

MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LOS SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS: DE LA ASISTENCIA AL CAMBIO EN UNA SOCIEDAD EN CRISIS

Varela Crespo, Laura

Universidad de Vigo.

laura.varela.crespo@gmail.com

Palabras clave: educación social, pedagogía social, servicios sociales, modelo educativo

1. Introducción

En las últimas décadas se han publicado en el contexto español numerosos trabajos centrados en el estudio de los modelos y técnicas de intervención en Educación Social, fundamentalmente por parte de quienes desde las Universidades se han ocupado de la exploración y fundamentación de las bases epistemológicas de la Pedagogía-Educación Social y por quienes desde la práctica profesional buscan nuevas respuestas ante las necesidades emergentes de la ciudadanía, a las que los servicios sociales han de hacer frente. Bajo el amparo de esta estrecha relación teórico-práctica afirmamos, en consonancia con Ortega Esteban (1999, p.13), que “sin teoría no hay profesión eficiente, sin investigación de la praxis no hay actualización de las teorías de aplicación, que vienen a ser los modelos (...). De las teorías surgen los modelos, en cuanto constructos teórico-prácticos o en cuanto diseños conceptuales para la acción”. Tales modelos conforman propuestas teóricas que nos sirven de guía para profundizar en el estado actual de la educación en los servicios sociales.

La acción es fundamental, pero ha de ir acompañada de los procesos de reflexión propios de una actuación profesional sólida que tiene como referente el marco teórico de la Pedagogía Social, al tiempo que la teorización adquiere sentido cuando se materializa y contextualiza en las realidades cotidianas. Es necesario insistir en que, frente a la arbitrariedad y las buenas intenciones, en el marco de los servicios sociales las intervenciones educativas han de planificarse en función del contexto, de los fines que se pretenden y de los recursos de los que se dispone, teniendo siempre en cuenta las capacidades y potencialidades de los sujetos y grupos con los que se interviene, a fin de que toda persona pueda alcanzar en igualdad de condiciones el derecho a una vida digna.

Por ello, referirse al paso de la asistencia al cambio en una sociedad en crisis, significa que las políticas públicas se comprometan con los derechos de la ciudadanía, evitando una vuelta a las prácticas asistenciales de antaño. Algunas de las iniciativas que se están poniendo en marcha ya han demostrado su fracaso en otros tiempos (“apadrinamiento” de personas sin recursos económicos, cheques alimenticios, etc.), entonces ¿para qué volver a ellas?. Ciertamente es que si bien tales iniciativas han conseguido aliviar situaciones de emergencia social, no cuentan con una perspectiva de futuro alentadora ni pueden ser el foco único de atención de las políticas sociales, entonces, ¿por qué no buscar alternativas más justas y respetuosas con la “agencia” de las personas?.

Los avances alcanzados en los servicios sociales tras los esfuerzos realizados desde su puesta en marcha en la década de los ochenta, con la creación del Plan Concertado de prestaciones básicas de servicios sociales (1988) y el refuerzo del papel de los municipios en la prestación de servicios de proximidad, la formación de mancomunidades y redes de trabajo educativo y social en los territorios, el reconocimiento de los servicios sociales como derecho subjetivo de la ciudadanía en la última generación de leyes autonómicas, etc., no pueden ser echados por tierra en tan poco tiempo, especialmente porque la situación de descontento social, de falta de recursos y de escasas expectativas que están viviendo muchas personas en nuestro país, los hacen más necesarios que nunca. Si alguna vez tuvo sentido que existiese un sistema público de servicios sociales, hoy es el momento de reencontrarlo.

El trabajo que presentamos en las siguientes páginas, que forma parte de una investigación más amplia¹, se centra en el estudio de los modelos de intervención socioeducativa que se están desarrollando en los servicios sociales comunitarios, a fin de identificar las posiciones adoptadas por las educadoras y los educadores sociales en sus prácticas cotidianas. La descripción de los diversos modelos se vincula a la necesidad de reconocer formas “típicas” de intervención dando una visión panorámica de la situación en la que se encuentra la Educación Social en los servicios sociales de

¹ Varela Crespo, L. (2013) (J.A. Caride, dir.). *La Educación Social en las políticas públicas de bienestar: programas, experiencias e iniciativas pedagógico-sociales en los servicios sociales comunitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

nuestro país.

