

# Implicación y afectividad en el ejercicio profesional del Trabajo Social y la Educación Social

Involvement and affectivity in the professional practice of Social Work and Social Education

Implicació i afectivitat en l'exercici professional del Treball Social i l'Educació Social

José-Javier Navarro-Pérez<sup>1</sup>, Manuel Tarín-Cayuela<sup>2,\*</sup>, Annemaree Carroll<sup>3</sup>, Sergio Capella-Castillo<sup>1</sup>

1 | Departament Treball Social i Serveis Socials, Universitat de València, Valencia, España

2 | Universidad Católica de Valencia, Valencia, España

3 | Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences, Queensland University, Brisbane Sta Lucia, Australia

\* Autor para correspondencia: [manuel.tarin@ucv.es](mailto:manuel.tarin@ucv.es) (Manuel Tarín-Cayuela)

**Recibido:** 07/05/2023 | **Aceptado:** 06/26/2023 | **Publicado:** 07/26/2023

**RESUMEN:** Cuando hablamos de implicación y afectividad también lo hacemos de características a priori intrínsecas al ejercicio profesional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales y Educadores y Educadoras Sociales. Estas particularidades no se encuentran integradas en los VERIFICA de los títulos universitarios, sin embargo aportan *inputs* a su desempeño profesional. La utilización de estas competencias invisibles que integran el currículo de los planes de estudio son, sin embargo, visibles en la realidad, ya que ayudan en la construcción de la relación educativa con personas en riesgo. El presente trabajo tiene por objetivo exponer los orígenes teóricos y metodológicos que construyen ambas estrategias y su implementación en la práctica profesional cotidiana, con infancia, adolescencia y juventud en riesgo. Los resultados profundizan en una comprensión teórica holística, que viene determinada por la relación de ayuda y la profundización en bases epistemológicas conectadas con movimientos cristianos y pedagogías comunitarias de corte preventivo participativo, educativo y comunicativo. También configura un importante impacto la metodología, ya que la existencia de acciones aisladas no alcanza los objetivos de actuación. Así pues, la conexión entre teoría y metodología constituye un abanico de propuestas y experiencias para profundizar en itinerarios, espacios donde implementar competencias y resultados de aprendizaje que guiar a través de la implicación y la afectividad.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo Social; Educación Social; Competencias; Implicación; Afectos

**RESUM:** Quan parlem d'implicació i afectivitat també ho fem de característiques, a priori, intrínsecas a l'exercici professional de Treballadors Socials i Educadors Socials. Aquestes particularitats no es troben integrades en els verificats dels títols universitaris, no obstant això aporten *inputs* al seu acompliment professional. La utilització d'aquestes competències invisibles que integren el currículum dels plans d'estudi, són no obstant això, visibles en la realitat, ja que ajuden en la construcció de la relació educativa amb persones en risc. El present treball té per objectiu exposar els orígens teòrics i metodològics que construeixen totes dues estratègies i la seua implementació en la pràctica professional quotidiana, amb infància, adolescència i joventut en risc. Els resultats aprofundeixen en una comprensió teòrica holística, que ve determinada per la relació d'ajuda i l'aprofundiment en bases epistemològiques connectades amb moviments cristians i pedagogies comunitàries de tall preventiu educatiu, participatiu i comunicatiu. També configura un important impacte la metodologia,

**Cómo citar:** Navarro-Pérez, J. J., Tarín-Cayuela, M., Carroll, A. y Capella-Castillo, S. (2023). Implicación y afectividad en el ejercicio profesional del Trabajo Social y la Educación Social. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 31,50-65. [10.7203/realia.31.27097](https://doi.org/10.7203/realia.31.27097)

**Copyright:** El/La Autor/a. Open Access: Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International licence (CC BY-ND 4.0)

**Financiación:** Los resultados aquí presentados fueron financiados a través del: Convenio de colaboración entre la Generalitat, a través de la Vicepresidencia y Conselleria de Igualdad y Políticas Inclusivas, y la Universitat de València-Estudi General, para la mejora del instrumento de Evaluación de las situaciones de riesgo y desamparo diseñado en 2019. Cátedra Luis Amigo. anualidad 2020. Línea nominativa s5180000

ja que l'existència d'accions aïllades no aconsegueixen els objectius d'actuació. Així doncs, la connexió entre teoria i metodologia constitueix un ventall de propostes i experiències per a aprofundir en itineraris, espais on implementar competències i resultats d'aprenentatge que guiar a través de la implicació i l'afectivitat.

**PARAULES CLAU:** Treball Social; Educació Social; Competències; Implicacions; Afectes

**ABSTRACT:** When we talk about involvement and affectivity, we also talk about characteristics that are, a priori, intrinsic to the professional practice of social workers and social educators. These particularities are not integrated in the verifications of university degrees, but they provide inputs to the professional performance of them. The use of these invisible competences that make up the curricula of the study plans are, however, visible in reality, as they help in the construction of the educational relationship with people at risk. The aim of this paper is to expose the theoretical and methodological origins that build both strategies and their implementation in daily professional practice with children, adolescents and young people at risk. The results deepen in a holistic theoretical understanding, which is determined by the helping relationship and the deepening in epistemological bases connected with Christian movements and community pedagogies of a preventive, participative, educational and communicative nature. The methodology also has an important impact, since the existence of isolated actions does not achieve the planned action objectives. Thus, the connection between theory and methodology constitutes a range of proposals and experiences to deepen itineraries, spaces where to implement competences and learning outcomes that guide through involvement and affectivity.

**KEYWORDS:** Social Work; Social Education; competences; implication; affections

## Notas de aplicación práctica

### Qué se sabe sobre este tema

- La investigación teórica y metodológica en la intervención con adolescentes ha sido prolífica a lo largo de los años, centrándose fundamentalmente en grandes paradigmas conectados a la acción socioeducativa.

### Qué añade este artículo

- El presente artículo profundiza en constructos teóricos y metodológicos alternativos, minoritarios e incluso en algunos casos olvidados por las grandes corrientes teóricas, de las que se nutrieron. Estas dimensiones que configuran sus epistemologías particulares, conectan con competencias afectivas e implicativas que complementan y optimizan el desempeño profesional de educadores sociales y trabajadores sociales.

### Implicaciones para la práctica y/o política

- Las implicaciones que tiene este trabajo son de tipo reflexivo y crítico para las áreas de las Ciencias Sociales y la Educación; de algún modo, las competencias profesionales no solo se adquieren desde los contenidos que encierran las guías académicas, sino que van más allá de éstas. La implicación y afectividad constituyen dos ejemplos que salen de este perímetro y que además, de forma habitual los profesionales implementan en su ejercicio profesional. Estas actuaciones vienen apoyadas por teorías contrastadas y metodologías rigurosas que invisible e incomprensiblemente quedan fuera del curriculum de estos.

