

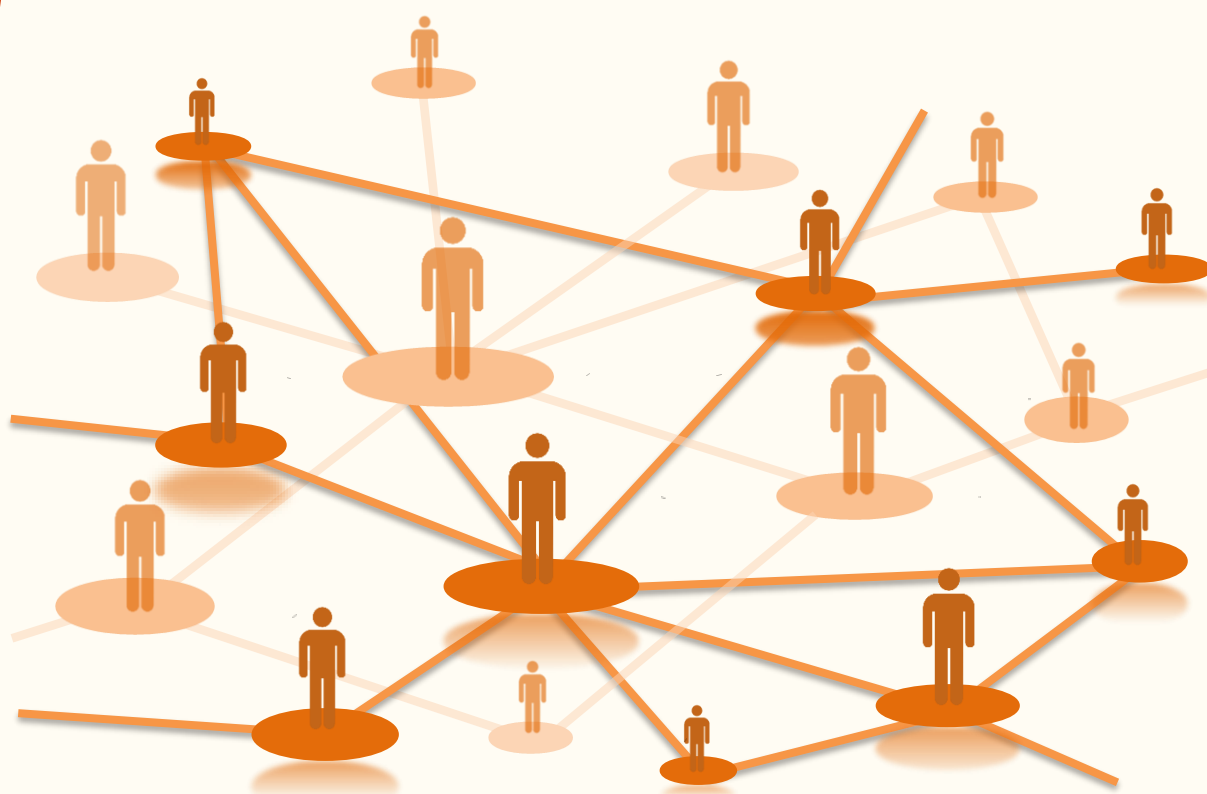
NÚMERO 4

2018

SEMESTRAL

# PRAXIS EDUCARE

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICOS  
SUPERIORES DE EDUCAÇÃO SOCIAL



ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS  
TÉCNICOS SUPERIORES DE  
EDUCAÇÃO SOCIAL

# FICHA TÉCNICA

## PRAXIS EDUCARE

Número 1/ 2018

Contextos de intervenção do Técnico Superior de Educação Social

### Coordenação

Fátima Correia  
Sílvia Azevedo

### Conselho Editorial

Ana Camões  
Fátima Correia  
Sílvia Azevedo

### Colaboram nesta edição

Ana Camões  
Ana Carvalho Maia  
Ana Luísa Rocha  
Cindy Vaz  
Maria Dolores Eslava Suanes  
Maria João Moutinho  
Marta Joaninho  
Patrícia Silva  
Teresa Barros

### Design

Carlos Ferreira

### Periodicidade

Semestral

### Data da publicação

Janeiro 2018

### Edição/Propriedade

Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social  
[www.aptse.pt](http://www.aptse.pt)  
[praxiseducare@aptse.pt](mailto:praxiseducare@aptse.pt)

Todos os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução dos artigos publicados, desde que indicada a fonte.

CD-ROM

ISSN 2183-4830

# SUMÁRIO

## Contextos de intervenção do Técnico Superior de Educação Social

**Prefácio.....3**  
*Sílvia Azevedo*

**Artigos.....5**  
Intervenção social com crianças e jovens em perigo  
*Marta Joaninho*

El perfil profesional del educador social y los ámbitos de intervención socioeducativa en España  
*Maria Dolores Eslava Suanes*

O técnico superior de educação social e a intervenção socioeducativa na comunidade cigana  
*Ana Camões, Ana Luísa Rocha, Ana Carvalho Maia, Patrícia Silva*

Ética y profesionalidad reflexiva en la educación social: más allá de los códigos deontológicos  
*Jesus Vilar Martín, Gisela Riberas Bargalló, Genoveva Rosa Gregori*

**Opinião.....39**  
O educador social na Rede Local de Intervenção Social  
*Maria João Moutinho*

**Biblioteca.....40**

**Próximo Número.....41**

A industrialização impulsionou um conjunto de mudanças sociais, dando uma **nova dimensão à intervenção social**: a instabilidade do trabalho, a precaridade laboral, a vulnerabilidade social levou a situações de risco e exclusão social, em diversos grupos sociais.

A **instabilidade social** foi influenciando o aumento de desfavorecidos e isto, traduziu-se num aumento da marginalização e agudização dos fenómenos sociais. Consequentemente estes processos sociais tiveram implicações no trabalho desenvolvido pelos técnicos sociais e uma **maior responsabilidade por parte do Estado**, face aos novos problemas sociais: nomeadamente à necessidade de ocultar as consequências da privação socioeconómica e assegurar a ordem pública.

E foi neste contexto que emergiu uma **maior consciência** social e responsabilidade face aos novos problemas sociais que acabaram por promover novas formas de organização social, movimentos sociais tipos de intervenção e políticas socioeducativas.

A Educação Social surgiu da **exigência dos sistemas de proteção social e da posterior falência dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais**: o trabalho social deve ser mais do que o encaminhar cidadãos para estruturas assistencialistas; tornou-se necessário privilegiar a autonomia humana, romper com o assistencialismo, o emergencialismo e a caridade, para dar lugar ao empowerment e à emancipação do sujeito e da solidariedade comunitário.

A consciência da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) conduziu ao interesse para os ideais humanitários de igualdade, justiça social e igualdade de oportunidades. Foi com base nos direitos humanos que foram surgindo novas políticas socioeducativas em contextos de trabalho social e concludentemente a educação social tornou-se um factor decisivo para a igualdade de oportunidades. Do mesmo modo, a educação deixou de ser um património exclusivo da escola e passou a aproximar-se da dimensão social, dando lugar a um novo perfil profissional e novos âmbitos de intervenção educativa: o técnico superior de educação social.

Nesta edição da Revista Praxis Educare, apresentamos o contributo da Marta Joaninho, que serve de reflexão e orientação para os técnicos que intervêm ou venham a intervir na promoção e proteção das crianças e jovens em perigo. De um modo sucinto, a autora apresenta um referencial teórico e faz um enquadramento legal da temática, tocando em algumas das problemáticas que permeiam as crianças e suas famílias, abordando as preocupações de quem intercede no sistema de promoção e proteção. Por outro lado, Maria Dolores Eslava Suanes, traça-nos o perfil profissional do Educador Social e os âmbitos da intervenção socioeducativa em Espanha. As autoras Ana Camões, Ana Luísa Rocha, Ana Carvalho Maia e Patrícia Silva proporcionam-nos uma leitura à volta do técnico superior de educação social e a intervenção socioeducativa na comunidade cigana.

A Ética e a profissionalidade reflexiva na educação social, abordada por Jesus Vilar Martín, Gisela Riberas Bargalló, Genoveva Rosa Gregori dá-nos também uma perspetiva que vai mais além dos códigos de ética e da deontologia.

Por fim, mas não menos importante Maria João Moutinho, deixa-nos um brilhante artigo de opinião, onde assume a figura do Educador Social na Rede Local de Intervenção Social.

A participação socioeducativa é o eixo central do trabalho do educador no trabalho social. As intervenções socioeducativas ocupam um lugar privilegiado na construção de instrumentos conceptuais necessários para compreender e acompanhar as trajetórias de vida dos indivíduos, considerados protagonistas da intervenção.

O saber pedagógico caracterizado pela estreita relação entre teoria e prática, entre a investigação-ação, permite aos trabalhadores sociais serem profissionais reflexivos. Por tudo isso, desejo-vos uma leitura contagiante e reflexiva.

Saudações socioeducativas,  
Sílvia Azevedo

## INTERVENÇÃO SOCIAL COM CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO\*

*Marta Joaquinho*

Representante do Instituto de Segurança Social  
Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria  
[marta.j.joaquinho@gmail.com](mailto:marta.j.joaquinho@gmail.com)

\*Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Educação Social

### **Resumo**

*A presente comunicação pretende ser essencialmente um contributo para a reflexão/orientação de técnicos que intervêm ou venham a intervir na promoção e proteção das crianças e jovens em perigo - área tão exigente, dinâmica mas verdadeiramente desafiante, apaixonante e reconfortante. Apresenta, de forma sucinta, o referencial teórico e enquadramento legal desta temática, toca algumas das problemáticas que atravessam as crianças e suas famílias e aborda as inquietas preocupações de quem intervêm no sistema de promoção e proteção, atuando com crianças e jovens que vivenciam o perigo. Focaliza o problema da criança e jovem em perigo, a sua situação de desproteção, as responsabilidades do Estado e as competências das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, na prevenção de situações de perigo. Ao enunciar alguns elementos de diagnóstico sobre as crianças e jovens acompanhadas pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria expõe indicadores sobre a dimensão e particularidade desta realidade no concelho. O modelo de intervenção nesta área tem como referência a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança<sup>1</sup>, que fornece um sólido alicerce, para que todas as crianças possam usufruir de direitos fundamentais, sem qualquer tipo de discriminação. Nela se encontra contemplada a obrigação do Estado de proteger a criança e de tomar medidas necessárias para promover os seus direitos. A intervenção passa a orientar-se para uma visão centrada no superior interesse da criança, como sujeito de direitos, na valorização das suas redes pessoais de pertença e de interação social (família, escola, comunidade, sociedade) e no princípio da igualdade de oportunidades.*

*A partir da delimitação do conceito de perigo, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens passa a atender ao superior interesse da criança, como princípio orientador da intervenção. Pressupõe, mediante o primado da subsidiariedade, intervenção mínima, precoce e em*

---

<sup>1</sup> Aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia-geral das Nações Unidas, a 20 de Novembro de 1989 e ratificada em Portugal a 21 de Setembro de 1990

*tempo útil, fases processuais sucessivas que vão desde a intervenção das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude, à sinalização do perigo às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, ao diagnóstico das situações, à aplicação e acompanhamento de medidas de promoção e proteção, consubstanciadas num acordo.*

*Sob esta insígnia, é reconhecido o relevante papel da família na construção da identidade e no desenvolvimento das crianças e dos jovens, o que determina o carácter preventivo da intervenção e a orientação para o trabalho com a família, que a Lei de Proteção de Crianças e Jovens assume como componentes fundamentais da intervenção.*

*Reconhecendo que os problemas das crianças e jovens dizem respeito a todos em particular e à comunidade em geral, destaca-se a pertinência da multidisciplinaridade e partilha de saberes entre vários profissionais, com especial enfoque para o papel do Educador Social. Respeitar o ritmo da família, enfatizar as suas capacidades, realçar as mudanças ocorridas, intervir com empatia e respeito, adotando uma postura de otimismo e positivismo são alguns dos fatores chave da intervenção que visa dinamizar a rede social de apoio à família, para promover a sua reorganização e participação ativa nas decisões que a envolva.*

*O apelo final é feito a todos os estudantes, profissionais, instituições; a todos os pais, mães e outras figuras parentais; a todas as crianças e jovens, para intercederem de forma a prevenir todo o tipo de violência e promover uma sociedade mais justa e inclusiva, na defesa e promoção dos direitos das crianças, jovens e famílias mais vulneráveis, em busca de rumos que façam da realidade familiar um mundo melhor.*

**Palavras-chave:** Crianças e jovens em perigo, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Intervenção social

## **A Promoção e Proteção da Criança em Contextos Familiares Violentos**

O convite para integrar o V Congresso Internacional de Educação Social, subordinado ao tema Contextos Familiares de Vulnerabilidade, constitui um desafio profissional e exercício reflexivo da intervenção social junto de crianças e jovens em perigo, e que são a verdadeira inspiração desta reflexão.

A escolha do tema - Intervenção Social com Crianças e Jovens em Perigo - advém da práxis e experiência profissional tida nesta área há vários anos, enquanto assistente social do Instituto da Segurança Social (Centro Distrital de Leiria), com funções técnicas na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Leiria.