2. Metodología de la investigación: el estudio de caso múltiple

El enfoque seleccionado es el cualitativo, siendo el estudio de casos la metodología empleada en esta investigación que consiste en recoger y analizar datos de varios casos relacionados entre sí por el fenómeno estudiado. En concreto, nos decantamos por la realización de un estudio de caso múltiple sobre el enfoque socioeducativo de los servicios sociales comunitarios; los subelementos son los casos de los servicios sociales de tres municipios españoles (Culleredo -caso 1-, Sant Adrià de Besòs -caso 2- y San Juan de Aznalfarache -caso 3-) y dentro de cada uno de ellos se analizan tres dimensiones: las intervenciones socioeducativas, el perfil profesional del educador y la educadora social y los modelos de intervención, en los cuales centramos nuestro análisis.

En cada uno de los casos se emplearon las siguientes técnicas de recogida de información: entrevista, observación, registro fotográfico, diario de campo y análisis de documentos técnicos municipales. En el presente trabajo se realiza una propuesta teórica de los modelos de intervención y se contrastan con datos obtenidos a partir de los documentos técnicos (memorias anuales de los programas de servicios sociales de cada municipio), de las entrevistas realizadas a profesionales de la educación social (24), a las coordinadoras de los equipos de servicios sociales (3) y a los representantes políticos (3) del área de Bienestar Social de los ayuntamientos estudiados. Concretamente, incidimos en el siguiente interrogante: ¿qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en tales servicios?

Los tres casos se han escogido de forma intencional, respondiendo a criterios de viabilidad operativa para la realización del estudio (contacto a través de terceras personas, posibilidades de desplazamiento y estancia en el campo, etc.), relevancia para la investigación (desarrollo de programas educativos) y equilibrio y diversidad de los contextos de análisis (elementos comunes y divergentes). La existencia de características comunes entre los tres municipios viene dada por: su localización en el área metropolitana de contextos urbanos (A Coruña, Barcelona y Sevilla); el tamaño intermedio (con una población de entre 20.000 y 35.000 habitantes); la presencia de educadores y educadoras sociales en plantilla y contratados por programas; el gobierno por parte del mismo partido político en los tres municipios y la existencia de datos socioeconómicos comunes (predominio del sector servicios, población joven, etc.), fundamentalmente.

Los aspectos diferenciadores se refieren a: la localización geográfica en diferentes Comunidades Autónomas; el marco legal por el que se rigen las respectivas leyes autonómicas; la distribución territorial de los centros de servicios sociales en los términos municipales; las prestaciones y recursos empleados para dar respuesta a las necesidades de la población, etc.

El procedimiento seguido en el estudio de casos fue el siguiente:

1. Selección de los municipios, previamente al acceso al campo, valorando las características de cada uno de ellos y la viabilidad para la investigación.
2. Obtención de información municipal a través de las páginas web de cada ayuntamiento y de contactos con instituciones externas que facilitaron el acceso al campo.
3. Obtención de un informante clave en cada uno de los municipios y selección de las primeras personas entrevistadas.
4. Realización de nuevos contactos a través de la técnica de la bola de nieve.
5. Observación de actividades educativas y acceso a los documentos técnicos municipales.

Cabe destacar la existencia de dificultades para la obtención de la información en un primer momento, dado que tanto la confidencialidad que se les exige a los profesionales como la focalización de sus actuaciones en colectivos en situación de riesgo social suscitó ciertas reticencias en los equipos para aceptar la presencia de la investigadora en el campo. No obstante, dichas dificultades iniciales consiguieron ser salvadas durante el desarrollo del estudio.

3. Análisis de los datos. Programa ATLAS.ti

En el proceso analítico distinguimos las siguientes fases: preparación y organización de los datos, segmentación, codificación y recuperación de la información.