## 1. INTRODUCCIÓN: ALGUNAS NOTAS "PSEUDOHISTÓRICAS"

Desde sus inicios, la intervención social en nuestro país ha estado marcada por su vinculación con diferentes tipos de militancia política o religiosa. Los servicios sociales públicos, y la acción social de las ONGs, surgen a principios de la década de los 80 (García-Roca, 1994), en gran medida debido al compromiso social de movimientos sociales e instituciones religiosas. En los orígenes de la profesión en nuestro país, apenas existían profesionales neutrales y sin vínculos políticos; por el contrario, el trabajo social mantenía unos lazos muy estrechos con la política, con los movimientos

vecinales, y con movimientos eclesiales de base. Por su parte la educación social, fue reivindicada desde sus prácticas pedagógicas de calle, la animación sociocultural y la educación permanente extracurricular fundamentalmente con personas adultas (Tarín-Cayuela, 2022).

Los cambios sociales, y el proceso de tecnificación al que se ve sometida una profesión aún titubeante (López-Meneses, Vázquez-Cano, y Fernández, 2014) han ido modificando paulatinamente el escenario. La profesión se enriquece y encuentra su auténtico rumbo cuando comienzan a acceder a la misma técnicos y técnicas cualificados profesionalmente, y no vinculados necesariamente a los entornos antes mencionados. La expansión del sistema público de servicios sociales, la consolidación de la educación permanente y la profesionalización de los servicios que ofrecía la iniciativa social, acababan de asegurar las disciplinas a principios y mediados de los noventa. La pluralidad inundó un sector profesional que parecía uniforme entre activistas de izquierdas y/o altruistas católicos, y muy próximo a actuaciones paulatinamente profesionalizadas.

De los últimos veinte años podríamos hacer una radiografía rápida, y caricaturizándola un poco podría quedar un esbozo así:

En poco tiempo se pasó de la militancia sociopolítica desde movimientos vecinales, sindicatos, y todo tipo de asociaciones, a un proceso de creciente profesionalización. Empleo público y empleo en ONGs, posteriormente encontramos la aparición del fenómeno del voluntariado social, y del “boom” de éste, pasamos a la proliferación de estudiantes en prácticas y a la consolidación de profesionales “precarizados”. Las pequeñas asociaciones que trabajaban en barrios, o con pequeños colectivos, dieron paso o dieron el paso a convertirse en fundaciones, con objetivos casi siempre de carácter supralocal, las ONG de todo tipo y color surgieron de hasta debajo de las piedras. Las cooperativas históricamente comprometidas con la acción social zozobraron o naufragaron en su tránsito hacia la competencia empresarial. Las administraciones públicas acabaron de mercantilizar el sector, el voluntariado dejó de estar de moda, la cooperación internacional, la atención a los mayores y el “no se qué” con la inmigración, relegaron al olvido el trabajo en los barrios. Profesionales de la subvención, peleándose por un pastel cada vez más repartido y escaso, junto a profesionales de los servicios públicos replegados por mandato legal. Llevando este análisis al extremo podríamos decir, que una vez profesionalizada o institucionalizada la militancia, la participación social se tradujo en gestión de subvenciones y en organización de organizaciones.

*(Tarín-Cayuela y Navarro-Pérez, 2006)*

## 2. CONDICIONANTES PREVIOS

Cabía tener en cuenta dos aspectos que condicionan y particularizan el saber profesional en las disciplinas del Trabajo Social y la Educación Social, los que apuntamos a continuación:

- La influencia de las experiencias latinoamericanas en las definiciones y construcciones teóricas de la intervención social

Los discursos sobre el desarrollo comunitario y la participación social impregnan infinidad de libros, programas de intervención y proyectos sociales, hasta tal punto que algunos desarrollos legales, obligan al profesional a constituirse en dinamizador

del tejido social, y en promotor de iniciativas que favorezcan la implicación de los ciudadanos en los problemas sociales de su entorno. Ese aspecto marca una diferencia importantísima con otras ramas profesionales. Por ejemplo, a un médico no se le pide que trabaje con los vecinos de su enfermo, para que estos le ayuden a mejorar esos hábitos alimentarios que son el origen real de la enfermedad. El profesional dedicado al trabajo social y la educación social es por definición un profesional de la integración, de la inserción, de la prevención y de la promoción; epistemológica y legalmente están obligados a actuar sobre el origen de los problemas y, por lo tanto, a implicarse en el entorno social en el que trabajan. Las recomendaciones de Paulo Freire (1977 [1968]) están muy presentes en los planes de estudio de ambas titulaciones (ANECA, 2005a, 2005b, 2015), ya que constituyen un factor teórico de alto impacto. En esta línea, la emancipación y la transformación a partir de la educación, se considera un eje fundamental desde ambas ópticas.

- La relación directa de la acción profesional con la sociedad civil

En las organizaciones de la iniciativa social se repite con frecuencia el hecho de que, cuando profesionales del trabajo social y la educación social adquieren madurez y experiencia en su intervención, pasen a realizar labores de gestión y/o dirección, abandonando la atención directa. Esta especie de promoción interna, casi institucionalizada en muchas organizaciones, indirectamente convierte la intervención con adolescentes en un fenómeno de los años de juventud, u objeto de otras disciplinas profesionales, dígase integradores sociales, animadores socioculturales, o monitores ocupacionales (Navarro-Pérez, Campos-Pons, y i Maza, 2014). La dirección o la gestión, a veces resulta una responsabilidad ineludible y burocratizada. Es cierto que la atención directa se puede tornar compleja con el paso de los años, cuando su exigencia se tiene que combinar con la adolescencia de los propios hijos, o cuando el desgaste pasa factura y se desea un poco de tranquilidad. Pero también es cierto que es justo en ese momento, en el que aumentan las experiencias vitales, cuando la acción profesional puede ser más provechosa y productiva, ya que la experiencia es una ventaja y permite no solo incentivar el *background* de los adolescentes y jóvenes que configuran la práctica profesional, sino también de compañeros y compañeras de menor experiencia que desean con anhelo adquirir competencias.

En las administraciones públicas y también en algunas instituciones privadas, lo que parece que ocurre es una cuestión referida al estatus profesional. El técnico genera programas y recursos, recoge demandas y deriva casos a los servicios creados, pero provoca desgraciadamente una progresiva desaparición de la presencia profesional en los cotidianos de la intervención. Esta situación puede conllevar que el usuario acabe identificando la “mano amiga” con otras figuras profesionales, y la imagen de “brazo ejecutor” acabe desconfigurando las capacidades de trabajadores sociales y educadores (Idareta-Goldaracena y Ballesterro-Izquierdo, 2013).