A situação das crianças e jovens em perigo assume hoje uma grande visibilidade social, dado a sua particular vulnerabilidade a contextos de violência e insegurança no seio familiar, resultante de sucessivas ruturas e

condições de vida precárias. Pelas suas características próprias, a criança é o elemento da família mais pequeno, mais frágil, dependente e indefeso e por isso mais vulnerável, sendo por isso frequentemente um alvo fácil de exposição à violência doméstica e de todo o tipo de abuso.

A família, com todos os seus desafios, continua a ser o principal contexto de crescimento humano e desenvolvimento saudável dos filhos. Todavia, o exercício das responsabilidades parentais é hoje uma tarefa cada vez mais complexa e exigente, face às sucessivas mudanças sociais, à menor disponibilidade de tempo e à maior competitividade no mundo do trabalho - condições que focam o ser humano mais nas suas necessidades individuais, em detrimento das finalidades familiares e/ou sociais.

A diminuição do número de filhos - conferindo a cada criança o estatuto de um bem precioso - o aumento do número de divórcios e reconstituições familiares, a complexidade da rede de relações familiares cria

múltiplas fontes de tensão no seio da família, com reflexos no bem-estar da criança.

Perante estes múltiplos desafios, a sociedade, através dos seus sistemas sociais, vê-se no direito e dever de zelar pelo superior interesse da criança, em ordem à promoção do seu desenvolvimento e bem-estar, ajudando os pais a responder aos desafios com que se confrontam nesta sua missão.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança surge como o principal Tratado sobre os Direitos das Crianças e como referencial de intervenção na área da promoção e proteção da criança e jovem em perigo. Enuncia não só um amplo conjunto de direitos fundamentais – direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais – para todas as crianças, como também contém um extenso conjunto de normas internacionais, juridicamente vinculativas, referentes à promoção e proteção dos direitos das crianças no mundo. Nela se encontra contemplada a obrigação do Estado de proteger a criança e de tomar medidas necessárias para promover os seus direitos, devendo garantir – lhe os cuidados adequados, quando os pais, ou outras pessoas responsáveis por ela não tenham capacidade para o fazer. A criança passa a ser vista como sujeito ativo de direitos fundamentais e identidade própria, enquanto indivíduo e membro de uma família e de uma comunidade que necessita de uma proteção e de uma atenção especial.

Nesta perspetiva, a sociedade e o Estado passam a ter o especial dever de desencadear as ações adequadas à proteção da criança, vítima de violência, abuso sexual, exploração, abandono, negligência, ou por qualquer outra forma de privação de um ambiente familiar normal. É com este imperativo que surge entre nós a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – Lei nº 147/99 de 1 de setembro.

### **A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo**

No sistema de proteção de crianças e jovens, a entrada em vigor da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em

Perigo (LPCJP) representa uma viragem ao trazer um novo modelo de intervenção. Veio defender a promoção e a garantia do exercício dos direitos da criança numa linha de prevenção e proteção, apelando à participação ativa da comunidade. Passou-se de uma conceção centrada nas instâncias judiciais para uma visão não judiciária, assente numa lógica de envolvimento da rede social e das várias entidades que atuam no terreno, assente numa relação de parceria com o Estado.

A intervenção preconizada na Lei inicia-se quando existe comprometimento dos direitos da criança e sempre que se detete o perigo vivido pela criança no seio da sua família ou junto de terceiros. Atua nos casos de ameaça dos direitos essenciais da criança ou jovem que, por tal, se vê em situação de perigo para a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, requerendo a atuação do Estado.

A intervenção obedece a um conjunto de princípios expressos na Lei, com destaque para o princípio do superior interesse da criança, que deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem em detrimento de outros. Determina que a intervenção deve ser precoce, ou seja efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida, mas também deve ser a necessária e a adequada à remoção da situação de perigo. Ou seja, só pode interferir na vida da criança e da sua família na medida do que for estritamente necessário. Tem como pressuposto essencial o reconhecimento da importância da família, (seja biológica ou adotiva), ao dar prevalência às medidas que integram as crianças no seu meio natural de vida.

O princípio da subsidiariedade espelha o modelo de proteção da infância e juventude, não como um território sectorial, mas como uma área transversal a todos os que trabalham com crianças e/ou suas famílias. Define três níveis de intervenção sucessivos no sistema de promoção e proteção das crianças e jovens. Num primeiro nível, competem intervir as Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude<sup>3</sup> (ECMIJ) tentando remover as situações de perigo das crianças e jovens a quem prestam serviços; num

---

<sup>3</sup> Art.7º da Lei nº 147/99 de 1 de setembro

segundo patamar, surgem as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) que detêm competências específicas de intervenção, dispendo de profissionais especializados; e como última instância surge o Tribunal, que intervém apenas ocorre quando a Comissão não obtém os consentimentos necessários para a intervenção, ou seja, em situações de oposição /desacordo, com a família ou a criança.

Decorridos 25 anos sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a Assembleia da República publicou no dia 8 de setembro de 2015 a segunda alteração à LPCJR<sup>4</sup>. Esta publicação introduziu não só melhorias na ação dos organismos com responsabilidades de coordenação estratégica na defesa dos direitos das crianças, como também veio reforçar a capacidade de intervenção das entidades competentes em matéria de infância e juventude e o papel das instituições, na prevenção de situações de perigo, em articulação com as CPCJ e os Tribunais.

### As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

Criadas em 1978, as Comissões de Proteção de Menores eram inicialmente órgãos gestores dos centros de observação e ação social, dependentes do Ministério da Justiça.

Enquadradas pelo Decreto - Lei nº 189/91 de 17/5, passaram a ser em 1991 entidades autónomas, instaladas por portaria, acompanhadas e avaliadas pela Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco.

Com a entrada em vigor da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), a 1 de janeiro de 2001, as Comissões são reorganizadas e passam a designar-se de Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ).

De acordo com a definição legal, são

*“ (...) instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do*

*jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.”<sup>5</sup>*

Têm como objetivo promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou por termo a situações de perigo, decidindo com imparcialidade e competência. A eliminação do perigo ou o seu esbatimento para limites toleráveis e a estabilização da situação da criança/jovem finalizam a intervenção do sistema de proteção.

As situações de perigo encontram-se tipificadas na LPCJP, no artigo 3º, devendo a CPCJ atuar nos termos da Lei, quando o grau de risco é tão elevado que já constitui perigo para a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança ou jovem. Segundo Maria Teresa Penha (2000), uma criança em risco é

*“aquela que, pelas suas características biológicas e pelas características da sua família, está sujeita a elevadas probabilidades de vir a sofrer omissões e privações que comprometam a satisfação das suas necessidades básicas de natureza material ou afectividade”.*

A intervenção da CPCJ inicia-se com a sinalização de qualquer situação de perigo de uma criança ou jovem. A legitimidade decorre de duas circunstâncias:

1. Existir uma situação de perigo, resultante da violação dos direitos da criança, por falta de cumprimento dos deveres parentais, ou de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança;
2. Ser prestado o consentimento pelos pais/cuidadores e a não oposição da criança com idade igual ou superior a 12 anos.

Obtidos os consentimentos, a Comissão inicia a sua intervenção até efetuar uma avaliação da situação da

<sup>4</sup> Lei nº142/2015 Diário da República nº 175/2015, Série I de 2015-09-08

<sup>5</sup> Nº1, Artº 12 da Lei nº147/99 de 1 de setembro



criança, que permitirá concluir se deve, ou não, aplicar alguma medida de promoção e proteção.

O diagnóstico é efetuado com base no modelo ecológico de avaliação e intervenção nas situações de risco e de perigo, que assenta na intersecção de três vetores fundamentais: as necessidades globais de desenvolvimento da criança, as competências parentais e as condições familiares e ecológicas onde a criança está inserida, numa lógica de identificação de fatores de risco e fatores protetores.

A aplicação de uma medida "materializa-se" num Acordo de Promoção e Proteção, que vincula todos os elementos envolvidos e que é suscetível de ser revisto antes de terminado o seu prazo de duração, sempre que tal se justifique.

A promoção e a proteção dos direitos da criança assentam numa intervenção consentida, concebida para potenciar o papel da família, mediante o reforço das suas competências parentais. O objetivo é proteger a criança, intervindo na família, de modo a criar condições para a remover a situação de perigo. É um processo que se inicia na identificação das situações, passa por um processo avaliativo feito pela família com a ajuda dos profissionais e conclui-se com a elaboração e implementação de um Plano de Intervenção.

Sem o consentimento dos pais, a Lei prevê a intervenção, somente nos casos em que exista perigo atual ou iminente para a vida ou integridade física/emocional da criança e haja oposição dos pais<sup>6</sup>. Nestes procedimentos de urgência/emergência, os profissionais podem solicitar a intervenção das entidades policiais, e devem atuar com a urgência e a rapidez necessária para que a criança seja protegida, tomando as medidas adequadas.

## A CPCJ de Leiria

A CPCJ de Leiria foi instalada a 30 de dezembro de 2000 por Portaria Conjunta dos Ministros da Justiça e do Trabalho e da Solidariedade<sup>7</sup>. Exerce a sua competência na área de intervenção do município onde tem sede. Leiria é uma cidade, capital do distrito, situada na região Centro e sub-região do Pinhal Litoral. O município é composto por 18 freguesias, sendo 9 delas agregadas como "união de freguesias".

A sua composição obedece ao requisito legal da multidisciplinaridade de saberes, que garante não só a análise das situações de perigo mas também a avaliação diagnóstica que determina ou não a aplicação de uma medida de promoção e proteção.

A intervenção multidisciplinar é assegurada por um conjunto de profissionais de diferentes áreas de formação das Ciências Sociais e Humanas (educadores sociais, assistentes sociais, psicólogos, professores, médico, enfermeiro, agentes da GNR e PSP) e de técnicos provenientes de várias instituições, serviços e organismos, que asseguram (de forma restrita e alargada) a proteção da criança, bem como o trabalho com as famílias, a escola e a comunidade.

De acordo com o relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ<sup>8</sup>, o volume processual global das CPCJ do distrito de Leiria surge, no ano de 2014, em nono lugar no panorama nacional, quanto ao número de crianças e jovens em perigo, com 2833 casos.

Só a CPCJ de Leiria registava em 2014 um volume global de 829 processos, sendo a CPCJ do distrito com mais crianças e jovens em situação de perigo. Nos últimos três anos, o volume processual global foi sempre superior a 800 processos, verificando-se um ligeiro aumento em 2013.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Artº 91 da Lei nº147/99 de 1 de setembro

<sup>7</sup> Portaria nº 1226-AH/2000 de 30 de dezembro

<sup>8</sup> Comissão Nacional de proteção das crianças e Jovens em Risco, maio 2015.

<sup>9</sup> Caracterização processual da CPCJ de Leiria - aplicação informática da CNPCJR

### VOLUME PROCESSUAL NOS 3 ANOS CPCJ DE LEIRIA

Anos	Processos Transitados	Processos Instaurados	Processos Reabertos	Total	Processos Arquivados	Processos Ativos
2012	350	341	113	804	381	423
2013	423	324	82	829	427	402
2014	402	328	99	829	397	432

A merecer especial atenção, emana a tendência para um número elevado de reaberturas de processos, situação que sofreu um ligeiro aumento em 2014 com 99 reaberturas. Tal constatação verifica-se a nível nacional, que conta com um total de 7933 processos reabertos em 2014, mais 591 do que no ano anterior.

A realidade nacional da tipologia das situações de perigo das crianças jovens encontra-se explanada no relatório anual de avaliação da atividade das CPCJ de 2014 que identifica cinco principais problemáticas:

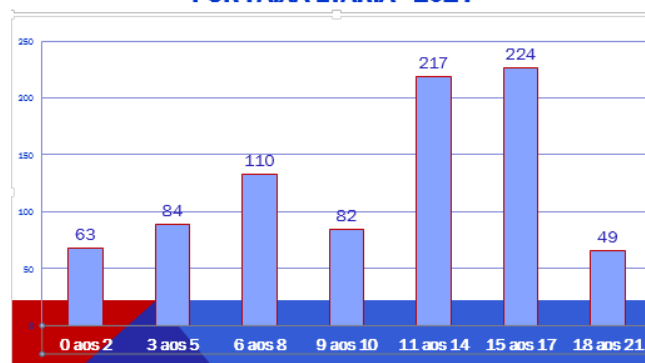
- 1) A exposição a comportamentos que possam comprometer o bem-estar desenvolvimento da criança está presente em 19603 crianças e jovens, o que representa um aumento de mais 1330 casos do que em 2013, sendo a esmagadora maioria das situações relacionadas com a exposição à violência doméstica.
- 2) A negligência verifica-se em 17362 crianças e jovens, o que representa uma diminuição de 1548 situações, comparativamente a 2013, passando para 2º lugar.
- 3) Situações de perigo em que esteja em causa o direito à Educação surge em 13109 processos, correspondendo a um aumento de 957 casos;
- 4) A criança/jovem assume comportamentos que afetam o seu bem-estar consta em 9820 crianças e jovens, ou seja em mais 1555 situações do que no ano anterior;

- 5) O mau trato físico foi identificado em 4177 crianças/jovens, menos 60 casos do que em 2013.

Em 2014, a principal problemática identificada na CPCJ de Leiria, prende-se com atitudes assumidas pela criança/jovem que “assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”<sup>10</sup>, ultrapassando a violência doméstica, que em 2013 e 2012 era a principal problemática, seguida da negligência.

