

Qué significa acompañar a la infancia y a la adolescencia desde el acogimiento residencial

What does it mean to accompany children and adolescents from residential care

Gema López Lajusticia, Educadora Social, Fundación para la Atención Integral del Menor (FAIM)

10

Resumen

Hablar de acompañamiento en el sistema de protección implica el establecimiento de una relación en dirección hacia, en un momento concreto, posibilitadora del cambio. Hablamos de un concepto difícil de acotar debido a su subjetividad.

Teniendo en cuenta su importancia, y la necesidad que tienen estas/os niñas/os, adolescentes de ser atendidos de forma adecuada, la presente investigación pretende ser un punto de partida desde el que comenzar la reflexión en los equipos sobre lo que significa acompañar a partir de los elementos que lo definen. Mediante el uso de una metodología cuantitativa y cualitativa se ha puesto en evidencia la disparidad en las respuestas y la falta de concreción en la definición de los elementos, lo que vacía al concepto de significado y hace que pierda utilidad en la práctica, por lo que tener claro qué significa acompañar debería ser una prioridad para los equipos educativos.

Palabras clave: acompañar, acogimiento residencial, elementos definitorios, modelo de acompañamiento.

Abstract

Talking about accompaniment in the protection system implies the establishment of a relationship in the direction of, at a specific moment, that enables change. We are talking about a concept that is difficult to define due to its subjectivity.

Considering its importance, and the need that these children and adolescents have to be properly cared for, the present investigation aims to be a starting point from which to begin the reflection in the teams about what this concept means, from the elements that define it. Using a quantitative and qualitative methodology, the disparity in the responses and the lack of specificity in the definition of the elements have been evidenced, which empties the concept of meaning and makes it lose its usefulness in practice. Being clear about what it means to accompany should be a priority for educational teams.

Keywords: accompaniment, residential foster care, defining elements, accompaniment model.

Fecha de recepción: 09/03/2022

Fecha de aceptación: 02/05/2022



Introducción

A partir de los años 90 aparecen en nuestro país las primeras leyes que regulan los derechos de la infancia. Hasta entonces los modelos de intervención que se estaban utilizando se caracterizaban por la distancia social de los profesionales, la especialización de los recursos, el asistencialismo, la falta de trabajo en red, lugares donde la capacidad de pensar y de actuar de los niños y niñas estaba en entredicho.

Es a partir de este momento cuando los profesionales empiezan a cuestionarse si otras formas de trabajar son posibles. Se empieza a hablar de acompañamiento como concepto y como praxis. Planella (2018) lo plantea como la posibilidad de otra hermenéutica de la función de las/os educadoras/es sociales, donde se rompen las posiciones de poder y control de los modelos paternalistas, resituándose los roles de quien acompaña y de quien es acompañado.

No existen respuestas a los problemas, no se puede resolver el sentido de la vida de cada uno/a, pero si se puede acompañar en el proceso. Es a través del silencio, del lenguaje simbólico y testimonial como las/os sujetos van aprendiendo y haciendo suya la experiencia.

Es en este cambio de visión donde el acompañamiento social posibilita el paso de una sociedad de control a una sociedad de sujetos autónomos. No se trata de crear marcos normativos a través de los cuales poderse mover, si no de conocer la singularidad de las personas con las que se trabaja para poder acompañarlos.

En el caso de los niños, niñas y adolescentes,¹ que viven en centros de protección, la presencia de educadoras/es sociales cuya función se centre en el acompañamiento socioeducativo, educadoras/es que no se dediquen a gestionar, si no a educar, se hace todavía más necesaria.

La presente investigación pretende ser un punto de partida que posibilite clarificar el concepto de acompañamiento a las/os profesionales de la educación social que trabajan en los centros de protección de la ciudad de Zaragoza tomando como base los elementos que lo componen.

Mediante el uso de la metodología cuantitativa y cualitativa se pretende aclarar qué significa acompañar a las/os NNA que residen en los centros de protección, para estas/os educadoras/es sociales. Señalar un punto de referencia común desde el que podamos

1 Niñas, niños y adolescentes, en adelante NNA



comprender qué implica el acompañamiento, qué sentido tiene, para poder marcar líneas comunes de trabajo en los equipos educativos.

Marco teórico

La infancia tras la modernidad

Desde el comienzo de la era moderna se produce un cambio en la visión que se tiene de la infancia, un proceso lento que culmina en el siglo XVIII. Leopold (2020) explica como a partir de ese momento, los niños dejan atrás la invisibilidad que han tenido durante la Edad Media para ocupar un lugar central. La función principal de la familia y de las instituciones será la formación de la infancia para su incorporación en el mundo adulto. En ella se depositan no solo los sueños de las familias, sino también el futuro de la nación.

En el XX el infante se ha convertido en un objeto ideal, en figura omnipotente de la que hay que alejar el sufrimiento y la frustración. Así, durante la infancia, las/os NNA recibirán toda clase de cuidados y afectos, pero a la vez se limitará su autonomía. Tal como plantea Medel (2016) y Leopold (2020) se les incapacita socialmente originando una cultura jurídico social en la que se vincula la protección a la infancia con algún tipo de incapacidad.

Es también en esta época cuando se establece una distinción entre niños y menores, un grupo a parte que precisa de la intervención de los servicios sociales. Es la estigmatización de la pobreza lo que convierte a las/os niñas/os en menores, creando una nueva categoría muy vinculada al concepto de riesgo social. Tal como expresa (Leopold, 2020), el término menor se concibe ligado a déficits, a desamparo, a incapacidad, al niño abandonado en situación de riesgo social donde la función materna/paterna no se ejerce adecuadamente. Es la infancia adjetivada de la que habla Medel (2020), un grupo diferenciado, el niño bajo sospecha al que hay que controlar.

Narodowski (en Leopold, 2020) fundamenta como el siglo XXI ha traído una reconversión de la infancia polarizándose en dos extremos, dos puntos de fuga por donde la infancia se escapa. La infancia hiperrealizada, la de la realidad virtual, que no necesita del mundo adulto, se realiza a través de la tecnología convirtiendo a esta en su referente, anulando la función del adulto. En el extremo opuesto estaría la infancia desrealizada cuya referencia no es el mundo adulto si no la calle. La desorientación del adulto lleva a la infancia a recibir respuestas inadecuadas debido al vacío que deja la función educativa polarizándose en dos extremos.