Muchos profesionales comparten espacio de intervención con voluntarios o militantes sociopolíticos. No se trata de situaciones excepcionales sino de una característica específica de este sector profesional. Los servicios sociales públicos desarrollan programas de participación social, y la iniciativa social tiene una de sus mayores fuentes de recursos en la acción voluntaria. El trabajo en el sector de los servicios sociales, y de la solidaridad por suerte, por desgracia o ambas, aún no está totalmente mercantilizado; no deja de ser una situación especial, que por el contrario si afecta afecta a otros sistemas de bienestar cercanos como la sanidad o el empleo. Existe una lógica invertida ¿acaso son menos importantes o necesitan menor cualificación profesional las necesidades sociales, que las sanitarias? Tal vez configure este un extenso debate que no cabe en el presente artículo. Los recursos con los que cuenta el profesional para intervenir son escasos y muchas veces los constituirán vecinos,

voluntarios, colaboradores... y quiera o no, el reclamo de la implicación personal se hará evidente en la práctica profesional (Martínez-Reguera, 1989).

El presente artículo tiene como objetivo, profundizar en las metodologías de intervención socioeducativa y pedagogías de corte humanista, con objeto de exponer los orígenes teóricos y metodológicos de las competencias implicativas y afectivas, que colaboran en la construcción de la relación educativa para el ejercicio profesional del Trabajo Social y la Educación social con adolescentes y jóvenes en riesgo.

### 3. RESULTADOS: EN BUSCA DE... ¿UN MARCO TEÓRICO O UNA METODOLOGÍA DE ACCIÓN?

La primera indicación sobre el modelo de intervención sería resaltar su escasa originalidad, como les ocurre a casi todos los paradigmas de intervención social. El carácter ecléctico, holístico, o interdisciplinar es hijo, nieto o sobrino de otras áreas de conocimiento, pero con indudable personalidad.

Hubo un periodo que la práctica profesional se inundó de influencias de la pedagogía, desde el humanismo al constructivismo, y más tarde de modernos enfoques psicosociales. Abordar las teorías del vínculo afectivo de David Howe (1998), o de los modelos de intervención en crisis de Golan (1993), podrían dar un toque más “actual” al discurso, sin embargo es importante embeber de las teorías tal vez menos conocidas, pero que construyen pedagógicamente la intervención y, por otro lado, se configuran implicativa y afectivamente con experiencias metodológicas aplicadas a la realidad y que favorecen la adquisición de competencias desde edades tempranas (Carrol, McCarthy, Houghton, y Sanders-O'Connor, 2020).

Independientemente de afinidades religiosas o morales, las raíces profesionales se hunden en el humanismo cristiano, partiendo de dos corrientes pedagógicas que se adelantaron a su tiempo y que supusieron el origen de muchas prácticas socioeducativas modernas: sistema preventivo de Don Bosco (Cian, 2001) y la Pedagogía Amigoniense (Vives, 2001).

Por otro lado, pero dentro de este enfoque humanista, son de obligada referencia las aportaciones del modelo de intervención centrado en la persona de Rogers (1966). Esta aportación de la psicología humanista impregna la práctica, estructurando y orientando gran parte del saber específico de las disciplinas de la intervención social (Mestre-Escrivá et al., 2012).

Por otro lado, el desarrollo comunitario se articula como un concepto físico, geográfico y cultural que comprende una serie de particularidades colectivas comunes a las personas que pertenecen a ella. Marchioni (2004) identifica cuatro elementos que caracterizan a la comunidad y que son indivisibles de ella: territorio, población, demandas y recursos. El concepto de comunidad incluye el compromiso con el colectivo en términos organizativos y los vínculos sociales basados en intereses y necesidades compartidos (Kisnerman, 1969). “Su verdadera naturaleza se encuentra en las relaciones e interacciones que se producen entre los numerosos agentes y actores sociales que interactúan” en ella (Eito-Matero y Gómez-Quinteiro, 2013, 13).

Otro elemento importante es el sentido de comunidad, que, siguiendo a Jariego (2009), puede ser entenderse como la experiencia subjetiva de pertenencia a un grupo amplio, que lleva al sujeto a formar parte de una red de relaciones que implican confianza y apoyo mutuo. Este sentimiento de comunidad prioriza tres elementos: la interacción social entre sus miembros, la percepción de arraigo territorial y la interdependencia.

Por último la denominada “*escuela catalana*”, con una ascendencia amplia en la educación social y el trabajo social de los años 90; con elevada influencia sobre un sector de profesionales de la intervención social preventiva (Funes-Artiaga, 2009; Sedó,

1999), vinculados a la Fundación Pere Tarrés, alineados con la relación educativa e integrando componentes relacionales y comunicativos en su metodología.

### 3.1. El Sistema preventivo de Don Bosco

La pedagogía salesiana se jacta de que Don Bosco fue el primer educador de calle. Tal vez no se debe a una tesis certera o justificada, pero sí influyente en sus escritos y sustrato de prácticas profesionales de educación en el tiempo libre. Al analizar los orígenes de la intervención socioeducativa con adolescentes, y principalmente el concepto de prevención, ineludiblemente hay que hacer referencia al “Sistema Preventivo en la educación de la juventud” (Bosco, 2004) y a la tradición pedagógica que generó. Este pequeño compendio escrito en 1877, recoge algunos principios metodológicos para la atención a adolescentes que 150 años después siguen vigentes y cobran importancia en el modelo de intervención que integra la implicación y la afectividad como estrategias metodológicas de cabecera. Evidentemente, esta obra tiene un marcado carácter religioso que hay que situarla en su contexto histórico, pero no por ello dejar de reconocer su valiosa aportación a las prácticas modernas de la intervención social con adolescentes. Entre los elementos ponderantes de esta corriente pedagógica, destacan:

- La utilización del concepto de prevención

Surge como alternativo al concepto de represión, situando el eje de la intervención en las capacidades y potencialidades del joven para evitar comportamientos inadecuados. La lógica preventiva conlleva dotar de importancia al diálogo y al uso de la razón, frente a los excesos de la normatividad y los castigos. La libertad del individuo es considerada como un valor supremo. Desde ella, comienza la tarea educativa, motivando, ofreciendo alternativas, capacitando, y seduciendo hacia otros modos de relación con el entorno. Esta concepción supone una percepción positiva de la persona, si se le ofrecen previamente los recursos adecuados y, sobre todo, si recibe una atención personal específica por parte de figuras afectivamente relevantes.

