- Inequality*, 14, 141-172. doi:10.1007/s10888-016-9326-6
- Fraser, N. (2016). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era <<postsocialista>>. In Butler, J. & Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución?: Un debate entre marxismo y feminismo*. (p. 23-66). Traficantes de sueños.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. (12a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1997/2008). *Pedagogía del oprimido*. (20a reimp.). Siglo XXI.
- Frondizi, R. (1958). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica
- Fryd, P. & Silva, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Gedisa Editorial.
- Gagné, E.D. (1990). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor
- Galán Calvo, F. (2012). Participación ciudadana, conciencia social y desigualdad. *Acciones e investigaciones sociales*. 32. 163-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4211401>
- Gandarias, I. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*. 8(1). 73-93. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54498>
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Garcés-Giraldo, L.F. & Giraldo-Zuluaga, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*. 14(22). 187-201. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v14n22/v14n22a12.pdf>
- García, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa editorial.
- García-Vita, M. M., y Melendro Estefanía, M. (2013). El ambiente en prisión: la atención recibida por las reclusas y las relaciones intramuros. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-56. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394004.pdf>
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo: El yo y la Sociedad en la época contemporánea*. Ediciones Península.

- Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*. 37(1). 131-146. <https://doi.org/10.6018/educatio.363431>
- Gil-Monte, P. R. (2010). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de salud pública*, 83(2), 169-173. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v83n2/editorial3.pdf>
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Goffman, E. (2019). *Estigma: la identidad deteriorada*. (2ed.). Amorrortu.
- Gómez-Redondo, C. (2014). Marcos diluidos: mezclas y suspensiones de educación y enculturación. *Pulso. Revista de educación*, 37, 167-186.
- Gómez-García, M. (coord). (2016). *El acompañamiento como método de intervención en los procesos de inclusión. Nuevas reflexiones*. Red Navarra de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.
- Gómez Vargas, M. & Lima de Jesús, M. (2024). Relaciones entre las perspectivas de las prácticas discursivas y producción de sentidos y el análisis cualitativo de contenido categorial temático. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social: ReLMIS*. 27(14). 21-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9513683>
- González, A. & Pulido, O. (2014). Cuidado de sí como principio educativo. *Educación y ciencia*. 17. 125-143. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/5283
- Graeber, D. (2009). *Direct action. An Ethnography*. AK Press <https://cominsitu.files.wordpress.com/2020/09/graeber-david-direct-action-ethnography.pdf>
- Guisan, E. (1986). *Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea*. Anthropos
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In Gimeno, J. & Perez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p. 148-165). Akal.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Vol I y II*. Taurus.

- Habermas, J. (2010). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Editorial Paidós.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Han, B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Hernández, M.(coord.) (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia.
- Herrera Herrera, A.F. & Gutiérrez Goiria, J. (2021). Concepto y medición del desarrollo humano sostenible. *Dossieres EsF*. 41. 24-28. <https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossieres-EsF-41-Otras-formas-de-medir-y-entender-el-desarrollo.pdf>
- Hill, P. (2017). The Difference That Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy. *Investigaciones Feministas*. 8(1). 19-39. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/54888/51188>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz/CCCB.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz.
- Hoyos, G. (2005). Calidad de la educación y desarrollo como libertad. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 8(8), 15-31. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1087>
- Husserl, E. (1929). *Investigaciones lógicas. Surgimiento de la fenomenología*. Revista de Occidente.
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Kohlberg, L. (2013). The just community approach to moral education in theory and practice. In Berkowitz, M.W. & Oser, F. (eds.) *Moral education* (pp. 27-87). Routledge.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa.
- Kushner, S. & Norris, N. (1990). Interpretación, Negociación y Validez en Investigación Naturalista. In. Martínez-Rodríguez, J.B. (coord.) *Hacia un enfoque interpretativo*