La crisis de autoridad actual provoca la caída de los adultos como sostenes fundamentales. Es el mercado el agente de socialización. Los adultos no ocupan su lugar como referentes reales de las/os niñas/os, lo que impide crear vínculos sanos entre NNA y adultos. La falta de anclaje con los adultos la compensan a través de los medios de comunicación que se convierten en agente de socialización por excelencia.

Es en este contexto donde el adulto debe posicionarse para poder regular y orientar la experiencia de los NNA constituyéndose como punto de sujeción, como referente y acompañante.

El sistema de protección de la infancia en Zaragoza

El IASS² (2019), en su página web,³ define la protección a la infancia como:

El conjunto de actuaciones que, en el marco del sistema público de servicios sociales, tiene como finalidad prevenir, detectar y corregir las situaciones de riesgo y desamparo, mediante la integración del menor en grupos naturales de convivencia, en condiciones básicas suficientes que posibiliten su participación en la vida familiar, económica, social y cultural y su desarrollo integral como persona

Cuando la administración de la Comunidad Autónoma tiene conocimiento de una situación de desprotección y/o desamparo en la que pudiese encontrarse un NNA, es la correspondiente Dirección Provincial del IASS la que inicia un procedimiento administrativo de protección y realiza un estudio en el que se valorará la situación del NNA diseñando un proyecto de intervención individualizado, de acuerdo con las características del NNA.

Las medidas resultantes de dicho estudio son: declaración de la situación de riesgo, declaración de la situación de desamparo y asunción de la tutela ex lege, la asunción de la guarda y la guarda provisional. Los servicios especializados de protección de menores constituyen el último eslabón de la cadena en lo que a la garantía de los derechos de los NNA se refiere.

Para los casos en los que la separación familiar es la única alternativa o se trata de NNA que carecen de referentes familiares adultos en la ciudad con los que poder vivir, Zaragoza cuenta con una serie de recurso para acoger y acompañar a estos NNA. Los centros se

2 IASS: Instituto Aragonés de Servicios Sociales

3 <https://www.aragon.es/-/atencion-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia.-proteccion>

dividen en: centros de acogida⁴, centros mixtos de acogida y atención educativa, centros de atención educativa y autonomía y el programa 17+.

A fecha de 31 de diciembre de 2020, según datos aportados el IASS al Justicia de Aragón, el número de NNA tutelados por el Gobierno de Aragón, en la ciudad de Zaragoza era de 359 NNA, 4 en guarda voluntaria y 15 en guarda provisional (acogida inmediata).

Aunque tras la entrada en vigor de la Ley 26/2015, de 28 de julio de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia se ha potenciado la protección del menor en el ámbito familiar, bien en la propia familia, en familia extensa o en familia ajena, lo cierto que solo 69 NNA estaban en acogimiento familiar a finales del 2020, por lo que la gran mayoría de estas/os NNA residen en centros residenciales. El mayor esfuerzo se ha realizado para las/os niñas/os menores de seis años, permaneciendo todas/os en familias.

Según los datos del informe del Justicia de Aragón (Dolado, 2021), por los centros de acogida han pasado durante el año 2020, 251 NNA. El centro mixto ha atendido a 82 NNA. Y en los ocho centros de atención educativa y autonomía, 141 NNA.

Las/os NNA que residen en centros de protección

Los NNA que residen en los centros de protección conforman un grupo especialmente vulnerable. Todos ellos se encuentran alejados de sus familias habiendo perdido a sus referentes adultos más cercanos. Residen en lugares en los que se sienten obligados a estar, ninguna/o ha elegido estar ahí, por lo que la necesidad de que existan referentes adultos que caminen a su lado y les ayuden a crecer es todavía, más necesaria.

Las/os NNA que residen en los centros no solo tienen derecho a una serie de recursos materiales, una casa donde vivir, un lugar donde estudiar, recursos para el tiempo libre... También tienen derecho a un trato personalizado, a ser acompañadas/os, permitiendo que modifiquen sus contextos vitales generados por las dificultades. Sin esta manera de ser tratados les costaría más tiempo alcanzar una situación óptima o no llegarían a alcanzarla nunca. Alonso y Funes (2009) consideran que el acompañamiento socioeducativo es un derecho mediante el cual, se facilita el cambio, permitiendo que la persona a la que se acompaña avance.

4 Centros de acogida: dan respuesta a los NNA que requieren una atención urgente e inmediata durante el tiempo estrictamente necesario, mientras se realiza el estudio y valoración de la medida más adecuada para el NNA.

Es una propuesta que se puede aceptar o no, y que nada tiene que ver con las medidas de control. Tampoco tiene que ver con la prevención. Es una forma de actuar que garantiza que la acción educativa sea eficiente y eficaz cuando parte del respeto y del reconocimiento de la persona a la que se acompaña. No siempre los obstáculos en los procesos de cambio se producen por las dificultades en los NNA, en muchas ocasiones son las reticencias, las rigideces y la distancia que marcan los/as educadores/as sociales lo que los entorpecen. Por ello, para estos autores, estos adolescentes necesitan que se les ofrezca ser acompañadas/os y que se les atienda en clave de acompañamiento.

Siendo un concepto tan importante, los/as educadores/as sociales deberían tener claro en qué consiste. Hay que tener en cuenta que nos estamos refiriendo a un concepto subjetivo y difícil de concretar, que va a marcar la forma de mirar y entender el mundo, por lo tanto, va a condicionar la praxis educativa. Siguiendo a Planella (2016), en muchas ocasiones los profesionales de la educación social hablan de acompañamiento de forma espontánea quedándose solamente en la palabra, no llegando a profundizar en el concepto vinculado con la realidad, con toda la carga semántica que esto supone.

Qué entendemos por acompañamiento. Etimológicamente, la palabra acompañamiento deriva del latín vulgar “com” “pannia”, comer pan, compartir el mismo pan, compartir la vida. Y el sufijo “miento” que significa acción o efecto, por lo que acompañamiento vendría a ser la acción o el efecto de compartir el mismo pan, la vida.

Acotar este concepto no es sencillo. Podemos referirnos a él como proceso, como herramienta, como lugar y posicionamiento relacional y ético.... Diversos autores han tratado de clarificarlo.