- La relación educativa como principal herramienta de intervención

Si algún aspecto predomina sobre otros, ese es la continuada referencia a los encuentros personales profesional con sus educandos, y la importancia que se otorga posteriormente a los mismos. Muchas de las características que definen actualmente la relación de ayuda caracterizaban las prácticas educativas de Don Bosco; de ellas se deduce: aceptación incondicional, comprensión empática, autenticidad, y sentido de lo concreto. Otros aspectos de la intervención que también son reconocidos son los siguientes: importancia del afecto, de la seguridad, necesidad del conflicto para crecer, incidencia en el mundo interior más que en la conducta, liberación de potenciales positivos. Recogemos en este sentido lo que Cian (2001) escribe: “el verdadero cambio lo provoca la relación de ayuda con estilo democrático, la presencia activa y vital de personalidades sólidas y que aman”.

- Salir al encuentro

Este aspecto llama poderosamente la atención, pues no solo se contempla la atención de los y las adolescentes y jóvenes desde la institución receptora (orfanatos o internados de la época), sino que se genera un dinamismo para acercarse y estar presente allí donde se encuentran los y las jóvenes. Esta es la filosofía que acompaña la creación de los centros juveniles salesianos, tan conocidos y extendidos por la geografía mundial.

Si el objeto de la intervención son los adolescentes, habrá que salir a su encuentro y ocupar la realidad que motiva la socialización de estos y estas jóvenes.

Uno de los aspectos más inspiradores de esta pedagogía es la importancia que se otorga a las experiencias positivas que puedan tener los y las adolescentes. En el marco de las mismas, cualquier otra intervención cobra un sentido diferente: correcciones, sanciones, responsabilidades, y resolución de conflictos se ven facilitadas por la experiencia gratificante, y la percepción positiva de la figura profesional. Así mismo lo describía Don Bosco:

debe darse a los alumnos amplia libertad de saltar, correr, gritar a su gusto. La gimnasia, la música, la declamación, el teatro, los paseos, son medios eficacísimos para conseguir la disciplina y favorecer la moralidad y la salud

(en *Fierro*, 1967, 84)

- La importancia de la figura del educador

Varios son los autores que coinciden al destacar que este enfoque pedagógico se organiza alrededor de una misma tesis: el sistema preventivo comienza con una buena preparación de los educadores (*Cian, 2001*). El artífice de la relación educativa es el/la educador/a-asistente, de él o ella va a depender en gran medida el éxito o fracaso de las intervenciones (*Valverde-Molina, 2002*), dando importancia tanto a las habilidades necesarias para el desarrollo de su labor, como a las actitudes básicas para acceder a los adolescentes.

### 3.2. La pedagogía amigoniana

Hablar de reeducación de menores a nivel internacional, supone hacer referencia a los religiosos Terciarios Capuchinos, y a su sistema pedagógico (*Mestre-Escrivá et al., 2012*). Este, establece un extraordinario marco de intervención en la atención a adolescentes en conflicto (*Velasco-López, 2016*). A diferencia de la corriente anterior, su tradición pedagógica se sitúa en el campo de lo que históricamente, ha sido denominado como “reforma”, es decir cuando las situaciones-problema han derivado en desviación social, y se requiere una atención recuperadora, rehabilitadora y en definitiva terapéutica.

En estos tiempos donde el desarrollo de pedagogías emergentes es un hecho, reconsiderar y recuperar prácticas de mediados del pasado siglo XX puede generar cierto escepticismo. La intervención en el medio residencial, y más aún en los centros de medidas judiciales es cuestionada por muchos profesionales de la acción social (*Pederson, Fite, Weigand, Myers, y Housman, 2020*). La utilidad de este tipo de recursos para la recuperación, continuamente está en tela de juicio, y resulta una tensión saludable, porque favorece el desarrollo crítico y la reflexión pedagógica en su dimensión social más constructorista (*Bruno, Acevedo, Castro, y Garza, 2018*). La filosofía *amigoniana* se construye a partir de dos modelos singulares: el paradigma de modificación del comportamiento, y los movimientos ecológicos que se sitúan alrededor de la recuperación de la persona. Es en este punto en el que los fundamentos del sistema pedagógico amigoniano son realmente valiosos para configurar este ámbito de actuación con adolescentes. Aunque a primera vista la práctica actual de este sistema pedagógico pueda parecer anticuada o tradicional, en ella se descubren atisbos de promoción, recuperación, y normalización de la persona, que en otros enfoques psicosociales más modernos cuya implementación en Centros de reeducación, se asemeja indirectamente a regímenes penitenciarios centrados en la mirada *Foucaultiana* de reclusión y el castigo (*Martínez-Posada, 2004*) o la rígida modificación de conducta (*Varela, Lorenzo, y García-Álvarez, 2020*).

La pedagogía amigoniana se construye a través de principios metodológicos que impregnan una hoja de ruta basada en la persona como eje de toda intervención implícita y afectiva:

- Lo importante es la persona, no sus actos

En el actual proceso de “judicialización” al que se ve sometido el menor (Jerez-Ramírez y Reyes, 2020), este principio adquiere especial relevancia. El tipo de delito cometido suele marcar el régimen y duración del internamiento, y no la situación psicosocial en la que se encuentra el o la adolescente. La primera pregunta en boca de la ciudadanía y de “dudosos” profesionales ante el internamiento de un adolescente suele ser: ¿qué ha hecho?, pocas veces se expresa un: ¿qué le pasa?, y es obvio que existe una gran diferencia entre estas dos cuestiones.

En este sentido, el sistema pedagógico de los Terciarios Capuchinos se implementa a partir de esta premisa; es decir, en el centro se ubica a la persona, y desde ella se estructuran las diferentes intervenciones a realizar (García-Latorre, 2002). Este principio pedagógico requiere una importante dosis de confianza en la persona y de paulatina gestión de las responsabilidades para poder recuperar funciones y representaciones sociales.

- Esperanza en la recuperación

La intervención con adolescentes, provoca en algunos casos desesperación en los profesionales que les atienden, y en este contexto creer en las posibilidades de cambio requiere un fundamento pedagógico metodológico muy sólido donde se visualicen los avances.

- Educación del sentimiento

Constituye uno de los ejes centrales de la pedagogía amigoniana, y es uno de los elementos que la sitúa al margen de prácticas estrictamente conductistas. Este término del sentimiento, o lo que se denomina “educación del corazón”, aporta el componente afectivo a la intervención con adolescentes complejos, reconociéndole un alto valor terapéutico, es decir recuperador de la persona. Vives lo explica así: “educarla para ser, para tomar conciencia de su propia identidad personal, para asumir con libertad el propio derecho a la autodeterminación. Educar para ser, para llegar a sentirse feliz con uno mismo. Despertar la capacidad de sentir, de abrirse a la vida” (2001, 113).