3.1 Preparación y segmentación del material recopilado

Tras la preparación de los materiales recopilados que conforman los documentos primarios del estudio (entrevistas, documentos técnicos municipales, etc.), se procedió a la reducción de los datos mediante la segmentación de los documentos relevantes de tales documentos. Con este propósito se crearon citas textuales libres, que consiste en segmentar de manera rápida los fragmentos que nos sugiere el dato primario, a los cuales asociamos comentarios en los que se especifica la posible pregunta de investigación a la que podrá dar respuesta tal segmento de texto.

3.2 Codificación

Tras una primera visión de conjunto, se definió un paradigma de codificación basado en la aproximación teórica del estudio, a partir del cual se construyó un libro de códigos predeterminado que posteriormente fue incorporando nuevos conceptos que emergieron de los propios datos, siguiendo un proceso mixto de carácter deductivo-inductivo. En el proceso analítico se han combinado las estrategias de codificación descriptiva, simultánea y holística (Saldaña, 2009, p.47), a fin de captar las ideas fundamentales, atendiendo al propósito del estudio, a los objetivos generales y específicos, al marco conceptual y a las preguntas de investigación. En concreto, para el análisis de los modelos de intervención socioeducativa se utilizó la codificación holística. Debido a la necesidad de considerar amplios pasajes de texto a fin de obtener una visión amplia de los modelos, se optó por este tipo de codificación que permite ver desde una perspectiva global el contenido de los documentos analizados. En este sentido, se constató que la codificación demasiado minuciosa impedía captar la esencia de los diversos modelos, precisándose segmentaciones de texto más amplias.

3.3 Recuperación de la información

La recuperación de la información para la interpretación de los datos y la elaboración del informe de investigación ha sido realizada mediante la obtención de un listado general del conjunto de citas asociadas a cada código a través de la herramienta de consulta *QueryTool*, que ofrece el programa informático ATLAS.ti y que posibilita conocer la concurrencia de varios códigos a través de los operadores siguientes: booleanos (permiten combinaciones de palabras clave de acuerdo a un conjunto de operaciones) y de proximidad (analizan relaciones espaciales de distancia, solapamiento o concurrencia entre los segmentos de datos codificados). Estos procedimientos facilitan la recuperación de la información pero no agotan en sí mismos las posibilidades de los datos, es la investigadora quien durante el análisis tiene que buscar las respuestas a sus preguntas estableciendo relaciones significativas entre aquellos códigos y categorías relevantes para el propósito de estudio y el referencial teórico de la investigación.

4. Interpretación de los datos

Del conjunto de modelos analizados en la investigación, destacamos aquellos por su presencia recurrente en los tres municipios seleccionados y por sus características particulares, resultan de interés para comprender el enfoque educativo de los servicios sociales comunitarios.

En concreto, se describen las principales características y se analizan las prácticas específicas que se llevan a cabo bajo los siguientes modelos o formas de interpretar la realidad social:

4.1 Modelo preventivo o por qué actuar antes de que aparezcan los problemas

Los servicios sociales, pensados en clave educativa y social, han de apostar por la prevención con una visión anticipatoria que garantice el bienestar individual y colectivo de la ciudadanía, realizando un abordaje plural y globalizador de las problemáticas sociales, actuando también con una perspectiva rehabilitadora cuando así lo requiera la situación de dificultad. En todo caso, la prevención resulta relevante como medio para evitar procesos que coloquen a la persona o grupo en una situación de riesgo o exclusión social y reducir las posibles consecuencias que se puedan derivar de la misma. Además, los tres niveles clásicos de prevención (primaria, secundaria y terciaria) han de estar intrínsecamente ligados a un enfoque comunitario que involucre a los miembros de la comunidad en el desarrollo de estrategias e iniciativas anticipativas para disminuir las consecuencias derivadas del problema en concreto y conseguir la búsqueda de soluciones comunes y consensuadas. En este sentido, ha de advertirse que la simplificación exagerada de los problemas en aras de desarrollar una acción anticipatoria sobre individuos definidos bajo un perfil determinado puede tener consecuencias nefastas en las oportunidades de participación e integración de ciertos grupos sociales.