Planella (2016) lo plantea como un concepto paraguas y lo hace desde una triple perspectiva. Como un encuentro relacional, va dirigido a alguien: posición relacional, proximidad, caminar junto a, unión. Movimiento en dirección hacia, ir a donde ella/él va: movimiento de desplazamiento, transformación. Y como vivencia temporal, sincronizada en el tiempo: simultaneidad temporal, compartir, alteridad.

Para Castillo (2018), se trata de un concepto muy amplio centrado en dos focos. Espacio relacional (estar con): vínculo recíproco, espacio de apoyo y cuidado, de escucha, de confianza... Dirección hacia, en un tiempo concreto: proceso, transformación, autonomía... Desde esta perspectiva, trabajar de esta manera tiene que suponer un cambio en la manera de entender la relación, pasando de una visión en la que el profesional es el que dirige la

intervención, a una visión en la que la intervención se pone del lado del sujeto y es este el que se convierte en el protagonista.

Alonso y Funes (2009) consideran que el acompañamiento es un derecho al apoyo personalizado, mediante el cual, se facilita el cambio, permitiendo que la persona a la que se acompaña avance. El trabajo se desarrolla desde el respeto, desde la relación construida y trabajada y de forma individualizada, aportando los estímulos y apoyos necesarios para que las personas puedan construirse como sujetos autónomos. Sin esta manera de ser tratados podrían quedarse estancados, o les costaría más tiempo alcanzar una situación óptima o lo harían con más carencias y dificultades.

Mañós (2018) incide en los procesos de autonomía. Pone el foco en dos elementos: caminar junto a... y la toma de decisiones por parte del sujeto. Si el objetivo del sujeto es alcanzar la autonomía, la acción del acompañamiento consistiría en dar herramientas y apoyo para que las personas logren ese objetivo, teniendo en cuenta que es lo que ellas quieren conseguir y no lo que el profesional quiere.

Quizás resulte más sencillo comprender este concepto teniendo en cuenta los elementos que no lo definen. Castillo (2018) destaca los siguientes elementos: decidir por la persona que acompañamos o no respetar sus decisiones, generar dependencias, modelar según nuestros criterios imponiendo y obligando, dar consejos, hacer terapia, no tener en cuenta los ritmos de las personas, ni promover la uniformidad.

Si los marcos con los que trabajan los/as educadores/as sociales hacen referencia al control, a la vigilancia, al saber de los expertos como el único válido, las intervenciones van a tender a la uniformidad, a la homogenización y al protagonismo de las/os profesionales. La educación sin movimiento, sin transformación, se convierte en modelaje e imposición, pierde su esencia.

Alonso y Funes (2009) valoran que no se trata de ejercer de vigilantes, ni de decirles lo que deben o no deben hacer para impedir que se equivoquen, ni de protegerles para evitar los riesgos.

Para Planella (2008), el mero hecho de denominar a ciertas prácticas de acompañamiento ya supone una nueva metodología de interpretación de la función educativa, donde trabajamos con la multidimensionalidad humana. Centrarse en la persona teniendo en cuenta su dimensión corporal, emocional, social, intelectual, espiritual. Se establece una relación persona a persona dónde las etiquetas no tienen cabida.

Hay que buscar una antropología del acompañamiento que permita a la praxis educativa ampliar su punto de mira y preguntarse por el ser humano. Interesan más los sustantivos que lo definen que los adjetivos que lo califican. Permitir que las personas se sientan reconocidas. Ser capaces de ver al otro como una posibilidad, no como un problema.

Es una práctica subversiva donde se está al lado del Otro y se camina con sus propios zapatos. Quiere alejarse de las prácticas anestésicas y adormecedoras, pretendiendo que el sujeto se movilice de posiciones estáticas. Busca en el sujeto una intencionalidad que le conduzca hacia la consecución de sus objetivos, haciéndolo autor y protagonista de su propio proyecto de vida. Busca el comprender al Otro desde la construcción de su identidad subjetiva y busca la transformación, el cambio de camino y la autonomía.

Planella (2016), considera que para que esto se produzca es necesaria la proximidad al Otro, rompiendo la categorización y construyendo el binomio sujeto-sujeto. Reconocer al Otro, viéndolo como persona, posibilitando la participación activa dejando que sea el sujeto el que recorra su propio camino, respetando su dignidad y dejando que se equivoque.

Es esa mirada que muestra Deligny (2015), percibiendo mucho más de lo que se ve a simple vista, de lo que muestran las conductas. Permitiéndole hacerse consciente de lo que sienten las/os chicas/os y que expresan con otros lenguajes que nada tiene que ver con la palabra, ni con los hechos. Y es también todo ese lenguaje simbólico que transmiten los cuerpos, todo lo que hay detrás de un abrazo, de una caricia, de una sonrisa. Todos esos gestos que transmiten el reconocimiento del Otro, propuestas que posibilitan el cambio. Su manera de posicionarse ofrece un punto de frescura, de reflexión crítica contra la visión tecnocrática de las normas y los protocolos. Siempre existen otras maneras de hacer, de educar desde la presencia ligera, estando sin imponer y sin presionar. En su propuesta educativa pone en valor a la persona que tiene delante, aceptándola tal cual es. Y es a través de esta aceptación del otro, sin querer cambiarlo, como la transformación se produce.

Objetivos

Objetivo general

- Clarificar el significado y el sentido del concepto acompañamiento para los/as educadores/as sociales que trabajan en centros de protección en Zaragoza.

Objetivos específicos

- Delimitar y definir cuáles son los elementos que conforman el concepto acompañamiento para este grupo de profesionales.



- Establecer si existe relación entre la presencia en el discurso de los elementos que componen el acompañamiento y el posicionamiento de las/os educadores sociales.
- Valorar el grado de utilidad del modelo y su proyección en la praxis educativa.

Metodología

Para realizar la investigación se han utilizado técnicas cuantitativas y cualitativas.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario específicamente diseñado en la que se recogió información estructurada de una muestra mediante el planteamiento de una serie de preguntas. Posteriormente se realizó su difusión entre las/os educadores sociales de los centros y pisos de protección de la ciudad para que lo respondiesen.

Tras el análisis estadístico se realizó un análisis cualitativo de estos datos que permitiera validar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo. La técnica utilizada fue el grupo de discusión donde el moderador dinamiza la reunión obteniendo información y significado a partir de un proceso de debate en torno a un tema. No se trata de obtener información individual de un grupo de personas, tal como plantea Riba (2014).