La aplicación de este principio pedagógico conlleva dos actitudes básicas en el profesional que interviene con adolescentes:

1. Educar desde la cercanía: rompiendo con modelos autoritarios, se reconoce la necesidad esta actitud para intervenir con este tipo de adolescentes. La autoridad moral, las normas ineludibles y muy necesarias para estos adolescentes, se fundamentan en la confianza mutua y desde ella se desmarca de otros tipos de prácticas coercitivas.
2. Conocer desde el corazón: la importancia de acceder al mundo interior del adolescente, huyendo de la desconsideración de sus comportamientos. La relación interpersonal de trabajadores sociales y educadores se articula como elemento terapéutico y rehabilitador.

- Educación de la voluntad

Entendida esta como capacidad de autonomía personal y social. Desde esta perspectiva, se debe observar cualquier aplicación de la economía de fichas (en este caso

sistemas de notas, vales, etc). Su objetivo principal no es conseguir un buen comportamiento de los educandos, sino que estos aprendan a dar un valor a las cosas (Corredor y Zuluaga, 2020) y, desde el esfuerzo que supone conseguir las cosas, refuercen su voluntad, y por lo tanto incrementen soluciones emancipadoras. Destacamos a continuación algunas de las principales características de este sistema pedagógico:

1. Atención integral: dirigida a desarrollar a la persona en la globalidad de todas sus dimensiones.
2. Educación personalizada: considerando la implicación del individuo en su propio proceso educativo, otorgándole responsabilidades en el mismo.
3. Intervención progresiva, gradual: de acuerdo a este criterio se organizan las fases del proceso: acogida, grupo terapéutico: encauzamiento-afianzamiento-robustecimiento, y reinserción en familia.
4. Estilo preventivo: apostando por la anticipación a los conflictos, por la utilización de estímulos y refuerzos positivos desde la educación con el corazón (Vives, 2001).
5. Estructura familiar: mediante grupos pequeños, con estructura de hogar, que asemejen lo máximo posible a esta dimensión organizativa en la distribución de responsabilidades, organización de los espacios, el establecimiento conjunto de normas, la resolución de conflictos, ...
6. Carácter terapéutico: se reconoce la necesidad de una atención especializada, donde el diagnóstico pone también su atención al contexto.

### 3.3. Modelo de intervención centrado en la persona

Se ha mostrado cómo las aportaciones pedagógicas anteriores, encontraron justificación y aporte teórico con el surgimiento formal de una nueva corriente dentro de la psicología. La psicología humanista desarrolló un modelo diferente de acercamiento a los problemas socio-personales, pero sobre todo una nueva forma de entender las relaciones profesional-persona (Giorgi, 2005). Cuestiones hoy evidentes, como la importancia de que las necesidades básicas de los individuos estén cubiertas para evitar desequilibrios, no cobraron importancia hasta que llegaron las aportaciones de Maslow (1988) prácticamente tras la Segunda Guerra Mundial. Este movimiento de la psicología experimental hacia la psicología social, tuvo una incalculable importancia para el desarrollo de las profesiones vinculadas a la intervención social. Las influencias de la escuela Gestalt, desarrolladas más tarde por Perls (1969), aportaron consistencia y novedad a la terapia grupal. La importancia de las interacciones dentro del grupo, y el sorprendente efecto de la actuación casi anónima del terapeuta, demostraron la validez de una concepción de la persona como un todo e interdependiente con el entorno. La relevancia de este enfoque para reconducir las estrategias de modificación de conducta y resolución de conflictos contribuyó a modificar las prácticas profesionales. Incluso, los modelos de intervención familiar y grupal pronto absorbieron esta perspectiva.

El concepto central del modelo de intervención centrado en el sujeto es la relación de ayuda. Los desarrollos teórico - prácticos sobre esta son innumerables. Únicamente recogemos algunos principios que impregnan gran parte de la práctica profesional de trabajadores y trabajadoras sociales y educadores y educadoras y a los que resulta inevitable hacer referencia:

- La persona como centro:

Esta máxima de muchas prácticas pedagógicas adquiere consistencia con las aportaciones de esta corriente. Los postulados de Rogers (1966) consideran superar la tentación de captar una sola de las dimensiones del ser humano. Por tanto, es importante tomar

conciencia de las mismas y de cómo estas quedan afectadas por el impacto de una situación crítica.

- La perspectiva integral de la persona:

Derivada de la concepción anterior, se encuadra en el análisis de necesidades del ser humano realizado por Maslow (1988). De las múltiples clasificaciones sobre las dimensiones que conforman la persona, destacan cinco dimensiones: corporal, intelectual, emotiva, social, y espiritual-religiosa.

- Empatía, aceptación incondicional, y autenticidad

La aplicación de estos conceptos en los procesos terapéuticos, consolidó y sistematizó un estilo de relación, que aunque ya se venía trabajando en los procesos de acompañamiento y apoyo social, no gozaba de un reconocimiento explícito. Muchos modelos de intervención socioeducativa han integrado estos conceptos en sus definiciones de relación educativa.

### 3.4. Desarrollo comunitario

A los que no vivimos mayos del 68, ni tan siquiera retazos de la transición política española, es difícil comprender la sublimación de la que fue objeto esta dimensión, que llegó incluso a influir en la definición y posterior estructuración del actual sistema de servicios sociales y otros sistemas de bienestar análogos en nuestro país. En cambio hoy en día, asistimos sorprendidos a una práctica desvirtuada de los supuestos servicios sociales de acción comunitaria, que han sustituido las dimensiones concientizadora, organizativa, y de movilización (Castel, 1995; Karsz, 2004), por las de asistencia, intermediación y derivación hacia recursos especializados (Martínez-Virto y Pérez-Eransas, 2018). El paradigma imperante en los fundamentos de la acción social durante la década de los 80, tuvo una orientación hacia las personas en lugar de centrarlo sobre las dificultades que obstaculizan sus procesos. Actualmente, el proceso se ha invertido, conectando el entorno comunitario con las posibilidades de solución y crecimiento de las personas. Evidentemente, esta dimensión ecológica de la acción social ha dejado un importante poso en los modos de actuar, reconociendo su influencia en el sustrato de la práctica profesional del Trabajo Social y la Educación Social. La máxima de realizar cambios en el entorno, para que puedan modificarse parte de las problemáticas sociales que afectan a las personas, sigue vigente, aunque solo se demuestre en pequeñas acciones o aspectos parciales de la intervención (Mayo, 2017).