Na faixa etária das crianças, destaca-se o escalão dos 15 aos 17 anos e em segundo lugar o dos 11 aos 14 anos, que representam mais de metade dos processos (53,2%), existindo um predomínio do sexo masculino.

### DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS/JOVENS POR FAIXA ETÁRIA - 2014



As medidas de promoção e proteção mais aplicadas pela CPCJ de Leiria foram medidas em meio natural de vida, que representam mais de 90% das medidas de promoção e proteção. Tais medidas visam afastar o perigo, mantendo a criança ou o jovem no meio que lhe é familiar, proporcionando as condições adequadas ao seu desenvolvimento integral, através de apoio psicopedagógico e social e, quando necessário, de apoio económico. As ações podem ser de caráter formativo, educativo, terapêutico e psicossocial.

<sup>10</sup> Alínea g) Artº 3 da Lei nº147/99 de 1 de setembro

Se a gravidade da situação o exigir e esgotadas as alternativas em meio natural de vida, a Comissão pode aplicar uma medida de acolhimento institucional, que implica o afastamento da criança do seu meio familiar, situação que ocorreu na CPCJ de Leiria em 46 casos.

Os dados apresentados indicam que, apesar do vasto quadro de instrumentos, normas e compromissos em matéria de direitos das crianças, ainda persistem muitas crianças em situações de perigo, pertencente a grupos vulneráveis, vivendo situações particularmente difíceis, enfrentando riscos elevados e expostas à discriminação, marginalização e exclusão. Neste enquadramento, torna-se fundamental reforçar o papel dos profissionais e dotar as CPCJ de técnicos qualificados para promover os direitos das crianças.

### **O papel dos profissionais e educador social**

Intervir com crianças e jovens em perigo é um trabalho de todos: profissionais de saúde, da educação, da área social, da psicologia, pedagogia, da saúde, das autoridades policiais e muito particularmente das famílias. Magalhães (2005) considera fundamental *“a articulação e harmonização do trabalho dos diferentes profissionais e instituições, no respeito pelas funções, valores, poderes e responsabilidades de cada um”*. Na especificidade das intervenções dos diferentes profissionais, importa ainda adotar uma cultura de trabalho integrado, partilhar informação, concertar intervenções, com o objetivo último e primeiro, de contribuir para a garantia dos direitos das crianças.

Esta área de intervenção exige dos profissionais treino específico e maturação profissional, dados os contextos sociais de risco e as situações complexas e imprevistas. Importa reter que não há certezas absolutas e que não há soluções perfeitas, pelo que é necessário ter uma capacidade de adaptação contínua e flexibilidade na intervenção.

Intervir com crianças é um desafio constante, dada a particularidade de cada caso, o que implica um ajustamento constante e estratégias diversificadas na

avaliação das situações. Neste processo, importa distinguir a representação mental de uma criança bem cuidada e investida do ponto de vista afetivo, com uma criança que foi negligenciada e maltratada. Enquanto a primeira se vê como alguém com valor, que merece o afeto dos outros e identifica os outros como pessoas fiáveis, protetoras e cuidadoras, capazes de lhe dar o que necessita; a segunda - criança negligenciada ou maltratada - tem de si própria uma representação de alguém sem valor, que não merece o afeto ou o cuidado dos outros e por isso não acredita nas pessoas, não as reconhece como pessoas fiáveis, vendo-as como incapazes de dar o que ela necessita e de a proteger.

Assim, a intervenção deve obedecer a três dimensões relevantes:

1. Uma dimensão individual que permita ao profissional estabelecer e desenvolver uma relação de confiança com a criança e sua família que a ajude a abordar os sentimentos e pensamentos relacionados com a situação de perigo; criar uma atitude compreensiva e empática face à situação; reforçar as competências da criança/jovem e sua família, assim como a sua capacidade de mudança e de resiliência.
2. Uma dimensão familiar que possa servir de modelo para construir relações apropriadas entre o adulto e a criança; dar suporte sem criar dependências e contribuir para a melhoria das relações familiares. O objetivo é criar uma rede de apoio social às famílias, de forma a dar-lhes poder e capacitá-las para assumir o papel de qualquer família.
3. Uma dimensão comunitária que promova relações positivas e estruturantes com os sistemas de apoio.

No trabalho de equipa, a Educação Social assume-se como área científica privilegiada para fundamentar e desenvolver projetos de intervenção pedagógica, junto de crianças, jovens e famílias. Como área transversal a todos os domínios sociais, desenvolve uma educação não formal que tem como objetivo o desenvolvimento

social do indivíduo e como destinatários as pessoas que se encontram em risco social.

O Educador Social na CPCJ de Leiria é um gestor de processo: acompanha e intervém nas situações de perigo, promove ações de carácter educativo junto das famílias, e oferece às crianças e jovens a possibilidade de construir os seus projetos de vida, enquanto sujeitos responsáveis. É um profissional polivalente, com capacidade para saber escutar; para acompanhar cada indivíduo no seu contexto e história de vida; para ensinar, ser agente multiplicador de comportamentos e atitudes assertivas, e gerador de contextos educativos e ações mediadoras, sendo por isso um membro muito útil na CPCJ.

Todavia, tal não se reflete na composição da maioria das CPCJ que, no relatório de avaliação da sua atividade em 2014, assinalaram como principal valência técnica em falta, na sua modalidade restrita, o Educador Social<sup>11</sup>.

Perante tal reconhecimento e constrangimento, importa reafirmar a necessidade de admitir e integrar

mais educadores sociais para intervirem e auxiliarem as CPCJ e os Tribunais a tomarem as decisões adequadas à proteção da criança e jovem em perigo e salvaguardar os seus direitos fundamentais.

O educador social, tal como outro profissional na CPCJ, deve ser alguém que faça a diferença, que fique na memória das crianças e dos jovens, como alguém que confiou, acreditou, estimulou, apresentou caminhos, ensinou sobre coisas grandes e pequenas da vida, e reacendeu a esperança, ao dar e receber afeto na relação e construção de uma vida melhor, sem violência e perigo.

Diria que o importante nesta missão é criar perspetivas, difundir conhecimento e promover habilidades junto das crianças e jovens, e suas famílias, para que sejam capazes de atuar dentro da sua comunidade, como agentes, sujeitos e protagonistas da sua vida e co-actor da vida social.

### Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, M. (2006), *(Des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- CANHÃO, A. M. (2007), Modelo Ecológico de Avaliação e Intervenção nas situações de Risco e Perigo para a Infância, *Revista Pretextos*, nº 28, p.10-12
- CARVALHO, A. & BAPTISTA, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA, INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA (2008) *Estudo de Diagnóstico e Avaliação das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens – Relatório Final*.
- CNPCJR & MSS. (2011). *Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças. Guia de Orientações para os Profissionais da Ação Social na Abordagem de Situações de Maus-tratos ou Outras Situações de Perigo*. Lisboa: CNPCJR e MSS.
- INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, (2000) Lisboa, Edição do IDS.
- MAGALHÃES, T. (2002) *Maus-tratos em Crianças e Jovens* (4ª edição), Coimbra: Quarteto.
- PENHA, M. (2000), *Crianças em Situação de Risco*, Módulo Profiss, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional, Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social.
- PERDIGÃO, A. & PINTO, A. (2009) *Guia dos Direitos da Criança* (3ª edição.). Lisboa, Instituto de Apoio à Criança, Círculo de Leitores e Temas e Debates.

---

<sup>11</sup> Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2014 - Comissão Nacional de proteção das crianças e Jovens em Risco, edição maio 2015.

- PINTO, A. (2006) *Guia de Procedimentos do Processo de Promoção e Proteção*. Coimbra: Almerinda
- RAMIÃO, T. (2006) *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo anotada e comentada*, (4ª edição) Lisboa, Quid Júris, Sociedade Editora.
- ROGADO, T. (Junho 2009) “Processos Judiciais Intervenção com crianças e jovens em perigo”, *Revista Pretextos*, nº 34, pp.18-19.
- SEQUEIRA, M. (2002), “Educação Parental. Um caminho para a prevenção dos maus-tratos e da institucionalização das crianças e dos jovens”, *Revista Pretextos*, nº 9, pp.22-23., 2002

## **Legislação**

- Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro. Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, Diário da República nº 175/2015, I Série. Lisboa
- Lei de Proteção de Crianças e Jovens nº 147/99, de 1 de setembro. Diário da República nº 204/99 I Série-A. Lisboa
- Lei 31/2003, de 22 de Agosto. Primeira alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, Diário da República nº 193/2003, I Série- A. Lisboa
- Decreto-lei 332-B/2000, de 30 de dezembro - Regulamentação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Diário da República nº 300/2000 – I Série A. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade

## **Webgrafia**

- Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Portal da Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Consultado em 3 outubro 2015 Disponível em: <http://www.cnpcjr.pt>

# EL PERFIL PROFESIONAL DEL EDUCADOR SOCIAL Y LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN ESPAÑA\*

*Maria Dolores Eslava Suanes*  
Universidad de Córdoba  
[mdolores.eslava@uco.es](mailto:mdolores.eslava@uco.es)

\*Comunicação apresentada no V Congresso Internacional de Educação Social

## Resumo

*El trabajo que se expone en los siguientes párrafos tiene como objetivo delimitar el perfil profesional del educador o educadora social a partir de un estudio documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas. Para ello, se realiza una evolución histórica de la creación de los colegios profesionales en España y cómo académicamente se ha constituido y transformado la titulación de Educación Social en España hasta la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior. Ambas instituciones confían en la formación del educador o educadora social en destrezas y habilidades profesionales, estableciendo así un perfil competencial que define unas funciones que permiten su desempeño laboral en diferentes escenarios de intervención socioeducativa. Con estos precedentes se ha accedido a los perfiles competenciales diseñados en cada una de las 38 universidades españolas en las que se imparte la titulación objeto de esta profesión, así como al perfil competencial dispuesto por la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES). Esta información, tras ser sometida a un primer proceso de reducción de datos, esboza las dimensiones profesionales que esta figura desempeña en cada uno de los ámbitos de intervención previstos.*

**Palavras-chave:** Educación Social, competencias profesionales, ámbitos de intervención socioeducativa

## Introducción

En una retrospectiva de 25 años, la progresiva implantación del estado de bienestar apoyada por el periodo de transición hacia la democracia propulsó el desarrollo de la profesión de educador o educadora social en España, creándose la primera federación de asociaciones de ámbito estatal (Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, FEAPES) en el año 1989 (EDUSO, s.f.).

Esta profesión surge al amparo del estado de bienestar por la necesidad social de integrar a los colectivos en riesgo de exclusión social en una sociedad que busca la

equidad en cuanto al acceso y disfrute de los servicios educativos, cuidados sanitarios, vivienda, etc. Contribuyendo así en el proceso de socialización, de transmisión de normas y valores, con la finalidad de reducir los conflictos y problemas sociales (Chamseddine, 2013 y Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014).

Sin embargo, no es hasta 1991, con la promulgación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social, cuando la profesión comienza a poseer entidad por sí sola. El título universitario actúa de elemento normalizador, dotándose de una fundamentación epistemológica y un marco de trabajo

común a la vez que específico del profesional de la Educación Social, ofreciéndole una formación en el campo de la educación no formal, la educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), la inserción social de personas desadaptadas y con diversidad funcional, así como en la acción socio-educativa (BOE del 10 de noviembre de 1991). Poco después, se celebraba en Murcia el *I Congreso Estatal del Educador Social*, en abril de 1995, apostando por la consecución de Colegios Profesionales donde pudieran unirse los profesionales que ejercen como educadores y educadoras sociales y los diplomados y diplomadas que empezarán a salir de las universidades. Fruto de este objetivo se aprueba en Cataluña la creación del colegio de Educadores y Educadoras Sociales en esta comunidad.

Esta primera década estuvo marcada por el trabajo realizado por y para la homologación de las antiguas titulaciones con la Diplomatura de Educación Social, la representación internacional y la promoción de la Educación Social en el Estado.

Con la entrada del S.XXI se constituye la **Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)**, heredera de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), que acoge a los colegios profesionales y a otros tipos de asociaciones como las profesionales. En la actualidad, España cuenta con 16 Colegios Profesionales, siendo Cantabria la única Comunidad Autónoma en la que la figura del profesional de la Educación Social no está regulada y apoyada por un Colegio Profesional. En la actualidad, su órgano de máxima representación lo ejerce la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Cantabria (EDUSO, s.f.).

Otro de los momentos que marcó un antes y un después en el desarrollo de la Educación Social como profesión fue el IV Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en 2004 en Santiago de Compostela, donde se presentó el Código Deontológico del Educador Social, instrumento de orientación de la profesión. A partir de esta primera elaboración se continuó el trabajo en torno a él, así como la Definición de la Educación Social, trabajo en conjunto de toda la organización colegial y profesional que concluye en el V Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en 2007 en Toledo, a partir

del cual se consensuan los documentos profesionalizadores del Educador Social, documentos que abordan la definición de Educación Social, el Código Deontológico del Educador Social y el catálogo de Funciones y Competencias del mismo.

Académicamente, la titulación como Diplomatura en Educación Social que inicialmente se impartía en 34 universidades españolas, tras su conversión a título de grado, ha pasado a impartirse en 38 universidades.