- de la Enseñanza. *Etnografía y Curriculum*. (p. 111-126). Universidad de Granada.
- Laforgue, N., Sabariego, M., Ruiz, A., & Cano-Hila, A. (2022). An Intersectional Analysis of Child and Adolescent Inclusion in Local Participation Processes. *Social Inclusion*, 10(2). <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5094>
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 17(56). 39-46. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27921998005.pdf>
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., Pérez Yruela, M., Renes, V., Sarasa, S., Subirats, J. & Trujillo, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 15-58. <http://hdl.handle.net/10261/216847>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Editorial Laertes.
- Latorre, A., del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus, Alfaguara.
- Levinas, E. (2008). *Nombres propios*. Fundación Emmanuel Mounier.
- Lledó, E. (2022). *Identidad y amistad. Palabras para un mundo posible*. (2a ed.) Taurus.
- López-Barajas, E. (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. In Lopez-Barajas, E. & Montoya, J.M. (ed.). *La investigación etnográfica. Fundamentos y Técnicas*. UNED. (p. 9-39).
- López-Noguero, F. (2005). La educación social especializada con personas en situación de conflicto social. *Revista de Educación*. 336. 57-71. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2e6e664f-1727-4564-bd60-5dc2994ccbd1/numeros-completos-2-.pdf>
- Loubat, M., Lobos, R. & Carrasco, N. (2017). Estigmatización de la persona con esquizofrenia y consecuencias para el proceso de rehabilitación: un estudio en profesionales de la salud mental. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. 12(39). 15-25.
- Madrid, D. & Mayorga-Fernández, M.J. (2017). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista complutense de educación*. 28(2). 375-389. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49333/50226>

- Marková, I. (2018). *The dialogical mind*. (2a ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, X. (1991). Role-playing in Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó/ICE. (pp 113-120)
- Martín, X. (1992a). La comprensión crítica, una estrategia para la confrintación y análisis de valores. *Culture and Education: Cultura y Educación*. 4(15). 47-54. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821031>
- Martín, X. (1992b). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Culture and Education: Cultura y Educación*. 4(15), 63-68. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>
- Martinez, M. & Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 8–26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Martinez-Brawley, E. (2022). Juicio, sentido común y discernimiento: contribuciones del pensamiento humanista a las profesiones sociales. *Revista Centra de Ciencias Sociales*. 1(1). 51-66. <https://doi.org/10.54790/rccs.11>
- Martínez-Celorrio, X. (2021) Polarización social de la infancia y efecto redistributivo de las políticas sociales y educativas. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*. 77. 37-56. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn77id381626>
- Martínez-Rodríguez, J.B. (1990). Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del curriculum. In Martínez-Rodríguez, J.B. (coord.) *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Etnografía y Curriculum*. (pp.9-50). Universidad de Granada.
- Maturana, M.B. (2011). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 171-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159826>
- Melendro, M. & Rodríguez, E. (2015). Los estudios sobre el tránsito vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de estudios de juventud*. 110. 201-215. <https://bit.ly/3U4Xnxe>
- Mèlich, J.C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets Editores.
- Mèlich, J.C. (2022). *La experiencia de la pérdida*. Fragmenta editorial.
- Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social (2019). *Estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023*. Gobierno de España. <https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/>

[1553262965_estrategia_prev_y_lucha_pobreza_2019-23.pdf](#)

- Morales, M., Díaz Puppato, D. & Ribó, E. (2020). Educación social: reflexiones complementarias a la necesaria formación académica. *Hachetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*. 20. 79-85. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/5949>
- Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Moscovici, S. (coord) (1986) *Psicología social (vol2) Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Muñoz, M., Pérez-Santos, E., Crespo, M., Guillen, A., & Izquierdo, S. (2011). La enfermedad mental en los medios de comunicación: Un estudio empírico en prensa escrita, radio y televisión. *Clínica y Salud*. 22(2), 157-173. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742011000200005
- Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres ¿Hay alguien que nos escuche?*. Ediciones Mundi-Prensa.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>.
- Nussbaum, M. (2006) *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. In Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. (pp. 19-43). Gedisa editorial.
- Ochoa, S., Martínez, F., Ribas, M., García-Franco, M., López, E., Villellas, R., Arenas, O., Álvarez, I., Cunyat, C., Vilamala, S., Autonell, J., Lobo, E. & Haro, J. (2011). Estudio cualitativo sobre la autopercepción del estigma social en personas con esquizofrenia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*. 31(111). 477-489. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v31n3/original4.pdf>
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania*, 37, 13-31. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/306/268>
- Ortega Ruiz, P. (2020). La otra educación moral. *Boletín Redipe*. 9(5). 24-35. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/970>
- Pacheco, L. (2022). *Valores humanos*. Centro de Publicaciones PUCE