Grafico nº 1. Cuadro comparativo del modelo preventivo²

| Conceptos | Caso Culleredo | Caso Sant Adrià de Besòs | Caso San Juan de Aznalfarache |
|---|---|---|---|
| PREVENTIVO | | | |
| P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios? | | | |
| Beneficios de la prevención | Rentabilidad económica y social: reducir costes y evitar futuros conflictos sociales. | Rentabilidad social: evitar problemas sociales futuros. | Rentabilidad social: evitar problemas sociales futuros. |
| Coordinación con otros recursos | / | / | Elemento clave para el desarrollo de actuaciones preventivas. |
| Limitaciones del modelo | Falta de reconocimiento del modelo por parte de la ciudadanía. | Falta de una apuesta política decidida por este modelo de intervención. | / |

El modelo preventivo (véase gráfico 1) posibilita, de un lado, reducir costes a medio y largo plazo, por ejemplo fomentando el envejecimiento activo en el colectivo de mayores (caso 1), y de otro, permite evitar conflictos y problemas sociales futuros relacionados con la convivencia intercultural, los hábitos de salud, las prácticas de ocio nocivo (casos 1 y 3). Aun así, se constata que los servicios sociales no consiguen llevar a cabo de forma satisfactoria estas actuaciones debido a la escasa coordinación con otros servicios y recursos del territorio en los que también participan las personas que hacen uso de sus prestaciones y por la falta de una decidida apuesta política (caso 2).

4.2 Modelo que responde a la "lógica de la urgencia" o por qué las educadoras y los educadores sociales deberían reflexionar más

Si hay un modelo de actuación que, según los datos obtenidos (casos 1 y 2), está limitando sustancialmente el auge de este enfoque en los servicios sociales es el que se inscribe en la lógica de la urgencia (véase gráfico 2). Según esta visión de la realidad social, el principal objetivo de la intervención es eliminar las carencias de los individuos, la intervención socioeducativa presenta un carácter inmediato o reactivo, puesto que se trata de ofrecer una respuesta rápida ante una determinada demanda o necesidad social de la ciudadanía. La lógica de la urgencia, denominada también "actuacionismo" o "activismo" (acción sin reflexión), viene motivada por las directrices políticas, por la propia cultura profesional basada en la primacía de la práctica y/o por las presiones sociales ejercidas por las clases dominantes ante la necesidad de encontrar soluciones inmediatas a problemas sociales que cuestionan el *status quo*.

En el estudio llevado a cabo, el modelo de lógica de la urgencia parece generar un cierto inmovilismo profesional, dado que la ineficacia de las actuaciones -al no poder profundizar en aspectos que se consideran importantes- lleva a los educadores y educadoras sociales a adoptar actitudes fatalistas focalizadas en la imposibilidad del cambio.

Desde esta perspectiva, el papel del educador o educadora social es el de un mero interventor, expendedor de respuestas y prestaciones ante una determinada necesidad social. La planificación está ausente y la evaluación no es posible, porque la propia urgencia y ritmo institucional constituyen una limitación. En definitiva, la labor del profesional se reduce a la prestación de un recurso material para la atención de una problemática inmediata.

² En los gráficos 1, 2, 3, y 4 los cuadros tienen los siguientes significados: fortaleza (fondo blanco); debilidad (fondo gris claro), fortaleza-debilidad (fondo gris más oscuro).

Gráfico nº 2. Cuadro comparativo del modelo de la lógica de la urgencia

| Conceptos | Caso Culleredo | Caso Sant Adrià de Besòs | Caso San Juan de Aznalfarache |
|---|--|--|-------------------------------|
| LÓGICA DE LA URGENCIA | | | |
| P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios? | | | |
| Actuaciones reactivas | Acción sin reflexión. | Acción sin reflexión. | |
| Inmovilismo profesional | Focalización en la imposibilidad de cambio. | Focalización en la imposibilidad de cambio. | |
| Educación social "apagafuegos" | Soluciones rápidas a problemas complejos con resultados poco satisfactorios. | Soluciones rápidas a problemas complejos con resultados poco satisfactorios. | |

4.3 Modelo que promueve el "intervencionismo asistencial" o por qué es necesario (re)conocer la educabilidad de los educandos