La fuerte ideologización de la que surge este enfoque, ha generado en parte la crisis del mismo (Altuna y Urteaga, 2014). La acción política que persigue la transformación de las condiciones socioeconómicas, encuentra en la intervención social comunitaria un instrumento idóneo para la consecución de sus fines. Las influencias de las escuelas marxistas son evidentes, muchos profesionales se reconocen luchando contracorriente ante la consolidación de lógicas políticas, económicas y sociales muy distantes a sus principios ideológicos. Este modelo, según Ramis-Rodríguez y González (2018), implica un fuerte compromiso de los profesionales e instituciones para llevar a cabo sus objetivos. Estas capacidades se encuentran en la actualidad amordazadas o en el peor de los casos extinguidas (Ciesielski, 2021), por lo que términos como; coordinación, creación de nuevos servicios, divulgación de iniciativas públicas, etc, han sustituido a los lenguajes de la identidad colectiva y de la educación popular.

La situación de extrema necesidad, y el fuerte componente de novedad y transformación social que acompaña a los orígenes de esta práctica, puede ayudar a comprender mejor las dificultades para su aplicación en contextos sociales actuales, caracterizados

por el bienestar y el consumo (Navarro-Pérez y Pastor-Seller, 2018). A su vez las dificultades para suscitar una respuesta en la comunidad ante problemas del entorno, desanima a determinados profesionales e instituciones que aun creyendo en esta capacidad transformadora, desisten de aplicar este tipo de estrategias ante las dificultades de participación y colaborativas que encuentran en el camino.

### 3.5. La "escuela catalana"

Resulta complejo hacer una adecuada mención a esta corriente de pensamiento, que no tiene un origen concreto pero que se ancla en los paradigmas de conocimiento actuales, con una identidad muy definida hacia el empoderamiento (Soler, 2019). Destacan en este marco las aportaciones teóricas sobre la construcción del niño y adolescente como sujeto responsable, otorgándole la identidad y alejándole de los paradigmas positivistas de mediados de siglo XX donde el niño y adolescente fue identificado como víctima y objeto de protección (Urquizo y Olavarría, 2023). Un grupo de profesionales vinculados de alguna manera a la academia pero con un fuerte bagaje profesional inciden en construir aportes teóricos alrededor de la implicación y la afectividad, desde posiciones educativas (Funes-Artiaga, 2009) donde la responsabilidad y el cumplimiento de derechos y deberes, pivotan en el proceso de socialización. Además la relación educativa entre profesional y niño, adolescente y /o joven adquieren una importancia vital en la construcción de identidad y empoderamiento.

Estas aportaciones se construyen desde un enfoque crítico, pero centrado en los contextos de intervención de proximidad (Jiménez-Ramírez, 2008). El aterrizaje de esta perspectiva crítica, parte de un cuestionamiento de las políticas sociales actuales y de un desenmascaramiento de las causas estructurales de la exclusión social. Esta visión comprehensiva, que se atreve a poner en cuestión el mundo de los adultos para analizar el de los adolescentes, investiga y propone desde el contacto directo con la vida de la calle respuestas y propuestas motivadoras de reflexión (Sedó, 1999).

Para profundizar en la identidad de la *escuela catalana*, es preceptivo analizar fundamentalmente dos aspectos:

- Comunicación interpersonal

El principal límite en la comunicación con los adolescentes, lo suele constituir el desconocimiento de su realidad cotidiana con respecto al adulto. La lejanía a sus códigos de interacción, es el elemento que le sitúa con más frecuencia fuera de su campo de atención. Conocer cómo funciona la vida del adolescente, su forma de sentir, de pensar, de relacionarse, sólo se puede conseguir según Morata-García y Marzo-Arpón (2006) a través de la comunicación. Realizar una revisión crítica del estado de salud de experiencias, capacidades y habilidades de comunicación es un paso previo indispensable hacia el encuentro con adolescentes. Este sencillo enfoque marca una importante diferencia con otros paradigmas de la intervención socioeducativa, desde los que la interacción con el adolescente es unidireccional y nunca cuestiona la posición del profesional. En esta línea, Rosa, Riberas, Navarro-Segura, y Vilar (2015) plantean que el *coaching* es una oportunidad para titulaciones como Trabajo Social o Educación Social, en las que el entrenamiento y la posición profesional frente o junto a los usuarios, determina la relación educativa.

Esta perspectiva otorga un papel relevante al conflicto, como oportunidad educativa y dimensión generadora del cambio que permite incrementar el capital personal y social de adolescentes (Hook y Courtney, 2011). El miedo al conflicto bloquea el desarrollo de muchos procesos socioeducativos y su asimilación por parte del profesional como herramienta de intervención, *resetea* las dificultades e integra resultados de aprendizaje en la dinámica relacional tanto para profesionales como para adolescentes.

- La metodología de la acción

La importancia que se otorga a los procesos por los cuales se desarrolla la intervención son considerados por esta corriente como de mayor calado que los resultados finales de la misma. Puerta-Gil (2016), plantea el acompañamiento como un itinerario, es decir, una senda que recorrer con dificultades, subidas, bajadas, terrenos arcillosos, rocosos y arenosos que requieren de alta flexibilidad tanto en el caminar como en la planificación para sortear o enfrentar los obstáculos. Así pues, las cuestiones metodológicas en el diseño de los programas para adolescentes adquieren peso específico. Participación, flexibilidad, creatividad, resolución democrática de conflictos, etc, denotan una especial sensibilidad por los procesos (Tarabini, 2018). La preocupación debe estar en cómo llegar a hacer las cosas, más que en las cosas que al final se acaban realizando.

Esta perspectiva supone muchas veces un gran reto para el profesional. Ya que se puede perder la posición de control, supone salir del espacio de confort en busca de una dimensión más ajustada a la realidad de los adolescentes y que afecta a la toma de decisiones, las nuevas experiencias y a la comunicación como paso previo a la afectividad, etc. Es en este ámbito donde las acciones socioeducativas adquieren mayor impacto, porque metodología y características personales del profesional establecen sinergias que recaen en la relación educativa con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

#### 4. CONCLUSIONES: FUSIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA IMPLICACIÓN Y AFECTIVIDAD

Esta investigación teórico-metodológica ha permitido verificar que teoría y metodología se necesitan mutuamente para articular la relación educativa. La teoría ayuda en el posicionamiento y la metodología permite planificar estos constructos teóricos e implementar competencias para conseguir los resultados deseados. Una sin la otra configurarían un puzzle incompleto e inacabado. Llegados a este punto, podemos revelar dos cuestiones que, a priori, se construyen como rasgos de personalidad, pero que integrados en el capital profesional amplían las competencias:

- Afectividad como estilo de vivir la profesión, como planteamiento vital de proximidad, enfoque específico y singular de la práctica profesional. Se trata de un componente más de la intervención que explorar y explotar.
- Implicación partiendo de condiciones laborales dignas. Sin confundir o equiparar la implicación, con predisposición a asumir la precariedad laboral que acecha y azota con fuerza el sector profesional. Es más, para poder realizar este tipo de desempeño son necesarias unas mínimas condiciones laborales y una preparación técnica considerable, ya que sin estos dos requisitos, las acciones podrían adentrarse en territorios dominados por el “asistencialismo”, y las acciones “altruistas” que se alejan de la profesionalización.