- Patiño, A. (2004). Neoliberalismo: desigualdad y exclusión. *Tendencias*, 5(1-2), 131-156. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/812>
- Payà, M. (1991) Discusión de dilemas in Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó/ICE. (pp 45-57).
- Payá, M. (1996). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. *Pensamiento Educativo*, 18(1), 105–136. <https://revistaapuntes.uc.cl/index.php/pel/article/view/24069>
- Perona, N.B. & Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social.Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *Kairos. Revista de temas sociales*. 15(8). <https://revistakairos.org/vulnerabilidad-y-exclusion-social-una-propuesta-metodologica-para-el-estudio-de-las-condiciones-de-vida-de-los-hogares/>
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión
- Pichon-Rivière, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1). (28 ed.). Nueva Visión
- Planella, J. (2008) Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia.*Revista Iberoamericana de Educación*. 46(5). 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Editorial UOC.
- Puig, J.M (1991). Comprensión crítica. A Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. (p. 59-66). Graó/ICE.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Alianza Editorial.
- Puig, J.M. (2012). La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores in *Cultura moral y educación*. Graó. (pp. 87-108)
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei: Educar per a la ciutadania*. Octaedro.
- Puig, J.M. & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Alianza Editorial.
- Puig Gutiérrez, M. & Morales Lozano, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1). 259-282. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12332/12222>

- Raitano, M., Gallo, G., Jessoula, M. & Pagnini, C. (2021) Fighting poverty and social exclusion. Including through minimum income schemes. European Commission.
- Raitano, M. (2022). *The influence of housing and equivalence scales on inequality, poverty and on individuals' ranking in the income distribution. Social Situation Monitor*. European Commission
- Ramón, R. (2018). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle, Revista de Divulgación y Difusión Cultural*, 2(11), 27–32. <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456>
- Ramos, M. G., Robles de Rodríguez, M. & Correa, A. M. (2004). Teoría y práctica de la educación moral. *Revista educación en valores*. 2. 11-29. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/a1n2/1-2-1.pdf>
- Rappaport, J. (2022). El oficio del etnógrafo. *Revista colombiana de Antropología*, 58(2), 200-202
- Raya Diez, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión social*. Universidad del País Vasco.
- Raya Diez, E., & Hernández, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Trabajo Social*, 16(16), 143–156. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/47064>
- Resolución 71/313, Labor de la Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General, A, de 10 de julio de 2017. https://ggim.un.org/documents/A_Res_71_313_s.pdf
- Resolución DSO/1057/2022, para la provisión de los servicios de la Red de Servicios Sociales de Atención Pública, el anexo que regula las condiciones de ejecución y los criterios de provisión para el servicio de apoyo a la autonomía en el propio hogar para personas con discapacidad intelectual, el servicio de apoyo a la autonomía en el propio hogar para personas con discapacidad física y el servicio de apoyo a la autonomía en el propio hogar para personas con problemática social derivada de enfermedad mental, en régimen de concierto social, A, de 19 de abril de 2022. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8649/1901765.pdf>
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Editorial Trotta.
- Rillo, A.G. (2015). Solidaridad práxica: vínculo entre derechos humanos y educación social. *RES, Revista de Educación Social*. 20. 11-39. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/Solidaridadpraxica_res_20.pdf
- Rincón Soto, I.B. (2014). Pobreza en Venezuela (2000-2014). *Omnia*. 20(2). 162-174.

<https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396011.pdf>

- Rodríguez Cueto, I. (2022). Identidad profesional y código deontológico en la Educación Social. *RES Revista de Educación Social*. 35. 192-200. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/11/res-35.-VIII-Cong.-5etapa.taller-etica.inaki_.pdf
- Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*. 29. 34-47. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/n29/0797-3691-dix-29-34.pdf>
- Rogel, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta moebio*. 63. 274-282. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n63/0717-554X-cmoebio-63-00274.pdf>
- Rogers, C. R. (1977). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Paidós.
- Rogers, C.R. (1980). *El poder de la persona*. El Manual Moderno.
- Ronda Ortín, L. (2011). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 19. 51-63. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36984/20549>
- Rousseau, J.J (1985). *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Alhambra.
- Rubio, L. (2007) Cultura moral y perfil de valores del centro educativo. *Teoría de la Educación*. 19. 99-115. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/issue/view/277>
- Ruiz, M., & Santibáñez, R. (2014). Prisión, drogas y educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 118-134. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/278607/368839>
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. In Bisquerra, R. (coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (5a ed, p.49-86) La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación educativa. A Bisquerra, R. (coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (5a ed, p. 285-320). La Muralla.
- Salazar-Villanea, M. (2007). Identidad personal y memoria en adultos mayores sin demencia y con enfermedad de Alzheimer. *Actualidades en Psicología*. 21. 1-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794946>