### **El grado de Educación Social en España**

Las enseñanzas universitarias se organizan acorde a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 de abril de 2007) en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Contemplándose su desarrollo normativo a través de la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre de 2007) y recoge que las enseñanzas de Grado van dirigidas a la formación para el ocupación profesional, es decir, la finalidad de estos estudios por parte del alumnado es adquirir una formación general y orientada a la capacitación para el ejercicio profesional.

El diseño del título de grado viene avalado por una justificación ya sea de interés académico, científico o profesional, como respuesta a una demanda social. Dada la finalidad del título de construir profesionales capacitados para el desempeño de una profesión, se definen unas competencias básicas, transversales y específicas que vienen justificadas del análisis del perfil profesional e inserción laboral en ese entorno. La configuración del título pasa por la delimitación de un sistema de acceso y de admisión al mismo y la planificación de unas enseñanzas organizadas en módulos formativos. También se tiene en cuenta al profesorado y personal de apoyo adscrito encargado de la docencia, así como los recursos materiales y servicios disponibles. Además se contempla un sistema de evaluación y verificación del funcionamiento del título como sistema de garantía de calidad.

Con estas premisas y junto a otras titulaciones nace el Grado en Educación Social con una duración de cuatro cursos académicos entre los que se distribuyen 240 créditos que contienen toda la formación teórica y práctica pertinente. Los primeros títulos inscritos en el Registro Universitario de Centros y Títulos, como refleja la tabla 1, se corresponde con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Deusto (BOE 09/10/2009), mientras que las últimas incorporaciones han sido realizadas por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Jaén (BOE 18/10/2014).

**Tabla 1: Títulos de Grado en Educación Social impartidos en las universidades españolas**

Comunidad Autónoma	Universidad	Título	Fecha de publicación en BOE
Andalucía, Ceuta y Melilla	Universidad de Almería	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Almería	Publicado en BOE 06/01/2012
	Universidad de Córdoba	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Córdoba	Publicado en BOE 18/10/2014
	Universidad de Granada	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Granada	Publicado en BOE 11/11/2010
	Universidad de Huelva	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 11/11/2010
Canarias	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Publicado en BOE 16/03/2011
	Universidad de Castilla-La Mancha	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Castilla-La Mancha	Publicado en BOE 05/01/2010
	Universidad de Burgos	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Burgos	Publicado en BOE 29/09/2010
Castilla y León	Universidad de León	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 29/04/2010
	Universidad de Salamanca	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 14/01/2011
	Universidad de Valladolid	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Valladolid	Publicado en BOE 05/01/2010
	Universidad Pontificia de Salamanca	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Pontificia de Salamanca	Publicado en BOE 26/06/2010
	Universidad Autónoma de Barcelona	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Autónoma de Barcelona	Publicado en BOE 12/07/2012
Cataluña	Universidad de Barcelona	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 19/09/2011
	Universidad de Girona	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Girona	Publicado en BOE 07/02/2014
	Universidad de Lleida	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 16/12/2010
	Universidad Abierta de Cataluña	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 14/07/2011
	Universidad Ramón Llull	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Ramón Llull	Publicado en BOE 11/05/2011
	Universidad Rovira i Virgili	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Rovira i Virgili	Publicado en BOE 16/12/2010

Fuente: Adaptado de Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

**Tabla 1 (continuación): Títulos de Grado en Educación Social impartidos en las universidades españolas**

Comunidad Autónoma	Universidad	Título	Fecha de publicación en BOE
La Rioja	Universidad Internacional de La Rioja <sup>1</sup>	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Internacional de La Rioja	Publicado en BOE 26/03/2012
País Vasco	Universidad de Deusto	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Deusto	Publicado en BOE 09/10/2009
	Universidad del País Vasco	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad del País Vasco	Publicado en BOE 14/07/2011
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Oviedo	Publicado en BOE 11/11/2010
Región de Murcia	Universidad de Murcia	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Murcia	Publicado en BOE 05/01/2010
Comunidad Valenciana	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Publicado en BOE 14/07/2011
	Universidad de Valencia	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Valencia	Publicado en BOE 26/02/2010
Extremadura	Universidad de Extremadura	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Extremadura	Publicado en BOE 05/01/2010
	Universidad de A Coruña	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de A Coruña	Publicado en BOE 05/01/2010
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela	Publicado en BOE 05/01/2010
	Universidad de Vigo	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Vigo	Publicado en BOE 05/01/2010
Islas Baleares	Universidad de las Islas Baleares	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de las Islas Baleares	Publicado en BOE 09/10/2009
Cataluña	Universidad de Vic-Central de Cataluña	Grado o Graduada en Educación Social	Publicado en BOE 24/02/2011
	Universidad Autónoma de Madrid	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Autónoma de Madrid	Publicado en BOE 09/10/2009
Comunidad de Madrid	Universidad de Alcalá	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad de Alcalá	Publicado en BOE 11/11/2010
	Universidad Camilo José Cela	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Camilo José Cela	Publicado en BOE 08/02/2013
	Universidad Complutense de Madrid	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Complutense de Madrid	Publicado en BOE 05/01/2010
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	Grado o Graduada en Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia	Publicado en BOE 26/02/2010

Fuente: Adaptado de Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)

Apesar de que en 2007 el Ministerio de Educación y Ciencia emite un documento titulado “*Implantación del nuevo Sistema Educativo*” que preveía que en el curso académico 2008-2009 comenzaran a aplicarse las titulaciones adaptadas al EEES, los nuevos Grados, concluyendo la formación de los primeros graduados y graduadas en julio de 2012 (Caride, 2008), no es hasta el curso académico 2009/2010 cuando se implanta esta titulación en universidades como la Autónoma de Madrid y la Universidad de las Islas Baleares.



La proliferación de esta titulación en las diferentes universidades españolas refleja la demanda social de la titulación al concebir al educador o educadora social como agente de cambio social, un profesional capaz de intervenir y dar respuesta a los problemas sociales que acontecen en la actualidad, como los procesos de exclusión social, que se han visto intensificados en los últimos años por una degradación del mercado laboral unida a austeras políticas sociales (Laparra, 2014).

### El perfil profesional del Educador o Educadora Social en España

¿Se reconoce realmente un perfil profesional concreto y propio del educador o educadora social? La realidad socioeconómica y educativa en la que nos encontramos inmersos requiere, por un lado, el diseño de unos planes de estudio y programas de formación permanente en los que se contemplen unas competencias profesionales que permitan al alumnado en formación y a profesionales en ejercicio el desempeño eficaz de la profesión adquirida para así abrirse camino en este mercado laboral y, por otro, formar a profesionales capacitados para intervenir, investigar y evaluar la acción profesional realizada en entornos en riesgo de exclusión social, entornos que se han visto azotados en los últimos años.

Si entendemos por exclusión social el resultado de un proceso creciente de desconexión social, de pérdida de redes y vínculos personales que dificultan a una persona o colectivo el acceso a las oportunidades y recursos que brinda la propia sociedad (Amorós y Ayerbe, 2000 y Subirats, 2004), la pretensión más realista es la profesionalización de los agentes educativos para la intervención en estos entornos.

La profesionalización de los agentes educativos supone la formación en competencias profesionales donde estos sean capaces de poner en acción una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que le lleven a saber hacer y saber estar apto y capacitado para el desempeño profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse

con competencia para desempeñar una acción (Bunk, 1994; Tejada, 1999a y 1999b; González y Wagenaar, 2003 y Pallisera, Fullana, Planas y del Valle 2010). Del mismo modo, hay que tener presente que el todo no es igual a la suma de sus partes y por lo tanto el desempeño profesional no supone el cómputo de competencias adquiridas, sino que es un proceso más complejo que implica el pensamiento holístico de todas las competencias adquiridas a merced de las diferentes situaciones donde se va a desempeñar la profesión, de ahí la necesidad de conocer las competencias profesionales para atender a personas en riesgo de exclusión social (Cascante Fernández, 2004; Perrenoud, 2004 y Olaz, 2011).

La mayoría de las iniciativas en torno a la concreción de la formación en competencias que el Educador o Educadora Social debe poseer, sientan sus bases en los resultados del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), documento que recoge las competencias transversales y específicas de cada disciplina, así como de la información recogida por la ANECA (2005) para el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, donde aparecen diferenciadas las competencias transversales (tabla 2), que incluyen competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, y las competencias específicas (tabla 3), que incluyen los conocimientos disciplinarios (saber) y las competencias profesionales (saber hacer).

**Tabla 2: Competencias transversales del Educador o Educadora Social**

Competencias transversales	
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis
	Organización y planificación
	Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
	Comunicación en una lengua extranjera
	Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
	Gestión de la información
Interpersonales	Resolución de problemas y toma de decisiones
	Capacidad crítica y autocrítica
	Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
	Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

Sistémicas	Habilidades interpersonales
	Compromiso ético
	Autonomía en el aprendizaje
	Adaptación a situaciones nuevas
	Creatividad
	Liderazgo
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
	Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
	Gestión por procesos con indicadores de calidad

Fuente: ANECA (2005, p.143)

**Tabla 3: Competencias específicas del Educador o Educadora Social**

Competencias específicas
1. Comprensión de la genealogía de los procesos históricos de consolidación de la profesión y de la intervención socioeducativa
2. Conocer el marco de la educación social y los modelos desarrollados en otros países con especial atención a las iniciativas de la Unión Europea
3. Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación
4. Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa
5. Conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja
6. Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos
7. Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención
8. Conocer los supuestos pedagógicos, psicológicos y sociológicos que están en la base de los procesos de intervención socioeducativa
9. Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa
10. Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa
11. Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social

12. Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria
13. 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
14. Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos
15. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...)
16. Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
17. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo
18. Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad, etc.)
19. Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción
20. Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa
21. Gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa
22. Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.)
23. Utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos
24. Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social
25. Desarrollar actitudes y dominio lingüísticos que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos
26. Diseñar y llevar a cabo proyectos de iniciación a la investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención

Fuente: ANECA (2005, p.181-202)

Suponiendo un gran avance en el reconocimiento profesional de esta figura como señala Marí Ytarte (2009), la elaboración de los documentos

profesionalizadores por parte de la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) permite conformar desde un enfoque profesional el perfil competencial del Educador o Educadora Social. En estos documentos se recogen, además de las funciones y un código deontológico, un catálogo de competencias desglosadas en dos bloques: las competencias básicas y las funciones singulares. La tabla 4 refleja las competencias básicas, es decir, aquellas competencias comunes a cualquier profesión, tales como la capacidad comunicativa y relacional, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad crítico-reflexiva o la capacidad para la gestión del conocimiento y la información. La tabla 5 se corresponde con las competencias singulares o específicas, un total de 35 que dan cuenta de la acción socioeducativa del Educador o Educadora Social. Estas competencias se organizan en torno a 6 bloques, de modo que las competencias específicas que definen el perfil profesional del Educador y Educadora Social hacen referencia a: la transmisión desarrollo y promoción de la cultura; la capacidad para generar vínculos sociales y promover redes a través de la generación de recursos educativos y sociales; el desarrollo de conocimientos sobre la mediación social, educativa y cultural, así como el procedimiento para llevarla a cabo; la capacidad de analizar, investigar y evaluar los contextos sociales y educativos; la capacidad para diseñar, implementar y evaluar los programas y proyectos educativos llevados a cabo; y finalmente, la capacidad para gestionar, dirigir, coordinar y organizar las instituciones y los recursos disponibles.

**Tabla 4: Competencias básicas**

Competencias básicas	
Función	Competencia

Competencias relativas a capacidades comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para expresarse de forma satisfactoria y para comprender distintos códigos referentes a los diferentes contextos socioculturales y profesionales.</li> <li>- Conocimiento y manejo de las tecnologías de información y comunicación, con la finalidad de incrementar las posibilidades de codificar y ampliar el conocimiento y la información necesaria en el ejercicio profesional, enriqueciendo las formas de expresión y comunicación.</li> </ul>
Competencias relativas a capacidades relacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul>
Competencias relativas a capacidades de análisis y síntesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para comprender las situaciones sociales y educativas, diferenciando los hechos que las componen, para establecer una visión de los diferentes elementos que entran en juego. Sin olvidar la capacidad de análisis y síntesis de las propias prácticas, y por lo tanto el conocimiento y la habilidad para analizar las destrezas del profesional y los efectos que producen de acuerdo a finalidades y objetivos.</li> </ul>

Competencias relativas a capacidades crítico-reflexivas

- 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.
- 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.
- Pericia para auspiciar prácticas socioeducativas construidas desde lecturas personales y colectivas de la realidad social e institucional en las que se desarrolla.
- 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.

Competencias relativas a capacidades para la selección y gestión del conocimiento y la información

- Capacidad para seleccionar, en el continuo flujo de informaciones que producen nuestras sociedades, aquellas que resulten más relevantes y decisivas para la institución u organismo en los que trabajan los educadores y Educadoras sociales.
- Habilidad para distinguir, priorizar y otorgar sentido a las informaciones y verbalizaciones que los Educadores y Educadoras Sociales reciben de parte de los sujetos de la educación u otros profesionales, con la finalidad de objetivar en lo posible el trabajo educativo a realizar y/o la derivación a otros profesionales.