La utilización en la acción profesional de la dimensión implicativa y afectiva de la persona, encuentra su fundamento en el reconocimiento de esta como elemento potenciador y generador del cambio.

Derivado del análisis teórico-metodológico realizado, se podrían identificar tres ejes sobre los que circulan el desarrollo de la afectividad y la implicación:

- Capacidad para salirse de los márgenes

La flexibilidad en la relación educativa supone un eje importante. Fuera de los márgenes de control social es donde habita el riesgo. Por tanto, salir del perímetro de confort

permitirá utilizar también competencias que configuran el ADN individual y es donde la implicación y afectividad podrán tener una influencia todavía más elástica que en espacios de control, dominados por las normas, las instituciones y la rigurosidad de comportamiento.

El profesional que se escapa una mañana al hospital a visitar a un niño, una noche se acerca a una casa en la que “el/la adolescente” no aparece, otra tarde se deja ver en un entierro de un familiar querido, un sábado celebra la boda de un hermano, un domingo corre hacia una comisaría, o un festivo se deja ver en las paellas del barrio, sin lugar a dudas se está saliendo de los márgenes que le establece su condición profesional, pero se está aproximando con certera actitud hacia el centro mismo de su objeto de intervención.

Estas acciones, obviamente suponen una metodología de intervención que es exigente, y que requerirá de la implicación y afectividad personal, para superar las brechas y barreras institucionales u organizativas.

- Poner en juego la propia persona en la relación educativa

La autenticidad y el intercambio son aspectos ineludibles en una relación educativa que paulatinamente madure adecuadamente. Lógicamente, ser referencia afectiva para un adolescente siendo adulto no es una cuestión baladí, de ahí que la persona se ponga en juego para demostrar confianza. En este sentido, hay tomar algunas consideraciones previas, como por ejemplo que el profesional y adulto forma parte de la vida del adolescente; es decir, forma parte de su entorno, pero no es uno de ellos. Por tanto, cualquier intervención tiene un tiempo y un proceso en el que configurar la implicación y la afectividad.

- Implicar las capacidades que favorecen la cercanía y confianza

Son inevitables las referencias a las aportaciones teórico metodológicas que hemos presentado en el apartado de resultados. En ellas se reconoce y justifica la enorme capacidad recuperadora y transformadora del vínculo. Una de las facetas más deterioradas en niños, niñas, adolescentes y jóvenes es su mundo afectivo. Cuando el adolescente se siente aceptado, tiende a modificar su percepción sobre lo que le rodea, y en muchos casos, la posibilidad de cambio prácticamente se supedita a esta experiencia.

El objeto de la intervención profesional se centra en colectivos *padeedores* de múltiples problemáticas sociales; la fragilidad y precariedad a la que se ven sometidos les convierte generalmente en personas dependientes o desengañadas. La detección de la implicación y afectividad personal por parte de quien vive esta vulnerabilidad, permite en muchas ocasiones superar esa barrera, incrementar el *feedback* y transformar el *background* de riesgo, incorporando experiencias y aprendizajes hacia el empoderamiento.

## REFERENCIAS

- Altuna, R., y Urteaga, E. (2014). Los inicios de la experiencia cooperativa Mondragón. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*(115), 101–131. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_REVE.2014.v114.44295](http://dx.doi.org/10.5209/rev_REVE.2014.v114.44295)
- ANECA. (2005a). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Vol. I)*. Descargado de [https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613](https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf/b1fde272-3b45-5b44-6ce5-22293975ba40?t=1654601787613)
- ANECA. (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Descargado de [https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf/e9d5c130-5838-ba71-67a5-0b3725656cf2?t=1654601772085](https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_trbjsocial_def.pdf/e9d5c130-5838-ba71-67a5-0b3725656cf2?t=1654601772085)

- ANECA. (2015). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Vol. 2)*. Descargado de [https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroboanco\\_pedagogial2\\_0305.pdf/4cbb8e8f-b695-6ea5-372c-7982f6eb2476?t=1654601792960](https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf/4cbb8e8f-b695-6ea5-372c-7982f6eb2476?t=1654601792960)
- Bosco, J. (2004). *El sistema preventivo en la educación. Memorias y ensayos* (J. M. Prellezo-García, Ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bruno, F., Acevedo, J., Castro, L., y Garza, R. (2018). El construccionismo social, desde el trabajo social: “modelando la intervención social construccionista”. *Margen*, 91, 1–15. Descargado de <https://www.margen.org/suscri/margen91/castro-91.pdf>
- Carrol, A., Mccarthy, M., Houghton, S., y Sanders-O’Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KoolKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children. *Psychology in the Schools*, 57(6), 851–867. <https://doi.org/10.1002/pits.22352>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*(21), 27–36.
- Cian, L. (2001). *El sistema preventivo de Don Bosco. Líneas maestras de su estilo*. Madrid: CCS.
- Ciesielski, M. (2021). Conocimientos, prácticas y representaciones institucionales: La caja negra de la justicia penal para adolescentes colombianos. *Oñati Socio-Legal Series*, 11(3), 907–929. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1179>
- Corredor, L. E., y Zuluaga, D. E. (2020). Pertinência e atualidade da pedagogia amigoniana. *Revista Colombiana de Educación*(78), 229–252. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7045>
- Eito-Matero, A., y Gómez-Quinteiro, J. (2013). El concepto de la comunidad y el trabajo social. *Espacios Transnacionales*, 1, 10–16. Descargado de [https://espaciostransnacionales.xoc.uam.mx/wp-content/uploads/2023/01/ET\\_01\\_EitoGomez.pdf](https://espaciostransnacionales.xoc.uam.mx/wp-content/uploads/2023/01/ET_01_EitoGomez.pdf)
- Fierro, R. (1967). *Biografía y escritos de San Juan Bosco*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Freire, P. (1977 [1968]). *Pedagogía del Oprimido*. Barcelona: Taurus.
- Funes-Artiaga, J. (2009). *9 ideas clave: educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- García-Latorre, J. M. (2002). Trabajo de barrio: una nueva forma de pedagogía amigoniana. *Surgam: revista bimestral de orientación psicopedagógica*. Descargado de <http://hdl.handle.net/11162/32290>
- García-Roca, J. (1994). *Solidaridad y Voluntariado*. Santander: Sal Terrae.
- Giorgi, A. (2005). Remaining Challenges for Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 45(2). <https://doi.org/10.1177/0022167804274361>
- Golan, N. (1993). *Modelo cognitivo de intervención en crisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hook, J. L., y Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1855–1865. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.004>
- Howe, D. (1998). *La teoría del vínculo afectivo para la práctica del Trabajo Social*. España: Paidós Ibérica.
- Idareta-Goldaracena, F., y Ballesterio-Izquierdo, A. (2013). Ética, paternalismo y burocracia en Trabajo Social. *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 13(1), 27–35. <https://doi.org/10.5218/prts.2013.0004>
- Jerez-Ramírez, C. M., y Reyes, S. A. (2020). Impacto del Programa Interinstitucional de Atención y Desarrollo Integral de la Adolescencia y Juventud, para la promoción de una cultura de paz en Nicaragua, como parte del Modelo de Justicia Juvenil restaurativa. *Revista Humanismo Y Cambio Social*(16), 128–142. <https://doi.org/10.5377/hcs.v0i16.10485>
- Jiménez-Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del termino. consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173–186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. *La exclusión: bordeando*