En este caso, la actuación educativa tiene como principal objetivo conseguir la adaptación del sujeto a la sociedad, siguiendo las indicaciones del experto. Además, la práctica profesional se centra en lo que el sujeto falla, en sus debilidades, situándose las causas de las dificultades en el individuo. El sujeto de la educación queda reducido a mero objeto, dado que el educador es el "experto" que sabe cuáles son las soluciones a sus problemas. Aunque se pretende la adaptación y el ajuste del sujeto a la sociedad en la que vive a través de las pautas marcadas por el profesional, el proceso de actuación cuenta con un tiempo mayor de desarrollo que el modelo anterior, dado que la intervención no termina en la satisfacción de una determinada necesidad social sino en la adaptación del individuo al modelo social existente.

Gráfico nº 3. Cuadro comparativo del modelo asistencial

| Conceptos | Caso Culleredo | Caso Sant Adrià de Besòs | Caso San Juan de Aznalfarache |
|---|--|--|--|
| ASISTENCIAL | | | |
| P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios? | | | |
| Superación del asistencialismo | Desarrollo de estrategias para evitar la estigmatización. | Incremento de la atención asistencial. | Actuaciones provisionales de "parcheo". |
| | En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo. | En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo. | En sus discursos los educadores/as sociales rechazan explícitamente este modelo. |
| Servicios sociales como último reducto del bienestar | Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual. | Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual. | Imagen externa vinculada al carácter asistencial y residual. |
| | Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional. | Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional. | Recepción de derivaciones inadecuadas. Malestar profesional. |

El papel del educador o educadora social se centra en la asistencia a los individuos, paliando sus problemas, a pesar de que en los tres casos estudiados los profesionales entrevistados rechazan explícitamente este modelo (casos 1, 2 y 3). Asimismo, la persistencia de una imagen negativa de los

servicios sociales (véase gráfico 3) considerados como el último reducto del bienestar social municipal (casos 1, 2 y 3) contribuye a la presencia del enfoque asistencial.

4.4 Modelo de “acompañamiento y autonomía” o por qué las personas necesitan tomar sus propias decisiones

El objetivo principal de la intervención es facilitar las condiciones necesarias para que los sujetos desarrollen los aprendizajes que les posibiliten abandonar la situación de dificultad que están viviendo y tomar sus propias decisiones en el proceso educativo, actuando el educador o educadora desde la proximidad, la confianza y la revalorización del otro. La intervención socioeducativa parte de las capacidades y potencialidades de los sujetos estableciéndose una relación de ayuda en el proceso de transformación de la situación de la persona. Ésta accede a los conocimientos que le posibilitan ejercer sus derechos y sustituir su condición de “beneficiario” por la de “ciudadano” consciente de su posición en el mundo.

En este modelo (véase gráfico 4), la intervención desde los contextos de proximidad resulta fundamental dado que posibilitan la construcción y mantenimiento del vínculo educativo (casos 1, 2 y 3). Las principales dificultades para su desarrollo se centran en que los tiempos educativos a medio y largo plazo resultan incompatibles con las actuaciones inmediatas y reactivas que caracterizan el trabajo cotidiano de los servicios sociales (caso 2) y en la persistencia de relaciones educativas que generan dependencia entre el profesional y la persona.

Gráfico nº 4. Cuadro comparativo del modelo de acompañamiento

| Conceptos | Caso Culleredo | Caso Sant Adrià de Besòs | Caso San Juan de Aznalfarache |
|---|--|--|--|
| ACOMPAÑAMIENTO | | | |
| P11. ¿Qué modelos de intervención socioeducativa se están implementando en los servicios sociales comunitarios? | | | |
| Espacios informales y próximos | La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo. | La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo. | La intervención en contextos diversos y próximos al ciudadano es fundamental en este modelo. |
| | Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo. | Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo. | Elemento clave en la construcción y mantenimiento del vínculo educativo. |
| Filosofía de trabajo | Forma parte de las principales directrices del trabajo educativo. | Incompatibilidad de esta filosofía con las actuaciones inmediatas y reactivas que caracterizan el trabajo cotidiano. | / |
| Proceso de “autonomización” | Asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas. Evitar acompañamientos innecesarios. | Asunción progresiva de responsabilidades por parte de las personas. Relación de proximidad. | Dificultades para la asunción progresiva de responsabilidades por parte de la persona. |
| | Coordinaciones para la movilización de recursos. | | |

El papel del educador o educadora es el de facilitador y mediador, guiando a la persona y coordinándose con los recursos pertinentes para que ésta pueda superar la situación de exclusión y pobreza en la que se encuentra. La autonomía del educando se convierte así en el elemento central de este modelo, entendida junto al respeto a la dignidad de las personas como “un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros” (Freire, 2007, p.59).