Cuestionario

Para la realización del cuestionario se utilizó la herramienta de Google. El diseño del cuestionario se realizó dividiendo las preguntas en tres ejes.

1. Preguntas de carácter general: edad, género, estudios, centro de trabajo y años de experiencia en centros de protección.
2. Preguntas sobre los elementos que definen y no definen el acompañamiento:
 - Elementos que *definen el acompañamiento socioeducativo*: proceso, escucha activa, respeto, autonomía, vínculo, propuesta, presencia, seguridad, disponibilidad, caminar junto a, apoyo, crecimiento, aceptación, responsabilidad, bidireccionalidad, posibilidad, encuentro, confianza, transformación y cuidado.⁵ Había que elegir los cinco que se consideraban más importantes.
 - Elementos que *no definen el acompañamiento*: dependencia, protocolos, no participación de las/os NNA, modelar, aconsejar, imponer, centrarse en el problema, hacer terapia, norma como fin, homogeneidad, tecnocracia, posicionamiento estático, mirada única,

5 La elección de los elementos está basada en los siguientes autores: Planella (2008, 2015 y 2016), Castillo (2018), Maños (2018) y Deligny (2015).



unidireccionalidad, instruir, control, fragmentación, obligación y etiquetaje.⁶ Había que elegir las cinco que consideraban más importantes.

3. Preguntas que hacían referencia a las prácticas que se realizan en cada centro:

- Se preguntaba a cada participante si existía un modelo de acompañamiento en su lugar de trabajo. En caso afirmativo, se pedía establecer una correspondencia entre el modelo de acompañamiento de su centro y lo que cada una/o entendía que se debería hacer.

Por último, se pedía mediante una escala de Likert, la valoración de esta forma de trabajar como facilitadora en el desempeño de sus funciones.

El cuestionario se envió por primera vez el 5 de abril de 2021. El periodo de respuesta estaba comprendido desde el 5 al 23 de abril.

Para hacer la difusión se han utilizado las redes sociales:

- Facebook: se compartió en seis perfiles y varios grupos,
- Twitter: se obtuvieron 506 impresiones y fue compartido seis veces,
- LinkedIn: vista la publicación 138 veces y compartido tres veces.
- Por correo electrónico: se envió a dos centros de protección.
- Whatsapp: se envió a 25 profesionales
- y en Telegram: se compartió en un grupo compuesto por 50 educadores/as sociales.

Grupo de discusión

Tras la recogida y análisis de datos estadísticos se procedió a la realización de un grupo de discusión donde expertos en el tema pudiesen debatir sobre los resultados obtenidos anteriormente. El grupo de discusión estaba compuesto por seis personas todas ellas educadoras/es sociales, que desempeñan diferentes funciones en los centros de protección en los que trabajan. Dos de las personas invitadas a participar por un imprevisto de última hora no pudieron hacerlo, por lo que finalmente en el debate participaron cuatro personas. En la reunión también participó como observadora Beatriz Oliveros Fernández, profesora de la UOC.

Entre los participantes había dos educadores sociales habilitados con otras formaciones universitarias y con muchos años de experiencia, y dos educadoras sociales graduadas y con formación académica de posgrado con menor experiencia. Una de las participantes realizaba funciones de coordinación en dos centros de la ciudad y ha trabajado supervisando equipos

⁶ La elección de los elementos está basada en los siguientes autores: Planella (2008, 2015 y 2016), Castillo (2018), Maños (2018) y Deligny (2015).

durante muchos años. Los demás trabajaban directamente con los NNA en centros de protección para NNA de 6 a 18 años, en centros para adolescentes con necesidades terapéuticas y en centros de autonomía para adolescentes entre 13 y 18 años.

La reunión se desarrolló en formato online a través de la plataforma Meet de Google y tuvo una duración de hora y media. El debate versó sobre el análisis de los resultados estadísticos del cuestionario. Se había elaborado previamente un guion para la reunión, se les había enviado los resultados del cuestionario y el consentimiento informado.

En la primera parte se discutieron las respuestas que hacían referencia a los elementos que definían y que no definían el acompañamiento. En una segunda parte se debatieron los resultados de las preguntas que hacían referencia al modelo de acompañamiento y a su utilidad. En la tercera parte se analizaron los resultados de los datos cruzados entre los elementos que definen y no definen el acompañamiento, por un lado, con la edad de los participantes y por otro, con su formación académica. Por último, se realizaron algunas propuestas de carácter general. La sesión permitió profundizar en el significado de las respuestas obtenidas y la interpretación de los datos cruzados, aportando diferentes miradas y enfoques. Las propuestas a las preguntas realizadas dejaron la puerta abierta a poder seguir profundizando sobre el tema.

Análisis de los resultados

Cuestionario

El cuestionario ha sido respondido por 23 personas de 7 centros de protección de la ciudad de Zaragoza, sobre una población de 120 educadores. Si bien la muestra es pequeña, por lo que no se puede decir que sea representativa si permite sacar algunas conclusiones.

Los resultados a las preguntas de carácter más general fueron los siguientes:

- *Edad*: el mayor número de respuestas se obtuvo en la franja de las/os educadoras/es sociales más jóvenes, con edades comprendidas entre los 26/35 años. Esto es un reflejo de la edad de las plantillas en los equipos. Con la apertura de nuevos centros, tras la llegada de adolescentes migrantes sin referentes familiares y la reforma del sistema de protección de menores, se produjo un aumento considerable del número de educadoras/es sociales. Fue la gente más joven la que accedió a estos puestos de trabajo. Al no haber titulación presencial en Aragón el índice de paro en la profesión es muy bajo por lo que la gente con mayor bagaje no suele acceder a estos puestos de nueva creación. Además, hay que tener en cuenta que la rotación en las plantillas es bastante alta y la gente con

más años de experiencia pasa a ocupar puestos que ofrecen mejores condiciones de trabajo.⁷ Por otro lado, al hacerse la difusión mayoritariamente a través de las redes sociales, es probable que el perfil de las personas alcanzadas fuese el de la gente más joven.

- *Género*: 18 mujeres y 5 hombres. Con relación al género, la mayor parte de las respuestas pertenecían al género femenino, cuestión que se corresponde con lo que ocurre en la realidad. La proporción de mujeres frente a hombres en los equipos es bastante elevada.
- *Titulación*: en lo que respecta a la titulación académica, los datos también fueron un reflejo de las plantillas de los centros. La mayoría de la gente tiene la titulación puesto que se exige en los pliegos y conciertos a las entidades, por lo que las personas más jóvenes están graduadas o diplomadas y las de más edad habilitadas.
- *Años de experiencia*: los años de experiencia en la mayoría de los casos estaban directamente relacionados con la edad de las/os participantes.