- sus fronteras. *Definiciones y matices* (pp. 133–214). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kisnerman, N. (1969). *Servicio Social de Grupo. Una respuesta a nuestro tiempo. Tomo I*. Buenos Aires: Humanitas.
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., y Fernández, E. (2014). Análisis de la percepción de los estudiantes sobre las áreas de intervención del futuro educador y trabajador social a través de una didáctica digital con mapas conceptuales multimedia. *RED, Revista de Educación a Distancia*(41), 1–17. Descargado de <http://www.um.es/ead/red/41>
- Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza: Certeza.
- Martínez-Posada, J. E. (2004). Vigilar y castigar tras la mirada de Foucault. *Hojas Universitarias*(55), 32–40. Descargado de [https://editorial.ucentral.edu.co/ojs\\_uc/index.php/hojasUniv/article/view/547/499](https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/hojasUniv/article/view/547/499)
- Martínez-Reguera, E. (1989). *Cachorros de nadie*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez-Virto, L., y Pérez-Eransas, B. (2018). El modelo de atención primaria de Servicios Sociales a debate: Dilemas y reflexiones profesionales a partir del caso de Navarra. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 345–354. <https://doi.org/10.5209/CUTS.55168>
- Maslow, A. (1988). *A theory of human motivation*. California: Sage.
- Maya-Jariego, I. (2009). Sentido de Comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187–211. Descargado de <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50>
- Mayo, E. (2017). El arteterapia en el contexto de los Servicios Sociales de Base: el taller de arteterapia como espacio de observación para la intervención primaria. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*(12), 179–179. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57569>
- Mestre-Escrivá, V., Sánchez-Heras, J., Ridaura-Costa, M. J., Tena, J. M. B., López-Ferri, P., y Navarro-Pérez, J. J. (2012). Aportación de los Terciarios Capuchinos a la Psicología y Psicometría española. *Revista de Historia de la Psicología*, 33(4). Descargado de [https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero\\_salida20210910142330322000.pdf](https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20210910142330322000.pdf)
- Morata-García, M. J., y Marzo-Arpón, T. E. (2006). Reflexions a l'entorn de les adolescències. *Educació social. Revista d'intervenció sòcioeducativa*(34), 202–206. Descargado de <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165552>.
- Navarro-Pérez, J. J., Campos-Pons, M. E., y i Maza, F. X. U. (2014). Investigación acción con estudiantes de integración social. Una experiencia basada en la relación educativa. *Contextos Educativos. Revista De Educación*(17), 91–108. <https://doi.org/10.18172/con.2595>
- Navarro-Pérez, J. J., y Pastor-Seller, E. (2018). De los riesgos en la socialización global: adolescentes en conflicto con la ley con perfil de ajuste social. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*(76), 119–145. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4442>
- Pederson, C. A., Fite, P. J., Weigand, P. D., Myers, H., y Housman, L. (2020). Implementation of a Behavioral Intervention in a Juvenile Detention Center: Do Individual Characteristics Matter? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 64(1), 83–99. <https://doi.org/10.1177/0306624X19872627>
- Perls, F. S. (1969). *Ego, Hunger and Aggression: The Begining of Gestalt Therapy*. London: BKG.
- Puerta-Gil, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(49), 1–6. Descargado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Ramis-Rodríguez, H., y González, R. J. R. (2018). La labor de Carlos Marx como educador social: vigencia en su pensamiento. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Descargado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2018/01/carlosmarx-educador-social.html>
- Rogers, C. R. (1966). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Madrid: Paidós.
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro-Segura, L., y Vilar, J. (2015). El coaching como herramienta

- de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull. *Formación universitaria*, 8(5), 77–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500009>
- Sedó, C. (1999). *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona: Edicions del Pleniluni.
- Soler, P. (2019). Ciento veinticinco años de las colonias para niños y niñas en Cataluña. La diversificación de una vivencia extraordinaria. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*(71), 129–148. Descargado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347526/446448>
- Tarabini, A. (2018). Dóna'm l'oportunitat de fer les coses que jo sé fer. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*(48), 52–64. Descargado de <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366421>
- Tarín-Cayueta, M. (2022). Las necesidades de formación de las educadoras y los educadores sociales en el ámbito de la infancia y la adolescencia vulnerable. *Research in Education and Learning Innovation Archives*(29), 13–26. <https://doi.org/10.7203/realia.29.24008>
- Tarín-Cayueta, M., y Navarro-Pérez, J. J. (2006). *Adolescentes en riesgo. Casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Urquizo, E. L. S., y Olavarría, J. O. I. (2023). Importancia del uso de estrategias didácticas en estudiantes con necesidades educativas especiales en educación inicial. *Cienciamatria*, 9(1), 473–483. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1075>
- Valverde-Molina, J. (2002). *El Dialogo Terapéutico en Exclusión Social. Aspectos educativos y clínicos*. Narcea. Madrid.
- Varela, C., Lorenzo, M., y García-Álvarez, J. (2020). La Escuela en Prisión ante el Covid-19. Un desafío sobre el que repensar la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–12. Descargado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12469>
- Velasco-López, A. P. (2016). Ruta de la pedagogía amigoniana: experiencia investigativa basada en la cartografía social. *Boletín Redipe*, 5(9), 82–93. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6064933.pdf>
- Vives, J. (2001). *Identidad Amigoniana en acción*. Valencia: Martín Impresores.