**Tabla 5: Competencias singulares**

Funciones singulares	
Función	Competencia
Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura	- Saber reconocer los bienes culturales de valor social.
	- Dominio de las metodologías educativas y de formación.
	- Dominio de las metodologías de asesoramiento y orientación.
	- Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.
	- Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.
	- Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.

Fente: ASEDES, (2007, p. 43-45).

<p>Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>- Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>- Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.</li> <li>- Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>- Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>- Destreza para la puesta en marcha de procesos de dinamización social y cultural.</li> </ul>	<p>Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>- Dominio de los planes de desarrollo de la comunidad y desarrollo local.</li> <li>- Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contexto socioeducativos.</li> <li>- Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).</li> <li>- Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador y la Educadora Social.</li> <li>- Capacidad de análisis y evaluación del medio social y educativo (análisis de la realidad).</li> <li>- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas y culturales.</li> </ul>
<p>Mediación social, cultural y educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>- Destreza para reconocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación.</li> <li>- Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.</li> <li>- Saber poner en relación los contenidos, individuos, colectivos e instituciones.</li> </ul>		

<p>Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.</li> <li>- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o acciones docentes.</li> <li>- Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>- Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.</li> </ul>	<p>Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominar los distintos modelos, técnicas y estrategias de dirección de programas, equipamientos y recursos humanos.</li> <li>- Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.</li> <li>- Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.</li> <li>- Capacidad de poner en marcha planes, programas, y/o proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>- Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.</li> <li>- Capacidad para la organización y gestión educativa de entidades e instituciones de carácter social y/o educativo.</li> <li>- Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</li> <li>- Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</li> </ul>
--	---	---	---

Fuente: ASEDES, (2007, p. 46-47).

Desde ambas instituciones se apela a las competencias específicas para definir un perfil profesional concreto. Un profesional definido por Amador, Esteban, Cárdenas, y Terrón (2014) con el término “especializado” para la intervención en los procesos de acción socioeducativa, capacitado para modificar la situación de personas y colectivos haciendo uso de los medios y recursos pertinentes.

El educador o educadora social es un agente de cambio en los diferentes ámbitos de intervención, coincidiendo con la aportación de Vallés (2011) diferenciando entre área de intervención del ámbito de intervención, al considerar el área como contextos de intervención agrupados en diferentes escenarios de trabajo y los ámbitos como la limitación de un espacio de intervención comprendido por una o varias actividades o disciplinas entre sí relacionadas.

Históricamente, y desde una perspectiva amplia, se consideran tres grandes ámbitos de intervención enfocados al campo profesional: la educación social especializada, la animación sociocultural, la educación permanente y de adultos (ANECA, 2005, p. 128). Sin embargo, y tras el estudio realizado por la ANECA para el desarrollo de la titulación, se establecieron los siguientes ámbitos profesionales (2005, p.136):

- Intervención educativa para el desarrollo comunitario y familiar.
- Marginación, drogodependencia y exclusión social.
- Animación y gestión sociocultural.
- Intervención socioeducativa con menores.
- Formación e inserción de personas adultas.
- Atención socioeducativa a la diversidad.

Junto a estos ámbitos de intervención, la ANECA (2005, p. 137) delimita el perfil profesional adherido:

- Formador de personas adultas y mayores.
- Especialista en atención educativa a la diversidad.
- Educador ambiental.
- Educador familiar y de desarrollo comunitario.

- Educador en procesos de intervención social.
- Mediador en procesos de intervención familiar y socio-educativa.
- Animador y gestor socio-cultural.
- Educador de tiempo libre y ocio.
- Educador de instituciones de atención e inserción social.
- Educador en procesos de acogida y adopción.

## Metodología

El trabajo que aquí se ha propuesto tiene como objetivo delimitar el perfil profesional del educador o educadora social a partir de un estudio documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas. Este trabajo supone el extracto de una investigación de carácter más ambicioso que se está llevando a cabo, de modo que recoge, dentro de lo que supone la realización de un estudio documental comparativo, los avances hallados en la primera fase de reducción de datos.

El análisis documental es, como advierten Massot, Dorio y Sabariego (2004) una actividad sistemática y planificada en la que se realiza un análisis pormenorizado del contenido del documento escrito bajo la finalidad como señala Del Rincón et al. (1995) “*de obtener información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno o programa concreto*” (p. 342), de manera que se garantice la respuesta a los objetivos propuestos.

Analizando el contenido de los textos se pretende descubrir los componentes básicos del fenómeno estudiado. Además, existe unanimidad al concederle a la construcción teórica de este tipo de estudios tres momentos clave (López Noguero, 2002; Gómez, 2011 y Sadornil, 2013): la exploración y descripción de los componentes teóricos en los que se basa el modelo objeto de estudio; la categorización en cada uno de los elementos o dimensiones de las variables estudiadas que ayuden a especificar los temas, facilitando la interpretación de la realidad empírica; y finalmente, la

operación con los datos así como la interpretación de los mismos y la búsqueda de significados.

La metodología o conocimiento del método, como indica Jurado Rojas (2002), implica conocer las fases para la descripción, análisis o predicción del fenómeno objeto de estudio. Así pues, las fases metodológicas necesarias para la implementación de la investigación documental como técnica se concretan en cinco etapas básicas (Massot, Dorio y Sabariego, 2004, 351-352):

- El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- La clasificación de los documentos identificados.
- La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para la identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.
- Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada.

Así, se ha accedido a 32 Memorias de grado de Educación Social verificadas de las 38 universidades españolas en las que se imparte esta titulación, con un porcentaje de éxito del 84%. A la información de las restantes universidades se ha accedido a través de la página web.

## Resultados

El perfil profesional del educador o educadora social en España se organiza en torno a las dimensiones recogidas en la Figura 1. En este perfil se ponen de manifiesto 2 metacategorías: las competencias básicas, competencias que, desde un enfoque integrador aúnan aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes

que se consideran imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos y por tanto, se consideran comunes al resto de profesiones; y las competencias singulares, que son competencias específicas que engloban unas competencias cognitivas formuladas a través de conocimientos disciplinarios (saber), unas competencias profesionales, relativas a la función que desempeña el educador o educadora social en cada uno de los escenarios de intervención socioeducativa (saber hacer) y finalmente, unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador o educadora social (saber ser). De estas metacategorías emanan 8 dimensiones, 5 relacionadas con las competencias básicas y 3 propias de las competencias singulares.

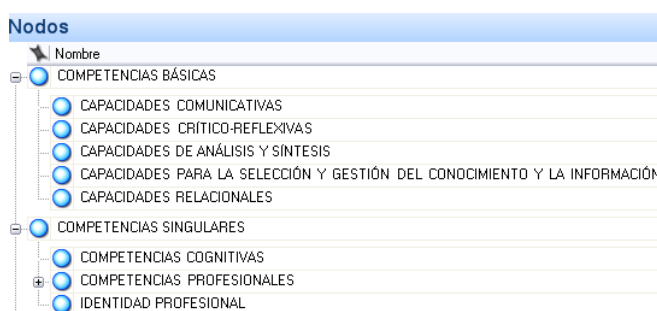


Figura 1: Dimensiones de análisis

## Conclusiones

Los resultados aúnan los esfuerzos de la Asociación Estatal de Educadores Sociales y las instituciones universitarias por definir un perfil profesional consensuado y acorde a los nuevos yacimientos de intervención socioeducativa que se van generando fruto de la situación social, económica y política en la que se encuentra España.

Este primer esbozo realizado a nivel teórico recoge 2 nuevas dimensiones: una relacionada con las competencias cognitivas, es decir, con la fundamentación epistemológica que este profesional debe poseer; y la segunda relacionada con el saberse educador o educadora social.

El trabajo presentado se enmarca en la primera fase de reducción de datos. Las dimensiones halladas junto al perfil competencial que emana de ellas será objeto de estudio en la segunda fase de la investigación donde un



grupo de expertos y expertas a través de la técnica Delphi delimitará exhaustivamente el perfil competencial de la educación social en España al disminuir el espacio intercuartil precisando la mediana.

### Referências Bibliográficas

- EDUSO (s.f.). *Antecedentes históricos*. Recuperado de <http://www.eduso.net/asedes/presentacion/antecedentes.htm>.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I y II*. Madrid.
- AMADOR, L.; ESTEBAN, M.; CÁRDENAS, M. y TERRÓN, M. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70.
- AMORÓS, P. & AYERBE, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- ASEDES (2007). *Catálogo de funciones y competencias*. Recuperado de: [http://www.ceespv.org/downloads/Cat\\_Funciones\\_y\\_Competicencias.pdf](http://www.ceespv.org/downloads/Cat_Funciones_y_Competicencias.pdf)
- BUNK, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CARIDE, J. (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C. (2004). La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 145-167.
- CHAMSEDDINE, M. H. (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista de Educación Social*, 17, 1-13.
- DEL RINCÓN, D., LATORRE, A., ARNAL, J., y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DORIO, I., SABARIEGO, M. y MASSOT, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Rafael Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 276-292). Madrid: La Muralla
- GÓMEZ, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, J. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- JURADO ROJAS, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. Mexico: Thomson.
- LAPARRA, M. (2014). La fractura social se ensancha: intensificación de los procesos de exclusión en España durante 7 años. En Fundación FOESSA, *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014* (pp. 152-255). Madrid: Cáritas.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado número 89, del 13 de abril de 2007)
- MARÍ Y TARTE, R. (2009). *Ciudadanía y educación social. Contextos y espacios profesionales*. Toledo: UCLM.
- MASSOT, I., DORIO, I. y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Rafael Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- OLAZ, A. (2011). Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial. *Papers*, 96(2), 589- 616.
- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; PLANAS, A. & DEL VALLE, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

- REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. (*Boletín Oficial del Estado* número 243, del 10 de octubre de 1991).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (*Boletín Oficial del Estado* número 260, del 30 de octubre de 2007).
- SADORNIL, D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: UNED.
- SUBIRATS, J (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- VALLÉS, J. (2011). Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España. UNED.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14.
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15.

*Ana Camões*

Investigadora da Universidade Católica Portuguesa.  
Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social  
[anacamoes@aptses.pt](mailto:anacamoes@aptses.pt)

*Patrícia Silva*

Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social  
[patriciacsilva@gmail.com](mailto:patriciacsilva@gmail.com)

*Ana Luísa Rocha*

Técnica Superior de Ciências da Educação  
[ana\\_luisa\\_n\\_r@hotmail.com](mailto:ana_luisa_n_r@hotmail.com)

*Ana Carvalho Maia*

Técnica Superior de Educação Social  
[ana.carv.maia@gmail.com](mailto:ana.carv.maia@gmail.com)

### **A Comunidade Cigana – socialização e educação não formal e informal**

Na comunidade cigana, segundo Casa-Nova (2005), as práticas desenvolvidas podem ser associadas às das classes sociais mais favorecidas, uma vez que o “domínio de si, autonomia e curiosidade, mas também a segurança e responsabilidade” (Casa-Nova, 2005:211) se destacam enquanto características do modo como os processos de socialização primária são estabelecidos nestes dois meios. A título de exemplo, a autora mencionada reporta-se ao facto de as crianças se responsabilizarem por trocas monetárias, estimulando o desenvolvimento da sua autonomia.

Neste sentido, consideramos que apesar de existir a aproximação suprarreferida entre a sociedade maioritária e a comunidade cigana, é possível identificar variados fatores que as afastam, nomeadamente o ambiente em que o processo de socialização se desenrola. Este último fator leva-nos a constatar que não se estabelece uma “sincronia de processos diferenciados de socialização primária, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas” (Casa-Nova, 2005:211), levando a que

os(as) ciganos(as) apresentem uma pertença étnica sobreposta à pertença de classe, o que não se verifica na generalidade das sociedades (Casa-Nova, 2005). Do nosso ponto de vista, este interesse reduzido ou até mesmo nulo em estabelecer contactos com outras realidades, induz as crianças a construir uma identidade étnica baseada na observação do comportamento dos seus ascendentes, o que condiciona as suas oportunidades, concretamente no campo educativo e nos seus estilos de vida. Assim,

*“a baixa permeabilidade à assimilação cultural apresentada por estas comunidades, que tem permitido a sua sobrevivência enquanto grupo étnico, foi/é construída através de específicos processos de socialização e educação familiares e comunitários, levados a cabo na esfera privada, mas também na esfera semi-pública” (Casa-Nova, 2005: 213).*

A comunidade cigana preserva a importância que a família apresenta na educação dos seus filhos e das suas filhas, considerando-se como os principais intervenientes na formação das crianças, de forma a

evitar uma possível perda das suas características e dos costumes, através da aculturação. Este é, realmente, um aspeto bastante delicado, porque na visão das comunidades ciganas, frequentar a escola e alcançar o sucesso escolar é sinónimo de perder a identidade cultural (Costa, 1996 *in* Vieira, 2008).

Tal como na maioria das sociedades, também na comunidade cigana a família representa um papel fundamental na educação das crianças, nomeadamente o pai e a mãe que, apesar de desenvolverem funções distintas, são encarados como os principais intervenientes deste processo. Enquanto a figura masculina deve ser entendida como um chefe de família que detém o poder de decisão, que tem a responsabilidade de procurar um trabalho e possíveis negócios, a figura feminina é vista como cuidadora, tanto dos(as) filhos(as), como do lar, desempenhando as tarefas domésticas (Vieira, 2008). Os rapazes acompanham os seus pais no seu trabalho e as raparigas auxiliam as mães a cuidar dos seus irmãos mais novos e a preparar refeições (Vieira, 2008). Assim, é perceptível a presença de “uma hierarquia em função do género, onde a mulher assume um papel grandemente subalternizado em relação ao homem” (Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005:15).