Respecto a los elementos que definen y que no definen el acompañamiento se obtuvieron los siguientes resultados:

- *Elementos que definen el acompañamiento*: destacó, sobre todo, vínculo, elegido 15 veces; respeto, elegido en 14 ocasiones; escucha activa, elegido 13 veces; y confianza y apoyo, seleccionado en 11 ocasiones cada una/o. En el extremo opuesto estaban propuesta, que no había sido elegido por nadie; y posibilidad y encuentro, que solo habían sido elegidos en una ocasión cada una/o. Todos los demás ocupaban valores medios.
- *Elementos que no definen el acompañamiento*: el elemento más destacado fue imponer, seleccionado en 16 ocasiones, marcando una importante diferencia sobre el resto. Otros elementos destacados fueron: dependencia y norma como fin, con 11 elecciones; y control y etiquetaje, seleccionados en 10 ocasiones cada uno. En el extremo opuesto estaban: aconsejar y hacer terapia que no han sido elegidos por nadie, e instruir que solo ha sido elegido en una ocasión.
- Respecto a las preguntas que hacían referencia al *modelo de acompañamiento y a su utilidad en el desempeño de las funciones para las/os educadoras/es sociales* que trabajan en los centros de protección se obtuvieron los siguientes resultados:

¿Existe un modelo de acompañamiento en tu centro?: la mayoría de las personas que respondieron al cuestionario consideraba que si existía un modelo de acompañamiento en su centro.

El 78,3% opinó que sí existía, frente al 21,7% que consideraba que no existía.

⁷ Datos extraídos de mi experiencia como coordinadora de centro y miembro de la Junta del Ceas Aragón durante varios años.

Si lo hay ¿consideras que este modelo se ajusta a lo que consideras acompañamiento socioeducativo? para las personas que contestaron que sí a la pregunta anterior, el 65%, consideró que el modelo que acompañamiento había en centro de trabajo se ajustaba a lo que ellas/os consideraban acompañamiento socioeducativo.

¿El modelo de acompañamiento socioeducativo te facilita el desempeño de tus funciones?: trece de las respuestas consideraron estar muy de acuerdo o totalmente de acuerdo. Cinco se situaron en un punto medio y tres estaban poco de acuerdo con lo planteado en la pregunta.

En una segunda parte se pretendía estudiar cuáles eran los elementos que definían y que no definían el acompañamiento en relación con la edad de los participantes. Para ello se establecieron tres rangos de edad: de 26 a 35 años, de 36 a 45 años y de 46 a 55 años. Al primer rango de edad pertenecían 13 personas, al segundo cinco personas y al tercero otras cinco.

Elementos que definen el acompañamiento según rango de edad

En general podemos observar que aun estableciéndose diferencias en las respuestas dependiendo del rango de edad, el vínculo es el elemento que más destaca en todas las categorías. Escucha activa y apoyo son otros de los elementos que más se repiten. Respecto a los elementos menos elegidos, bidireccionalidad, encuentro, disponibilidad, posibilidad, no podemos decir que existan diferencias significativas entre categorías.

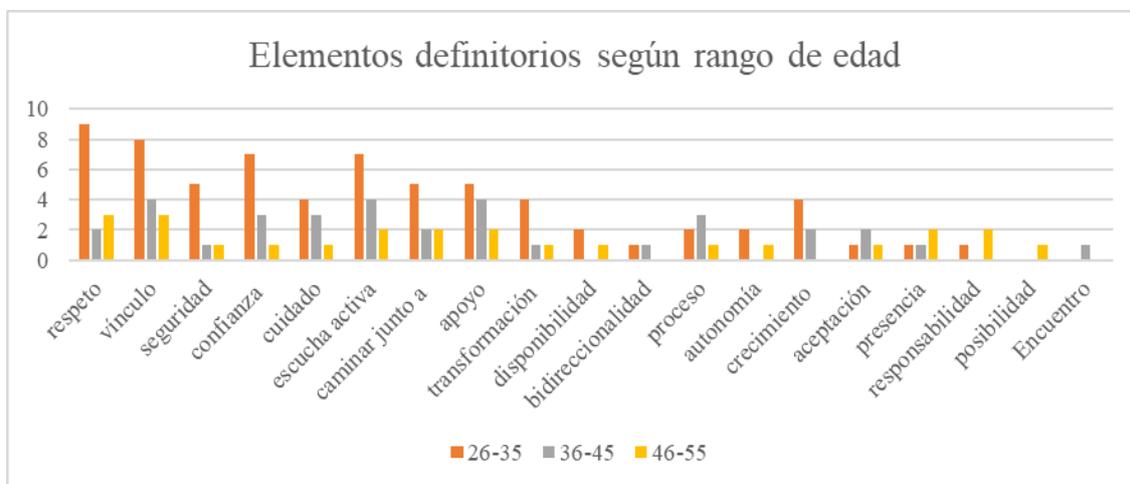


Gráfico 1. Elementos que definen el acompañamiento según el rango de edad. Elaboración propia. Elementos que no definen el acompañamiento según rango de edad. Elaboración propia.

Resaltar que independientemente de la categoría de edad el elemento imponer es el más destacado. Si se observa cierta discrepancia entre las respuestas del grupo más joven y el de mayor edad, en la que, por ejemplo, el elemento posicionamiento estático es uno de los más

elegidos en la primera categoría, pero no aparece en la última. Esto quizás se deba a que esté más instalado en el discurso entre los más jóvenes.

Para finalizar se realizó un análisis de los elementos que definían y que no definían el acompañamiento en relación con la formación de procedencia de cada una/o de las/os participantes. Se establecieron cuatro categorías: educadoras/es sociales con formación de grado o diplomatura en educación social, doce personas. Educadoras/es sociales con formación de grado de educación social más posgrado universitario, cuatro personas. Educadoras/es sociales habilitadas/os, cinco personas. Educadores procedentes de otras titulaciones (sin habilitación), dos personas.