- Salinas, H. & Puig, J.M (1991). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, a Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó/ICE, pp 161-170.
- Sánchez Bracho, M., Fernández, M. & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*. 8(1). 107-121 [10.35290/rcui.v8n1.2021.400](https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400)
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Santaella Rodríguez, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista de paz y conflictos*. 9(2). 245-261. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205049851012.pdf>
- Savater, F. (2000). La educación es el momento adecuado de la ética. ¿De qué sirve la ética para los jóvenes? *Educare*. 4(11). 215-225. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601114.pdf>
- Schalock, R. L. & Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 38(4). 21-36. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf
- Schön, D.A. (1992). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Edición Paidós.
- Sennett, R. (2004). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. (7ed.). Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Sierra, R. (1987). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. (5ed.). Paraninfo.
- Solórzano, M.R. & de Armas, R. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 7(3). 231-245. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000300014
- Sóñora, I. (2020). Pensar raza: La Interseccionalidad un camino de desafíos y encrucijadas. *Revista Estudos Feministas*. 28(1). 1-6. <https://www.scielo.br/j/ref/a/ZTt6BpBDwSDJRr7dB3sgMkt/>
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*. Ediciones Morata.

- Spradley, J. (2010). Jaleo en la celda: la ética en el trabajo de campo urbano. In Velasco, M. H. (comp). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. (p. 161-178). UNED.
- Subirats, J. (dir) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios sociales nº 16. Fundación La Caixa. https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/vol16_es.pdf
- Subirats, J.(dir) (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA, https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DT_2005_04.pdf
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado*. Paidós.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades avanzadas. Un marco para el análisis. In Tezanos, J.F. (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*. Sistema.
- Tezanos, J.F. & Tezanos-Vázquez, S. (2005). Tendencias en exclusión social en España. *Panorama social*, 1. 58-67. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/001art06.pdf
- Touriñán López, J.M. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. 26. 223-279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713416>
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Editorial Debate.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735939>
- Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa. Algunos modelos de intervención socioeducativa en Europa. *Quaderns d'animació i educació social*, 35, 1-30. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index_htm_files/Modelos.Ucar.pdf
- Úcar, X., Llena, A., Pescador, R. & Jiménez, J. (2018) Evaluación participativa de los “Procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto”. *RES. Revista de Educación Social*. 27. 332-354. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/repensarcalidad_res_25.pdf
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales*:

- acceso y calidad. Informe final.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP) & Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI). (2022) *Global Multidimensional Poverty Index 2022. Unpacking deprivation bundles to reduce multidimensional poverty.* United Nations Development Programme and Oxford Poverty and Human Development Initiative
- Universitat de Barcelona. Vicerectorat de Recerca. (2020). *Codi d'integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona.* <http://hdl.handle.net/2445/166917>.
- Universitat de Barcelona. (2 de noviembre de 2023). *Grado de Educación Social, lista completa de competencias* [Archivo pdf]. Web Grado Educación social UB. https://www.ub.edu/portal/documents/1003888/18286879/compet_g1028_esocial_es.pdf/88b39f96-ff8e-09cc-8d12-7c0ade08fe55
- Uribe-Restrepo, M., Mora, O.L. & Cortés-Rodríguez, A.C. (2007). Voces del estigma. Percepción de estigma en pacientes y familias con enfermedad mental. *Universitas Médica.* 48(3). 207-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231018668003>
- Valles, M.S. (2002). *Cuadernos metodológicos: Entrevistas cualitativas.* Centro de investigaciones sociológicas.
- van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vívida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad.* Idea Books.
- Vara Ferrero, N. (2015). Lecciones del “yo”: autobiografía, ficción y sujeto ético en Marta Sanz. *Recial.* 6(7).147-166. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/issue/view/1101/pdf_7
- Viché-González, M. (2021). Del acompañamiento, el cambio y la transformación narrativa: Educar para la autonomía y la autogestión en contextos de solidaridad. *Quaderns d'animació i educació social*, (33), 1-14 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7721050>
- Vilar, J. (1991). Clarificación de valores. In Martínez, M. & Puig, J.M. *La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* (p. 33-43). Graó/ICE.
- Vilas, C.M. (2007). Desigualdad social y procesos políticos una perspectiva interdisciplinaria. *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana.* 24. 9-33. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3431/vilascuyo24.pdf
- Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista.* 56. 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad: Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI Editores.

Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós.

LIBRO DE ANEXOS

Este estudio consta de un Libro de anexos que complementa los datos aportados a lo largo de la memoria. Con una finalidad ecológica y práctica, optamos por presentar el Libro de anexos a partir del QR que facilitamos. En las páginas siguientes presentamos el índice del anexo a fin de ilustrar el contenido.



Índice del libro de anexos

Nota	4
Certificado comité de bioética.....	5
Anexo 1. Autorización del uso del nombre de Can Calopa	9
Anexo 2. Propuesta reflexiva entregada a Can Calopa	10
Anexo 3. Proceso de observación etnográfica	22
Guión de observación	22
Extracto de las notas de campo de la fase descriptiva	24
Extracto de las notas de campo de la fase focalizada.....	38
Extracto de las notas de campo de la fase selectiva	42
Extracto del análisis de la categoría “rutina”	49
Anexo 4. Proceso de las entrevistas.....	58
Guiones de las entrevistas estandarizadas	58
Guión de la entrevista al referente del hogar-residencia.....	58
Guión de la entrevista al referente de los pisos con soporte.....	58
Guión de la entrevista referente y educador de producción.....	59
Guión de la entrevista referente de vinoteca.....	59
Guión de la entrevista referente de enoturismo.	60
Extracto de la entrevista al educador de laboral.....	60
Extracto del análisis de la categoría “equipo técnico”	61
Anexo 5. Grupos de discusión	65
Anexo 5.1. Grupo de discusión sobre la identidad	65
Guión del grupo de discusión	65
Extracto de la transcripción del grupo de discusión	65
Extracto del análisis de la categoría “proyección educador”	67
Anexo 5.2. Grupo de discusión sobre el cuidado de sí	70
Guión del grupo de discusión	70
Extracto de la transcripción del grupo de discusión	70
Extracto del análisis de la categoría “intervención socioeducativa”	75

Anexo 5.3. Grupo de discusión sobre el vínculo	80
Guión del grupo de discusión	80
Extracto de la transcripción del grupo de discusión	80
Extracto del análisis de la categoría “vínculo”	82
Anexo 6. Diario de seguimiento fenomenológico.....	85
Guión de observación fenomenológica.	85
Guión para la observación participante durante el espacio reflexivo del equipo socioeducativo.....	85
Guión para la observación no participante durante el espacio reflexivo de los adultos jóvenes.....	85
Extracto del diario de campo como observadora participante.....	86
Extracto del diario de campo como observadora no participante.....	87
Extracto del análisis de la categoría “reconocimiento”	91
Anexo 7. Fase fenomenológica primera aplicación.....	93
Equipo socioeducativo.....	93
Extracto de la comprensión crítica	93
Extracto de la autobiografía.....	94
Extracto de la definición de cuidado de sí	94
Extracto del análisis de la categoría “funciones”	95
Adultos jóvenes	96
Extracto de la comprensión crítica	96
Extracto del diálogo la comprensión crítica	98
Extracto de la clarificación de valores	99
Extracto de la autobiografía.....	100
Extracto del análisis de la categoría “autoconcepto”	100
Anexo 8. Fase fenomenológica segunda aplicación	102
Equipo socioeducativo.....	102
Extracto de la comprensión crítica	102
Extracto de la clarificación de valores	104
Extracto de la autobiografía.....	106
Extracto del análisis de la categoría “funciones”	107
Adultos jóvenes	109
Extracto de la comprensión crítica	109
Extracto del diálogo la comprensión crítica	110
Extracto de la clarificación de valores	112
Extracto de la autobiografía.....	115
Extracto del análisis de la categoría “autoconcepto”	117

Anexo 9. Convenio de investigación doctoral	125
Anexo 10. Proyecto de soporte a Can Calopa.....	130
Anexo 11. Modelos de consentimiento informado	139
Fase etnográfica	139
Fase fenomenológica	143
Anexo 12. Normativa del hogar residencia en 2019	148