De acordo com Vieira (2008), é perceptível que os(as) ciganos(as) são um povo que possui a sua própria história e a sua cultura que assenta na preservação dos seus valores. É ainda visível que a sua estrutura familiar difere da estrutura das sociedades dominantes, bem como o modo de transmissão dos seus costumes, tendo em conta que, de acordo com Boumard, “a cultura cigana é fundada na oralidade, não valorizando a escrita, sendo este em si mesmo um entrave à sua escolarização” (*in* Vieira, 2008:28). Porém, na perspetiva de Nunes (*in* Vieira, 2008), não é por os(as) ciganos(as) não reconhecerem a leitura e a escrita como fatores importantes da sua educação que os(as) impede de apreender conhecimentos e saberes que lhes são transmitidos na vertente prática, a partir da qual os ciganos aprendem a desempenhar uma profissão.

## A Comunidade Cigana e a Escola

Refletindo, agora, sobre as representações sociais que a comunidade cigana detém sobre a comunidade escolar, e inversamente, bem como sobre o papel que os(as) profissionais de educação desempenham com os(as) alunos(as) provenientes deste grupo sociocultural, é fundamental reportarmo-nos a autores como Giroux (1986), Nunes (1998), Arenhart (2007), Bataille (1981) e Barbier e Fourcade (2008) para expor conceitos relacionados com a escola e com a educação inclusiva.

Começando por definir o que se entende por representações sociais, e de acordo com Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005), este conceito remete para os conhecimentos que são construídos, elaborados e partilhados socialmente. Para além disso, são componentes que definem parâmetros de comportamento de um grupo sociocultural, que reproduzem efeitos nos sujeitos individuais. As representações sociais são, portanto,

*“imagens mentais que os indivíduos vão construindo ao longo da sua existência, influenciadas pelos processos de socialização, pelos meios de comunicação social e pelas relações que desenvolvem nos diversos contextos sociais de interação. E, dado serem construções elaboradas pelos seres humanos, são também passíveis de mudança pelos mesmos, o que confere ao conceito um carácter dinâmico e não estático”* (Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005:11).

As representações sociais podem ser ainda influenciadas pelo estatuto socioeconómico dos grupos, pelo capital cultural e pelas relações de género, consequentemente traduzidas em relações de poder (Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005).

Relativamente à escola, mais concretamente ao processo de ensino-aprendizagem que se pratica neste contexto, Giroux (1986) propõe que se desenvolva uma

pedagogia radical em oposição à pedagogia dominante. Isto é, a educação deveria assumir-se como o “desenvolvimento de uma nova linguagem e um novo conjunto de conceitos críticos” (Giroux, 1986: 16). Neste paradigma, a escola constitui-se como um lugar de intercâmbio de ideias e experiências, como uma zona cultural e política, bem como uma arena que engloba diversos grupos socioeconómicos e culturais, ao invés de ser encarada como um mero espaço de instrução como acontece na pedagogia dominante. A pedagogia radical incentiva os alunos a representar um papel ativo no seu processo de aprendizagem, através da estimulação da reflexão. O desafio desta pedagogia radical foca-se na necessidade de fomentar o espírito crítico dos alunos, permitindo que estes se aproximem e alcancem uma transformação emancipatória (Giroux, 1986). Esta visão considera que a escola deve proceder à valorização das questões sociais e culturais dos(as) alunos(as), tendo em consideração que a heterogeneidade cultural foi e continua a ser uma característica das sociedades.

Devido a esta multiculturalidade, as escolas desenvolvem estratégias relacionadas com as diferenças e com as desigualdades, de forma a se transformarem em espaços inclusivos. Relativamente a esta última questão, Nunes (1998) refere que as escolas podem ser lugares de inclusão, mas para tal é necessário saber viver com o outro, ou seja, ter

*“[a] capacidade de ver no outro, diferente de mim, a continuação de mim (...) sentirmo-nos desejados é condição interior para, na minha singularidade, fazer parte de (...) É este o ponto crítico (o núcleo profundo) da exclusão/inclusão” (Nunes, 1998: 2).*

Desta forma, os estabelecimentos de ensino passam a ser perspetivados como escolas de e para todos(as), onde se promove a igualdade e equidade de oportunidades de acesso e sucesso escolar aos(às) alunos(as). Mas será que estes pressupostos se cumprem na prática?

## **O Técnico Superior de Educação e a comunidade cigana**

Como qualquer cidadão, os ciganos são obrigados por lei a frequentar a escola. Porém as crianças desta etnia acabam por abandonar os estabelecimentos de ensino por diversos fatores endógenos e exógenos à sua comunidade, mas, maioritariamente, os argumentos coincidem com o facto de “os valores culturais das crianças ciganas choca[re]m com os da classe dominante, e, na escola, não são valorizados” (Pessoa, 1997 in Vieira, 2008: 34). Muitos dos encarregados de educação de etnia cigana, integram um grupo populacional que, devido aos seus próprios trajetos de vida, desvaloriza e não reconhece a escola como um trunfo para a prossecução dos seus projetos de vida pelo que são pouco participativos na vida escolar dos alunos. O desapego dos encarregados de educação pela escola tende a condicionar em grande medida a motivação destes alunos e a originar o afastamento gradual da escola e das atividades letivas.

É neste momento que os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), em conjunto com outros profissionais educacionais, têm de intervir para diminuir esse choque cultural e evitar a exclusão social e escolar dos(as) ciganos(as).

Segundo Petrus (1997: 27),

*“a educação social, para além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, tem duas funções não menos importantes: primeira, desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; segunda, adoptar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais”.*

Deste modo, reconhecemos que são necessárias práticas educativas, através de um saber profissional que previna e ajude no crescimento pessoal e social dos indivíduos

O TSES é um profissional capaz de dinamizar ações de formação que sensibilizem os(as) outros profissionais de educação sobre a cultura cigana, dando a conhecer os costumes desta comunidade de modo a que possam ser desenvolvidas práticas pedagógicas que respondam

às necessidades destas crianças e destes jovens. Profissionais que podem fazer a diferença, que podem “criar e alimentar espaços de mediação necessários a uma socialização feliz” (Baptista, 1998). Podem ainda desenvolver projetos educativos que promovam a relação intercultural, que facilitem a socialização, porque “situações de aprendizagem partilhada aproximam pessoas, gerações, culturas e tradições” (Baptista, 2002:5), evitando a exclusão e espalhando autênticas culturas sociais de aprendizagem, “porque todas as pessoas são valiosas numa comunidade, ninguém deveria ser excluído da mesma, mas sim integrada.” (Camões, 2012:90). Falamos de profissionais capazes de trabalhar com as diferenças culturais. Profissionais que conseguem articular os saberes teóricos e práticos e desenvolvem as suas funções, em “laboratório” como no terreno, assumindo uma atitude de versatilidade e adaptação entre estes dois campos, desenvolvendo um saber específico.

Estes profissionais têm competências para dinamizar e dirigir programas integrados de educação formação com a finalidade de promover a inclusão social, prevenir e combater o abandono e insucesso escolar, promover o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional dos alunos.

Desde cedo, a Escola percebeu a urgência em apostar em propostas educativas diferenciadas e complementares do ensino regular, tal como o PIEF.

Como preconiza o Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto

*“(...) há necessidade de criar novas ofertas educativas e de adaptar currículos com conteúdos considerados relevantes que respondam ao que é fundamental para os alunos e assegurem a inclusão de todos no percurso escolar. Ao mesmo tempo, deve-se garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando vias adequadas e apoios necessários aos alunos que deles necessitem, com o*

*objetivo de melhorar os seus níveis de desempenho, conciliando a qualidade da educação com a equidade na sua prestação.”*

A escola pretende, com estes percursos de educação formação, continuar a representar um importante contributo para o diluir da exclusão social, apetrechando as novas gerações de competências que gerem roturas no ciclo de reprodução de pobreza e criem uma dinâmica interativa escola/comunidade, construindo a apropriação deste espaço pela comunidade envolvente, com especial destaque para a comunidade cigana. O TSES, é sem dúvida, o profissional adequado para trabalhar a relação escola/comunidade através da:

- complicação de indicadores referentes aos jovens que possibilitem uma caracterização individual, familiar e expectativas de vida dos envolvidos atualizadas;
- prevenção à exposição dos riscos inerentes ao ingresso precoce no mundo do trabalho;
- prevenção do desenvolvimento de comportamentos desviantes nos jovens;
- promoção do sucesso educativo;
- promoção de formas de estar socialmente adequadas;
- promoção das relações entre Encarregados de Educação, Educandos e Escola;

Neste cenário, o TSES poderá ser a resposta a uma série de necessidades socioeducativas desta comunidade cigana, sendo possuidor de um conjunto de competências e características que apontam para a inclusão cultural, social e económica da etnia cigana.

Neste sentido, a intervenção do TSES visa a prevenção e a ajuda no crescimento pessoal e social do “outro” (Camões, A., 2012), tendo por base valores como o de solidariedade, educabilidade e hospitalidade, valores estes que são alvitados pela Pedagogia Social. Citando Patrícia Silva (2012), “Face a uma sociedade contemporânea em processo acelerado de mudança, a pedagogia social afigura-se pertinente e urgente” (Silva, 2012: 9).

## Referências Bibliográficas

- ARENHART, L. (2007). Pressupostos filosóficos da hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. *Revista Direitos Culturais*. Vol. 2, nº 3, pp. 81-94.
- BAPTISTA, I. (1998). *Profissionais da relação*. A Página da Educação, 73, ano 7, outubro, p. 19.
- BAPTISTA, I. (2002). *Pedagogia Social: um campo plural de investigação e intervenção*. Cadernos de Pedagogia Social, 4 (2012), pp. 5-8
- BARBIER, R. & FOURCADE, F. (2008). Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle. *Colloque international – Efficacité et équité en éducation*, pp. 1-26.
- BATAILLE, M. (1981). Le Concept de “Chercheur Collectif” dans la Recherche-Action. *Les Sciences de l'éducation*. (traduzido por Francisco Madeira, Orquídea Coelho e Vilma Martelo)
- CAMÕES, A. (2012). *Trajetórias de vulnerabilidade: Percepção Subjetiva e Objetiva da Condição do «Novo Pobre»*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- CASA-NOVA, M. J. (2005). Etnicidade e Educação Familiar: o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Vol. 8, nº2, pp. 207-214.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.; CASA-NOVA, M. & TRINDADE, R. (2005). *Pontes para Outras Viagens – Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- GIROUX, H. (1986). Teoria e Discurso Crítico. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes Petrópolis
- PETRUS, A. (1997). Concepto de Educación Social. In A. Petrus. *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 9-39.
- SILVA, P. (2012). Comunidade empreendedora: O caso da Iniciativa dos Bairros Críticos no Bairro do Lagarteiro. *Dissertação de Mestrado não publicada*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- NUNES, R. (1998). Escolas Inclusivas – Quando os vencedores falam no fim da História. *A Página da Educação*. Ano 7, nº 71
- VIEIRA, M. (2008). *A Escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural: O caso de uma comunidade cigana*. Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal

## ÉTICA Y PROFESIONALIDAD REFLEXIVA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL: MÁS ALLÁ DE LOS CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS

*Jesus Vilar Martín*

Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull (URL). Barcelona  
[jvilar@peretarres.org](mailto:jvilar@peretarres.org)

*Gisela Riberas Bargalló*

Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull (URL). Barcelona  
[griberas@peretarres.org](mailto:griberas@peretarres.org)

*Genoveva Rosa Gregori*

Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull (URL). Barcelona  
[grosa@peretarres.org](mailto:grosa@peretarres.org)

### **Presentación**

El presente artículo tiene como objeto reflexionar sobre la relación entre ética y política, por una parte, y los vínculos entre ética y complejidad, por otra. Partiendo de esta primera asociación, se argumenta que el marcado sentido político de la Educación Social hace que esta profesión se enfrente habitualmente a situaciones de conflicto de valor que son a su vez de alta complejidad. En consecuencia, el abordaje de los conflictos de valor que experimenta el profesional en su práctica cotidiana requiere de una capacitación que va más allá de la definición de valores en forma de un código deontológico y que, a su vez, supera también una mirada tecnocrática de carácter actuador y finalista. Así pues, se trata, en primer lugar, de formar profesionales reflexivos capacitados para la investigación y la creación de conocimiento y, en segundo lugar, de construir estrategias para el abordaje de los conflictos de valor que estén a la altura de la complejidad que representan.

### **Ética y política en la construcción de la identidad profesional**

La educación social es una profesión de carácter pedagógico que tiene como finalidad la incorporación

social de las personas mediante el pleno ejercicio de sus derechos, a través de acciones socioeducativas.

El proceso de incorporación social requiere la creación de escenarios de aprendizaje que se conviertan en oportunidades de cambio y de progreso. Esto implica la estimulación del desarrollo de las habilidades y competencias básicas para la vida social (sociabilidad y prosocialidad), así como la adquisición de los conocimientos culturales que hacen referencia a las formas socialmente aceptadas de vida en una sociedad plural y abierta.