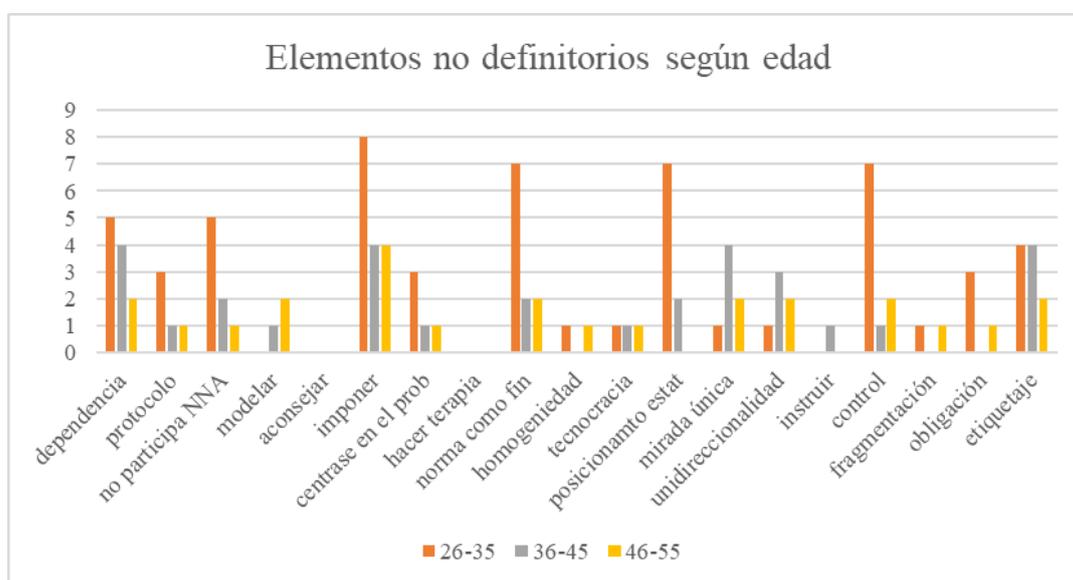


Gráfico 2. Elementos que no definen el acompañamiento según el rango de edad. Elaboración propia.

Elementos que definen el acompañamiento según la formación de procedencia

Para las tres primeras categorías los elementos con mayor número de elecciones fueron: escucha activa, vínculo y respeto. En la última es la que aparecen resultados más divergentes, la confianza el elemento más elegido, aunque siendo la muestra tan pequeña es difícil sacar conclusiones.

Entre los elementos menos elegidos en toda las categorías, disponibilidad, encuentro, posibilidad, bidireccionalidad, presencia y responsabilidad no han sido elegidos por nadie, o solo en una ocasión.

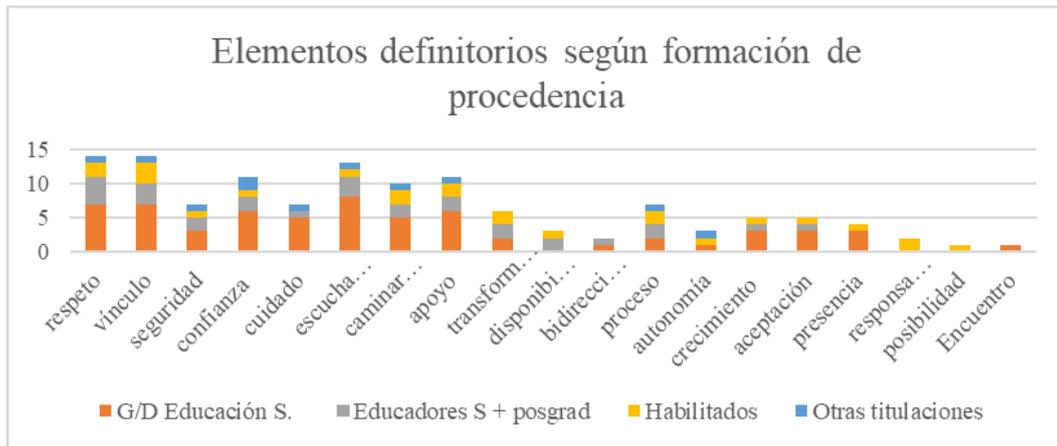


Gráfico 3. Elementos que define el acompañamiento según la formación de procedencia. Elaboración propia.

Elementos que no definen el acompañamiento según la formación de procedencia

Para todas las categorías imponer es el elemento más veces elegido, seguido de norma como fin y dependencia. En el extremo opuesto hacer terapia y aconsejar son los elementos que han sido excluidos.

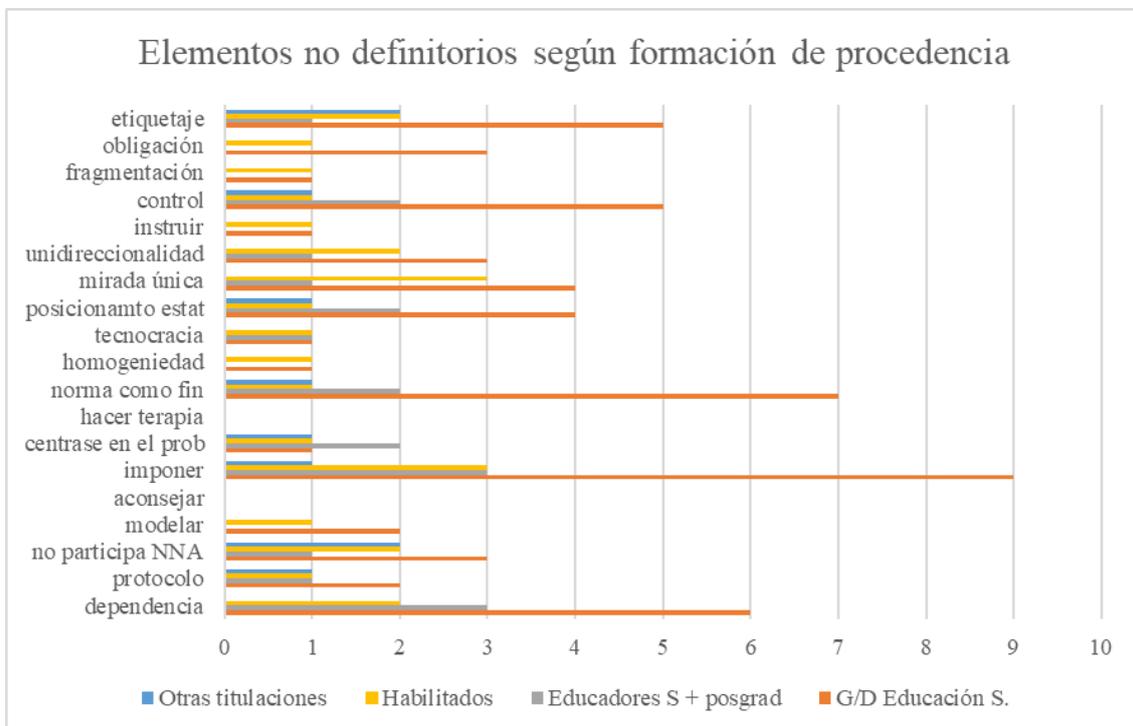


Gráfico 4. Elementos que no definen le acompañamiento según formación de procedencia. Elaboración propia.