5. Reflexiones finales

Los resultados de la investigación presentada apuntan a que los modelos en los que se posiciona un mismo educador o educadora social que desarrolla su labor profesional en los servicios sociales son diversos, dado que a lo largo de su actuación profesional las realidades contextuales en las que trabaja, los equipos en los que se integra y los “encargos” a los que ha de dar respuesta presentan con frecuencia un carácter antinómico. En algunas ocasiones, el profesional actúa promovido por la urgencia de intervenir, situándose en el primer modelo, en otras, se posiciona en la pedagogía del acompañamiento facilitando el desarrollo de acciones educativas integrales que consideran la globalidad y multidimensionalidad de las personas quienes presentan dificultades, pero también potencialidades, para mejorar su proyecto de vida. No obstante, el educador o educadora social ha de tener claros cuáles son los objetivos que persigue con su intervención dado que los modos de actuar no son baladíes sino que ayudan a construir significados.

El modelo de acompañamiento constituye una de las principales directrices que guían el trabajo educativo -principalmente en el caso 1 de nuestra investigación- basado en la movilización de diferentes recursos del territorio para que las personas puedan asumir nuevas responsabilidades y ser cada vez más autónomas. Los datos obtenidos ponen de manifiesto la importancia de los espacios informales en este modelo, para construir y fortalecer el vínculo educativo, permitiendo al educador o educadora aproximarse al ciudadano en contextos que le resultan familiares.

Sin embargo, el proceso de “autonomización” presenta dificultades relacionadas con la asunción de responsabilidades por parte de las personas. Entre ellas, se indica que con colectivos que están en situación de exclusión social (económica, relacional, etc.) se generan con frecuencia procesos de “acompañamiento sostenido”, en los que el protagonismo del educador y su pretensión de guiar los procesos de toma de decisiones deja en un segundo plano a la persona, abocándola a una relación de dependencia. Desde esta perspectiva, se hace referencia a la necesidad de evitar acompañamientos innecesarios, asumiendo el educador el rol de un mediador que fortalece los aprendizajes adquiridos por las personas, las apoya en la resolución de conflictos y las conecta con los recursos comunitarios, sin llegar a sustituirlas.

Esta debilitación del acompañamiento, a juicio de Jaraíz (2012), está ligada al predominio de *la intervención centrada en el servicio*, en la que lo esencial es el acceso a una prestación técnica o bien social determinado, frente a *la intervención centrada en el sujeto*, en la que el proceso de relación de ayuda está más anclado en el desarrollo de las capacidades propias de las personas, siendo el profesional un mediador en la búsqueda de su propio bienestar.

Según lo expuesto, se puede afirmar que las prácticas educativas presentan orientaciones, objetivos y resultados diferenciados en función de los modelos de acción-intervención social a los que se haga referencia, de ahí que la conceptualización y conocimiento de los mismos resulte fundamental para poder comprender el alcance y las limitaciones de la vertiente educativa de los servicios sociales comunitarios. Estamos convencidos de que la aproximación a los “modelos” de intervención, a modo de guía y orientación, contribuye a una mejor comprensión y reflexión acerca del ejercicio profesional con el propósito de mejorarlo. Sólo desde el conocimiento de lo que hacen y hacemos los educadores y educadoras, podremos avanzar en modelos alternativos de intervención que contribuyan a la mejor organización y funcionamiento de los servicios sociales y a la optimización de las prácticas educativas reconociendo el carácter relacional de tales servicios.

6. Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Jaraíz, G. (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas Española, Fundación FOESSA.
- Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía social especializada: pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*. Barcelona: Ariel.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage.
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17,137-148.