En el caso específico de la educación social, el sentido de la actividad adquiere una dimensión política muy clara por el hecho de estar trabajando habitualmente con personas y grupos que se encuentran en situaciones de gran vulnerabilidad, que tienen grandes dificultades para asegurar su incorporación social o para ejercer sus derechos de forma digna, lo que pone en evidencia las injusticias sociales. Se trata de una profesión comprometida con los Derechos Humanos, lo que implica “comprometer el acto de educar con valores e ideales que reivindican una profunda transformación de la sociedad; y, consecuentemente, la denuncia de todas aquellas circunstancias que violan, limitan o coartan la dignidad humana en su irrenunciable aspiración a una convivencia más libre,



equitativa, solidaria, justa, democrática y pacífica” (Caride, 2009: 56-57). La educación social se inscribe plenamente en una opción política que debe hacerse *“en, con, por y para la sociedad”* (Caride, 2002: 121).

Política y ética van de la mano. Mientras que la primera es una forma específica de intervenir en la comunidad e influir en las condiciones de vida de las personas que la constituyen, la segunda representa los referentes morales para interpretar la naturaleza humana y las relaciones que se quieren promover dentro de la sociedad. Entonces, si, como afirma Dussel (1998: 91), *“la vida humana es el contenido de la ética”*, la Educación Social está inmersa permanentemente en un proceso de reflexión moral.

Esta dimensión política y valorativa ha estado siempre presente en la construcción de la identidad profesional de la Educación Social, hasta el punto de ser el eje central en este proceso (Vilar, 2013: 92-102), como puede verse en los códigos deontológicos. La cuestión no es únicamente definir qué autoimagen técnica tiene el colectivo profesional de sí mismo; hay que concretar también qué se ofrece a la sociedad, qué misión se autoimpone en tanto que profesión y, sobretodo, a qué principios y valores responde esta misión<sup>1</sup>.

En la Educación Social siempre se ha visto con claridad que la capacitación técnica es necesaria para dar rigor a los procesos, pero no suficiente para abordar los conflictos de valor implícitos en el tratamiento de las situaciones de injusticia social y de relación con personas vulnerables. Ha de haber también una serie de actitudes y de virtudes que sean coherentes con el sentido ético y político de la profesión. Hay que ser un buen técnico eficaz y experto para asegurar el rigor en los resultados que se esperan obtener, pero no se puede caer en el extremo de una tecnocracia aséptica. A su vez, ha de haber voluntad de servicio, pero no se puede trabajar únicamente desde lo vocacional o desde una militancia política que descansa en ideología pero sin técnica.

Inevitablemente, la forma que adoptan las propuestas de trabajo nunca son neutras, por lo que es imprescindible tomar conciencia y hacer explícito el posicionamiento ideológico y ético en el que se basan:

controlar o liberar; crear autonomía o crear dependencia; problematizar o normalizar (Riberas, Vilar, Rosa, 2015: 363). A la hora de diseñar propuestas de intervención socioeducativa, habrá que integrar conocimiento y técnica, pero también los determinantes éticos y políticos de las relaciones sociales y los motivos que condicionan sus dinámicas:

*“el vínculo ciencia/técnica/sociedad/política es evidente. Es evidente, en estas condiciones, que la época en que los juicios de valor no tenían que interferir con la actividad científica está cerrada”* (Morin, 2006: 77).

Así pues, la auténtica profesionalidad será aquella que articule de forma equilibrada los elementos técnicos, los elementos éticos y los elementos políticos. Se abre aquí un abanico de posibilidades a la hora de concretar qué modelos de referencia éticos son más convenientes seguir. El tema es extenso y aquí no lo podemos abordar, pero habrá que tener en cuenta las diferentes tradiciones y perspectivas posibles para construir un marco conceptual sobre la ética de la profesión: se puede seguir un modelo de carácter Kantiano y deductivo centrado en el seguimiento de principios; o un modelo consecuencialista o utilitarista de carácter deductivo que pone en énfasis en las circunstancias; también se puede centrar en el procedimiento formal de carácter discursivo; puede centrarse en la definición de virtudes y conductas concretas del profesional; finalmente también puede profundizar en un modelo del cuidado y la atención al otro desde la perspectiva del cuidado, la hospitalidad o la compasión (Román, 2016; Canimas, 2010).

Sea como sea, y como argumentaremos más adelante, la ética de la Educación Social requiere una reflexión amplia y profunda que no puede simplificarse mediante la elaboración únicamente de un código deontológico y una potencial normativa que lo acompañe.

---

<sup>1</sup> Esta es la función de los “Documentos profesionalizadores” definidos por el Consejo General de Colegios Oficiales de

Educadoras y Educadores Sociales CGCEES en el espato español en el 2007.

## **Ética, complejidad y profesionalidad reflexiva**

Partimos de la idea que ética y complejidad van de la mano. De la misma forma que los escenarios de trabajo de la educación social se caracterizan por ser inciertos, cambiantes, complejos y difusos, los dilemas que allí se generan, también lo son. Desde este punto de vista, la lógica cartesiana y su correspondiente perspectiva tecnocrática en la que cada problema tiene una solución son insuficientes para abordar correctamente los conflictos de valor.

Un dilema siempre es imprevisible porque aparece como resultado de la combinación de variables que no se controlan, que se modifican, que aparecen como nuevas circunstancias que inicialmente no estaban presentes; en el caso de que pudiera haber anticipación, ya sea porque se ha podido imaginar un potencial conflicto en un escenario nuevo o porque se ha aprendido de un dilema ya superado, se trataría de un problema moral o de una cuestión moral (Banks, 1997: 26). En segundo lugar, no tienen una respuesta correcta; hay alternativas posibles, pero siempre con puntos débiles en cada una de ellas. Las respuestas no son generalizables ni estandarizables como si de una norma se tratara a otras situaciones similares; como mucho, se pueden extraer criterios para construir respuestas ante nuevas situaciones de dilema pero siempre tienen un componente de creación.

Así pues, el abordaje de las problemáticas morales y específicamente de los conflictos de valor, requiere una lectura de la realidad desde parámetros de complejidad y, en consonancia, la construcción de un perfil profesional que se circunscriba en la idea de profesionalidad reflexiva e investigadora, imprescindible para trabajar desde esta perspectiva (Riberas, Vilar, 2014; Vilar, Riberas, Rosa, 2014). El profesional reflexivo ha de dominar la técnica para actuar coherentemente desde el sentido moral en situaciones complejas y políticamente comprometidas.

Entonces, ¿cómo ha de ser la ética que construyan los profesionales de la educación social si se acepta que se trata de una realidad de alta complejidad? Puede caerse en el error de construir un sistema ético de orientación deductiva que se centre de forma prioritaria en el seguimiento imperativo y de obligado cumplimiento de los valores descritos en un código deontológico, pero esto tiene diversos problemas: en primer lugar, se

devalúa la reflexión ética al convertirla en una cuestión puramente normativa; en segundo lugar, pone en el centro al profesional y sus valores, en detrimento de las necesidades de las personas atendidas; en tercer lugar, porque no puede dar respuesta a todas las potenciales situaciones conflictivas; en cuarto lugar, porque su rigidez lo aleja progresivamente de una sociedad que es dinámica y cambiante.

Nos parece evidente que la ética profesional que se construye en la educación Social no puede ser un modelo cerrado. Hay que aceptar que la ética ha de ser un sistema vivo y dinámico que acompañe la evolución de la sociedad a la que la profesión ofrece sus servicios.

En consecuencia, la ética profesional ha de constituirse como una actividad pública, colectiva, comunicativa, contextualizada, transversal e interdisciplinaria, ecléctica e integradora, dinámica y creativa mediante la construcción y la investigación, empática y sensible, consciente de los riesgos y “conservadora” de lo que ha costado construir y finalmente anticipatoria, dentro de lo que la incertidumbre permite llevar a prever aprovechando las experiencias pasadas (Vilar, 2013).

## **Ética y gestión de los conflictos de valor**

Hasta el momento, la Educación Social ha hecho grandes avances en la definición de su marco de referencia ético mediante la elaboración de un código deontológico. Ahora bien, el abordaje de todo lo que tiene que ver con las cuestiones éticas en una actividad profesional no puede limitarse a la definición de sus aspiraciones éticas. En el día a día de la práctica profesional no es suficiente con disponer de consciencia moral, de buenas actitudes y de unos valores abstractos bien definidos. Hay que ser capaces de traducir ese posicionamiento ético a las diferentes situaciones cotidianas de la actividad. Lo ético es contextual, por lo que la capacitación profesional ha de facilitar la circulación entre los principios y las realidades específicas (Cortina, 2003: 26; Hortal, 2003:100; Sáez, 2011:33).

Nuestro punto de vista es que cerrar el debate de lo ético al universo de las obligaciones deontológicas recogidas en un código es un reduccionismo que no

ayuda a los profesionales. La incorporación de la ética en la práctica profesional ha de ir más allá de la reflexión conceptual sobre los valores en que esta se fundamenta. En este sentido el código deontológico es imprescindible para construir sentido identitario, pero no es suficiente para gestionar situaciones éticamente comprometidas porque se trata de un elemento de carácter aspiracional, no normativo.

La profesión ha de dotarse de herramientas técnicas que le permitan pasar de la definición de ideales a una adecuada gestión de los conflictos de valor y esto requiere de un conjunto de elementos que superan ampliamente la función y las posibilidades de los códigos deontológicos.

Vamos a partir de la idea que siempre hay una vivencia subjetiva del conflicto de valor, pero que esto es así no significa que este conflicto ético de carácter profesional deba resolverse como si fuera un conflicto de carácter personal y privado. Es imprescindible evitar que la vivencia subjetiva de conflicto que siempre se produce, acabe convirtiéndose en un problema personal que se gestiona de forma particular y privada, en lugar de hacerlo en el contexto público donde se ha generado.

El dispositivo técnico que permite pasar de una vivencia subjetiva de conflicto a una respuesta lo más objetivada posible está compuesto por tres elementos: en primer lugar, ha de tener un espacio sistematizado de deliberación y creación de conocimiento (por ejemplo, espacios de reflexión ética o comisiones de ética específicas); en segundo lugar, ha de utilizar un método de deliberación estructurado, esto es, un sistema detallado y protocolarizado de discusión de dilemas. Finalmente, ha de disponer de materiales especializados en aspectos éticos y técnicos en forma de guías de buenas prácticas que le sirvan de referencia que ayuden a la toma de decisiones.

Estos dispositivos han de construirse de forma simultánea en los cuatro niveles de análisis en los que se desarrolla la actividad profesional.

En el primer nivel de análisis, donde se impulsa el sentido de pertenencia a una profesión y se establecen criterios generales (en este caso, el código deontológico hace esta función).

En el segundo nivel de análisis, donde los aspectos morales de la profesión se redefinen en función de las

particularidades de los diferentes ámbitos específicos de trabajo y se adquiere consciencia de especialidad. Aquí hay mucho trabajo para desarrollar guías orientativas que recojan todas estas particularidades.

En el tercer nivel de análisis, que contextualiza los anteriores elementos en un servicio o recurso concreto, un equipo específico y un territorio singular donde se trabaja de forma interdisciplinaria y desarrolla el sentido de pertenencia.

Finalmente en el cuarto nivel de análisis en el que se elabora la vivencia personal e individual de cada profesional y que desarrolla la autoconsciencia y la implicación con los otros tres niveles (Vilar 2013: 156; Vilar, Riberas, Rosa, 2016).

Como puede verse, el profesional el desarrollo de todos estos dispositivos exige al profesional una capacitación competencial que ahora mismo no tiene. La capacitación ética del profesional requiere, como mínimo, del desarrollo de las siguientes competencias (Vilar 2013, 182; Riberas, Rosa, Vilar, 2015: 24):

- Manifestar una mirada analítica y prospectiva desde criterios de complejidad sobre los escenarios donde pueden aparecer conflictos de valor.
- Disponer de conocimientos teóricos básicos sobre filosofía moral para la participación activa en la construcción de la ética aplicada de la profesión.
- Desarrollar el sentido moral, la conciencia, la sensibilidad y el compromiso moral que se adquiere en el ejercicio profesional.
- Manifestar una actitud constructiva para resolver cooperativamente e interdisciplinariamente los conflictos de valor.
- Disponer de conocimiento y usar responsablemente el conjunto de instrumentos para el tratamiento y el análisis de los dilemas morales.
- Mostrar capacidad resolutoria para gestionar de forma efectiva y reflexionada los dilemas morales.

- Conocer las capacidades y limitaciones personales para gestionar adecuadamente las posibles vivencias extremas del ejercicio profesional.
- Mostrar madurez, autoregulación y animosidad para sobreponerse a las adversidades de la práctica sin renunciar al deber ni al sentido moral.

De todo lo expuesto hasta ahora, puede verse que la ética profesional necesita en estos momentos de una formación específica y sistematizada de los profesionales y de un trabajo colaborativo entre la universidad y los colegios profesionales para construir mediante la investigación buenas estructuras de soporte para la toma de decisiones.