Grupo de discusión

Como ya se ha comentado en el apartado de metodología la sesión se centró en tres líneas de debate.

- El análisis de los elementos que definen y no definen el acompañamiento.
- El análisis de las preguntas que hacen referencia al modelo de acompañamiento
- El análisis de los elementos que definen y no definen el acompañamiento, relacionados con la edad de los participantes y la formación de procedencia de los participantes.

Tras la contextualización de los resultados, número de participantes por edad, género, formación de procedencia y años de experiencia se inició el debate a partir de los resultados respecto a los tres ejes anteriormente expuestos.

Ante la imposibilidad de tener acceso a programas de análisis del discurso, la categorización y el posterior análisis se realizó de forma manual en base a los siguientes indicadores: posicionamiento ante la acción socioeducativa, modelo de acompañamiento y competencias personales.

Posicionamiento ante la acción socioeducativa

La interpretación de los elementos que definen y no definen el acompañamiento va mostrando la manera que tienen de posicionarse las/os educadores con relación a la práctica educativa. El lugar en el que se colocan frente a las/os NNA y frente a ellas/os y cómo esto condiciona su forma de mirar, de sentir, de pensar y de actuar.

Se debate sobre la importancia del vínculo. Quizás sea un elemento que poco a poco va calando en el discurso, pero que cuesta llevar a la práctica. Se aprecia un discurso unificado que antiguamente no estaba presente, pero no se emplea como una herramienta unificada y consciente en los equipos. Da más bien la impresión de que cada una/o interviene desde su propia interpretación de lo que es la interacción, la relación. Ni siquiera se utiliza como herramienta para poder empatizar a través de las emociones. El miedo que sienten al llegar al centro los NNA y a todo lo que les depara el futuro y el miedo que sienten las/os educadores ante las situaciones de conflicto. O la desprotección de unas/os y otras/os como facilitador del vínculo. Faltaría dar un paso más allá primero, para definir correctamente el término como posibilitador de cambio, no entendido como tener una buena relación con alguien, para que se convierta en algo unificado a la hora de intervenir. La opinión generalizada es que en las facultades no se suele hablar de ello. Se manejan modelos de tipo conductista centrados en cómo se comportan los NNA y que posteriormente son reforzados por la estructura, las

normas, la exigencia desde fuera, dificultando que el vínculo se convierta en el fundamento de nuestra intervención. Entra a forma parte del discurso de los equipos mediante la formación continua.

En referencia a la disponibilidad se ven claramente dos formas de posicionamiento. Puede ser tomado como sinónimo de estar permanentemente presente, por lo que explicaría las pocas veces que ha sido seleccionado. O bien desde lo afectivo y lo emocional. Estar disponible para acoger, sostener, escuchar... Esta segunda forma está menos presente en el discurso y en la práctica.

En el debate se echan de menos algunos elementos que se cree deberían haber estado presentes. Uno de ellos es no juzgar. Observando los elementos que aparecen no hay ninguno que exprese lo que define este elemento, podría estar relacionado con aceptación, pero con algunos matices. No juzgar es no centrarse en las carencias de las personas, verlas como un todo, viendo lo positivo.

Otro elemento que se echa en falta es corporeidad. Las/os educadoras/es sociales trabajan de forma preferencial con el cuerpo. En los centros se está presente las 24 horas del día, se trabaja en lo cotidiano abarcando todos los momentos del día, expresándose no solo a través de las palabras. Comunicándose mediante el lenguaje no verbal: los gestos, las expresiones corporales, la presencia, el silencio... es importante ser conscientes de todo lo que se expresa a través del cuerpo puesto que puede ser un elemento muy constructivo o destructivo según se utilice.

Por otra parte, al hablar de la norma como fin se aprecia que está muy presente en el discurso de lo que no es acompañamiento, pero luego en la práctica no ocurre lo mismo. La norma da seguridad en los equipos, de ahí que las/os educadoras/es se aferren constantemente a ella. Según la opinión de los participantes, el miedo ante los conflictos lleva a los extremos, o bien se vuelven arbitrarios, actuando sin criterios, o bien se vuelven inflexibles utilizando la norma como fin. Utilizar la norma como medio pudiendo ser flexibles, adaptando las actuaciones en función de las necesidades que las/os NNA tengan en ese momento, es lo más complicado. Lo importante es que exista una misma línea de actuación, eso permitirá adaptar el criterio a cada situación, además de servir de proceso de aprendizaje y adaptación a las/os NNA, para lo que luego se van a encontrar en otros contextos.

Norma como fin y protocolo son dos elementos que están muy relacionados, sin embargo, la diferencia en las selecciones de ambos elementos ha sido muy dispar. El grupo de expertos



considera que esto es debido a la gran importancia que tienen las normas dentro de los equipos, aunque en el discurso se exprese lo contrario. Respecto a los protocolos, se considera que son necesarios para la dinámica de los centros, pero no así cuando nos movemos en el plano relacional.

Se comenta también la dificultad de los equipos para hacer frente a la flexibilidad en oposición a la homogeneidad. La norma es necesaria, es la misma para todas/os, pero cuando se da un trato diferenciado en función de las necesidades de cada NNA surge el caos en los equipos. Existe un rechazo en los equipos ante estas situaciones que lo acaban interpretando como falta de criterio, no posicionamiento.