### Ética y formación

La capacitación del profesional reflexivo requiere de una formación extensa y amplia que le permita abordar adecuadamente las situaciones de complejidad a las que se enfrentará en la práctica profesional cotidiana. En sentido amplio, este profesional necesita desarrollar cuatro grandes áreas de capacitación:

- La capacitación ética, que hace referencia al sentido moral, el compromiso político, la responsabilidad y el deber profesional, la voluntad de servicio, el trabajo cooperativo y de construcción conjunta, la autoexigencia, y el autocontrol (Vilar, 2013: 182).
- La capacitación científica, que pone el énfasis en una formación extensa, amplia y plural, al hecho de disponer de un conocimiento riguroso que asegure una buena fundamentación de las acciones y una actitud abierta al estudio, comprensión de la complejidad, capacidad analítica y a la vez sintética, de manera que la práctica cotidiana sea también una experiencia de investigación (Bain, 2006; Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (2006).
- La capacitación técnico-estratégica, que comporta tener una mirada estratégica que, en palabras de Ausubel (1982) articule

adecuadamente las acciones concretas (diferenciación progresiva) en una perspectiva global (reconciliación integradora), disponer de precisión instrumental, dominio de recursos metodológicos y la capacidad de trasladar los planteamientos teóricos en acciones evaluables.

- La capacitación personal-emocional, transversal a las anteriores, que implica potenciar las competencias relacionales, el desarrollo de la inteligencia emocional (Iriarte, Alonso-Gancedo, Sobrino, 2006), la sensibilidad, el “tacto y el tono pedagógico” (Van Manen (1998, 2004), las virtudes vinculadas al cuidar (Román, 2016; Canimas, 2010) y el autoconocimiento de las propias características personales y emocionales.

Desde nuestro punto de vista, para el desarrollo de estas cuatro grandes áreas, la ética debería tener un papel relevante y convertirse en un Eje transversal de formación (Riberas, Vilar, Rosa, 2015), más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como “formación en ética”. La ética entendida de esta forma tiene una importancia capital porque puede dar respuesta a las necesidades formativas del profesional en sentido amplio y al desarrollo de competencias éticas, en sentido estricto. Ahora bien, hablar de ética desde este enfoque supone partir de una concepción amplia y poliédrica de la ética que incluye una triple perspectiva (Riberas, Rosa, Vilar, 2015: 20):

- Ética como formación filosófica, que dota de contenidos para desarrollar la responsabilidad pública y el sentido moral de la actividad profesional.
- Ética como capacitación técnica, que exige rigor, eficacia y eficiencia técnica.
- Ética como capacidad estratégica, que posibilita gestionar situaciones estresantes cargadas de emoción, como puede ser la resolución de conflictos y especialmente los dilemas morales.

Es conveniente el desarrollo de esta triple dimensión, si queremos acercar el profesional a una actuación honesta, eficaz y coherente que impregne de forma

significativa los cuatro bloques de capacitaciones que hemos citado.

En relación a la primera perspectiva (formación filosófica), hay que disponer de un substrato reflexivo de carácter filosófico sobre las obligaciones morales de la profesión, que se vinculan con la misión y el sentido político de ésta. Pero, a la vez, hay que traducir este posicionamiento en virtudes tangibles, en comportamientos y conductas visibles que conecten aquello a lo que se aspira o se pretende promover (los valores), con las actuaciones del día a día.

Respecto de la segunda perspectiva (capacitación técnica), hay que disponer de una capacitación metodológica que asegure el rigor frente a situaciones de alta complejidad, de manera que toda actuación asegure siempre una mejora en la situación de partida o, al menos, que frene o minimice el riesgo y la vulnerabilidad. Sea como sea, ha de evitar generar más problema o tener efectos secundarios adversos. Trabajar en entornos de incertidumbre implica aceptar con naturalidad lo desconocido, la duda y el conflicto. Ya no sirve el esquema problema-solución de carácter resolutivo ante problemas simples y bien definidos. Esta complejidad requiere disponer de competencias y capacidades que permitan orientarse en situaciones difusas y que capaciten para la creación de conocimiento como estrategia ante la incertidumbre.

Finalmente, de acuerdo con la tercera de las perspectivas (capacitación estratégica), hay que disponer de capacidades personales para soportar las tensiones emocionales del conflicto de valor, así como técnicas que permitan abordar la gestión concreta de las situaciones de dificultad. En definitiva, se trata de desarrollar actitudes, virtudes y aptitudes que, junto con el dominio de la técnica, permitan actuar coherentemente desde el sentido moral.

## Conclusión

Actualmente, la tarea de los profesionales de la educación social está sometida a grandes presiones en las que se han de articular adecuadamente ética y técnica, racionalidad y emotividad, responsabilidad y rigor, conciencia y eficacia.

Esto requiere aceptar que se trata de una profesión con un marcado carácter político y de gran implicación con las personas vulnerables, por lo que la ética se convierte en un elemento central en la estructuración de su identidad. Ahora bien, la incertidumbre de las cuestiones éticas y morales lleva inevitablemente a contemplar una imagen del profesional de carácter reflexivo e investigador, si realmente quiere moverse con unas ciertas garantías en los entornos de complejidad en los que tendrá que trabajar.

Concentrar la perspectiva ética de la profesión en un código deontológico cerrado, supone un reduccionismo que no ayuda a abordar la conflictividad moral de su práctica. Por ello, es necesario construir un sistema más amplio y unos dispositivos de referencia que contemplen una idea de ética flexible, dinámica y abierta.

Pero impulsar estas estructuras requiere una capacitación precisa en las cuestiones morales de la profesión. Y no se trata únicamente de disponer de alguna asignatura de ética profesional en el currículum, sino de que la ética esté presente e impregne todo el proceso formativo.

Finalmente, esta ética amplia, responsable e implicada se ha de construir con la participación activa de la universidad, de las asociaciones profesionales y de los agentes contratadores, sin perder de vista las personas atendidas, el bienestar de las cuales da sentido a la actividad profesional.

## Referències Bibliogràfiques

- AUSUBEL, D. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México.
- BAIN, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BANKS, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.
- CANIMAS, J. (2010). De què parlem quan parlem d'autonomia. A Fundació Campus Arnau Escala, Practica l'ètica dels serveis socials, 59-76. *Documenta Universitaria*: Girona. [http://campusarnau.org/2009/downloads/practica-etica-\(2a-ed.\).pdf](http://campusarnau.org/2009/downloads/practica-etica-(2a-ed.).pdf)

- CARIDE, J.A. (2002). "Educación social como proyecto ético y tarea cívica". En *Revista interuniversitaria de Pedagogía social*, 9, (pp. 91-126). Madrid: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).
- CARIDE, J.A. (coord.), (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario: Homo Sapiens.
- CORTINA, A (2003). El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica y transnacional. En Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- DUSSELL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Mèxic: Trotta.
- IRIARTE, C.; ALONSO-GANCEDO, N.; SOBRINO, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* N.8 vol 4 (1), (pp.177-212).
- MORIN, E. (2006). El método. Vol.6 *Ética*. Madrid: Cátedra.
- RIBERAS, G.; ROSA, G.; VILAR, J. (2015). La ética aplicada y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de profesionales reflexivos. Eficacia, responsabilidad y prevención del estrés. En Riberas, G.; Rosa, G., (Coord.) *Inteligencia profesional ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa* (pp 15-33), Barcelona: Claret
- RIBERAS, G.; VILAR, J.; ROSA, G. (2015). "La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva". En Padilla, G. (Coord.), *Contenidos especializados en la enseñanza superior*. Pp 363-385. Madrid: ACCL.
- ROMÁN, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Barcelona: Herder.
- SÁEZ, J.; CAMPILLO, M. (2011): Por una ética situacional en educación social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 19, (pp 13-36).
- SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Disponible en <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- VILAR, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: UOC
- VILAR, J.; RIBERAS, G.; ROSA, G. (2014). "El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos". En *Revista Lugares d'Educaçao [RLE]*, Bananeiras Paraíba, Brasil v. 4, n. 9, p. 132-149 Julio-diciembre, 2014.
- VILAR, J.; RIBERAS, G.; ROSA, G. (2016). Algunas ideas clave sobre ética aplicada en la Educación Social. En *Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación social (IPSE-DS)*.

## O EDUCADOR SOCIAL NA REDE LOCAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL (RLIS)

*Maria João Moutinho*  
Técnica Superior de Educação Social

A Rede Local de Intervenção Social surgiu num projeto no âmbito Portugal 2020, contribuindo para responder às necessidades da população, descentralizando o serviço da ação social e aproveitando a possibilidade de dar trabalho a vários profissionais.

A RLIS caracteriza-se por ser um Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (SAAS) que tem como objetivo informar, apoiar e prevenir situações de vulnerabilidade, pobreza e exclusão social, bem como intervir em casos de emergência social.

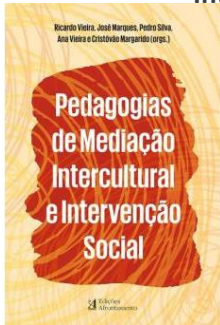
Para alcançar um maior sucesso na sua atividade e serviço é realizado um trabalho em rede, envolvendo outras entidades/parcerias, uma vez que se aborda a sociedade, o ser humano o social (engloba saúde, emprego, educação, etc).

No que concerne aos técnicos da Rede Local de Intervenção Social devem ser da área das ciências sociais por exemplo: assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, entre outros. O número de contratados depende da tipologia do concelho (A, B ou C) e se vão executar serviço na CPCJ.

No que se refere ao trabalho do Educador Social na RLIS compete-lhe atender o indivíduo ou família, analisar e avaliar as situações de forma a dar resposta às problemáticas surgidas. Existem casos que são sinalizados por outras entidades, os quais se devem verificar e acompanhar. Salienta-se que o trabalho na área social é realizado por uma equipa multidisciplinar.

Conclui-se assim, que o trabalho efetuado na RLIS tem cariz social e vai de encontro às necessidades do indivíduo/família, podendo ser realizado somente atendimentos sociais ou acompanhamento social que englobam ações de intervenção social.

## Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social



Autor(es): Ricardo Vieira, José Marques, Pedro Silva, Ana Vieira, Cristovão Margarido  
Edição/reimpressão: 2016  
Páginas: 224  
Editor: Edições Afrontamento  
ISBN: 9789723614862

## A Teoria das Forças. Um referencial para a prática na intervenção social



Autor(es): Ana Maria da Costa Oliveira  
Edição/reimpressão: 2016  
Páginas: 224  
Editor: Universidade Católica Editora  
ISBN: 9789725405093

## Da Educação à Intervenção Social – 1.º volume



Autor(es): Maurice Capul & Michel Lemay  
Edição/reimpressão: 2015  
Páginas: 208  
Editor: Porto Editora  
ISBN: 978-972-0-34852-4

## Da Educação à Intervenção Social – 2.º volume



Autor(es): Maurice Capul & Michel Lemay  
Edição/reimpressão: 2005  
Páginas: 176  
Editor: Porto Editora  
ISBN: 978-972-0-34853-1

## A Participação. Um paradigma para a intervenção social



Autor(es): Isabel de Freitas Vieira  
Edição/reimpressão: 2015  
Páginas: 248  
Editor: Universidade Católica Editora  
ISBN: 9789725404515

## Metodologia de Intervenção em Trabalho Social



Autor(es): Cristina de Robertis  
Edição/reimpressão: 2011  
Páginas: 272  
Editor: Porto Editora  
ISBN: 978-972-0-34860-9



# Próximo Número

A *Praxis Educare* tem como objetivo a construção de um espaço de debate, reflexão e partilha sobre a Educação Social e seus profissionais, suas (boas) práticas, seus espaços de intervenção, seu perfil e identidade profissional. Não obstante, esta é também uma publicação dirigida a outros profissionais, com quem os Técnicos Superiores de Educação Social partilham terreno e que, com eles, trilham e (re)criam a intervenção.

A *Praxis Educare* é uma publicação semestral com um tema central, dividida em diferentes secções. O próximo número, em preparação, terá como tema central “**Intervenção Social com Seniores**”. Caso pretenda colaborar, gratuitamente, com a revista, poderá enviar um e-mail para [praxiseducare@aptses.pt](mailto:praxiseducare@aptses.pt), com a submissão do artigo até 30 de abril 2018.

Os artigos não deverão exceder as 25 páginas A4, processados em formato word, tipo de letra arial, tamanho 10. Recomenda-se o uso restrito de negritos, abreviaturas e marcas. As citações devem ser apresentadas entre aspas e em itálico. A primeira folha deve conter o título do artigo (e subtítulo, caso exista), nome do(s) autor(es), ocupação profissional, instituição a que pertencem (e cargo que desempenham) e contato (e-mail). Deve, também, ser enviado um resumo, em português, contendo até 100 palavras, além de 4/5 palavras-chave. Os gráficos e figuras, quando existentes, deverão ser apresentados em ficheiros à parte, sendo indicada a sua localização aproximada no texto. As referências no interior do texto, assim como a lista bibliográfica final, devem seguir as normas da APA (*American Psychological Association*). As opiniões e conceitos emitidos são, ainda, da responsabilidade do(s) autor(es).

Os artigos apresentados para publicação serão precedidos de uma leitura por parte dos membros do conselho editorial da *Praxis Educare*, que se reserva o direito de aceitar ou rejeitar artigos e poderá fazer sugestões para melhorar a sua apresentação.

Após publicação na revista *Praxis Educare*, os artigos ficam a ser propriedade desta. Por este motivo, a reprodução, parcial ou total, deverá ser feita com indicação expressa do nome da revista e da referência aos autores.