El etiquetaje es otro de los elementos que ha obtenido una puntuación alta, pero en la práctica se tiende a criminalizar a las/os NNA “delincuente”, “puto loco” son algunas de las expresiones que se suelen utilizar en la cotidianidad del trabajo diario. Otra de las dificultades que se observa es la anticipación a lo que va a ocurrir y la angustia que esto provoca en los equipos, esperando la generación del conflicto. Se juzga a las personas con las que se trabaja, se las etiqueta y se pone el foco en sus diagnósticos, esperando que la profecía autocumplida se produzca. En este punto, el grupo de expertos considera que es muy importante la forma que se tiene de mirar a las/os NNA con los que se trabaja.

Un elemento que se echa en falta es el tema de las generalizaciones, los estereotipos, los prejuicios, expresiones “siempre”, “nunca” hacen perderse las transformaciones en los microcambios, en las pequeñas cosas.

No se trata tanto de lo que se haga o no, sino de cómo se hace. Se pone como ejemplo imponer. En la práctica cotidiana hay momentos en que la imposición es necesaria, pero solo tiene sentido desde la confianza. Si la persona confía en el/la educador/a hará lo que esta/e le diga, pero no se lo tomará como una orden que hay que acatar. Esto se ve muy claramente cuando se trabaja con niñas/os pequeños. Hay momentos en los que es el adulto el que debe tomar las decisiones. Sin embargo, cuando se trabaja con adolescentes, la negociación es una herramienta mucho más necesaria.

El modelo de acompañamiento educativo

Respecto al modelo de acompañamiento y a la utilidad que tiene para las educadoras/es sociales en el desempeño de sus funciones, la impresión del grupo de expertos es que ni siquiera en los centros en los que este modelo se hace explícito el trabajo que se realiza es el



adecuado. Falta formación previa en los equipos y el día a día en muchas ocasiones lo urgente se come a lo importante, lo que provoca que el modelo se diluya. Se pierde perspectiva.

Se constata que no hay un lenguaje unificado. La trayectoria, la formación, marcan la diferencia en los equipos. Hay centros en los que explícitamente se dice que se trabaja con un modelo de acompañamiento, pero no todos los miembros del equipo entienden los términos que se usan. Es en estos casos dónde no se ve la utilidad. A pesar de estar, no todos lo tiene presente.

Al tenerse en cuenta la realidad de cada centro, se constata que no existe un modelo definido ni estático y que además este debe ser capaz de poder adaptarse a las circunstancias concretas. La utilidad del modelo estará en función de esa capacidad de adaptación y de flexibilidad que tenga. No se puede hablar de algo inamovible, aglutina el campo y es tan cambiante como las personas que lo constituyen. Habría que plantearse qué es el modelo y cuáles son los elementos que lo definen. Lo que antes valía ahora ya no tiene por qué valer. Es importante cuestionarse cuál es el marco de referencia y entender el cambio como algo positivo y necesario. Cada cambio en el proyecto tiene que suponer un cambio en los elementos que lo definen. No puede haber un modelo rígido, más bien se transita por el modelo. La innovación, la investigación y el desarrollo hay que ponerlo en práctica con cada incorporación que se produce en el centro.

Competencias personales

El actuar de una forma u otra dependerá de la personalidad de cada educador/a, de la experiencia, de las competencias adquiridas y del momento en que se encuentre.

Se observa una influencia de la edad respecto a la elección de los elementos. Conforme esta va aumentando se ven las cosas de diferente manera, con otra perspectiva y esto se valora como positivo. Elementos como la responsabilidad y la presencia aumenta con la edad.

La heterogeneidad de los resultados también puede deberse a las necesidades de cada persona. Los resultados pueden servir para valorar las necesidades de los equipos y cómo acompañar a los profesionales.



Otra cuestión que hay que tener en cuenta es que conforme aumenta la trayectoria profesional hay elementos que no aparecen seguramente porque estén ya incorporados y no es necesario nombrarlos

En relación con la formación de procedencia, sorprende que la confianza puntúe más alto que otros elementos para las personas que provienen de otras titulaciones. Se sugiere que tal vez se deba a que sus respuestas se deben a una interpretación lógica y el exceso de formación puede interferir de manera negativa en esa lógica. En general no se observan diferencias dependiendo de las titulaciones.

En líneas generales se puede decir que los resultados son bastante realistas, siendo el reflejo del trabajo que se realiza con las/os adolescentes, la mayoría de los centros de esta ciudad atienden a chicas/os entre 13 y 18 años y las respuestas van orientadas a este tipo de población. Si estos hicieran referencia al trabajo con niños más pequeños de 6 a 12 años, los resultados habrían sido distintos.⁸

Se propone que una vez finalizado el estudio, los resultados se vuelquen en los equipos y pueda servir de punto de partida para la reflexión.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados se puede concluir que tal como se muestra en la revisión bibliográfica y los objetivos planteados, acotar el concepto acompañamiento resulta muy complicado. El concepto circula en los equipos, pero no se llega a profundizar en el significado, utilizándose como una palabra vacía de contenido y desposeída de buena parte de sus rasgos semánticos, por lo que su proyección en la práctica educativa queda bastante limitada.

La disparidad de respuestas a la hora de elegir los elementos que definen y que no definen el acompañamiento, pone de manifiesto la dificultad a la hora de concretar su significado.

1. Hay elementos que parecen estar muy presentes para identificar lo que es y lo que no es el acompañamiento, han sido elegidos por numerosas personas, pero da la impresión de que **estos elementos son parte del discurso de los equipos, pero no ocurre lo mismo en la práctica educativa.** Si las/os profesionales no saben llevar a la práctica eso de lo que

⁸ Todos las/os niñas/os de 0 a 3 años que tienen que ser separados de sus familias en Zaragoza, van a familias de acogida. Los de 3 a 6 años la prioridad es que vayan también a familias de acogida.



hablan, nos encontraremos con un discurso vacío de contenido. Así, existe un discurso unificado sobre el vínculo, pero no se utiliza como herramienta unificada en la práctica. Se intervine desde la interpretación individual que cada profesional hace de la relación con la/el NNA, pero no como elemento posibilitador del cambio. Desde las Universidades no se trabajan estos aspectos, primando los modelos conductistas que posteriormente son reforzados por la estructura y la norma. En los equipos entra a formar parte del discurso a través de la formación continua.

2. Norma como fin, define en el discurso lo que no es acompañamiento, pero no ocurre lo mismo en la práctica, debido a la importancia que tienen las normas en los equipos dando seguridad. Esto se aprecia en la diferencia de elecciones entre este término y protocolo. **Hay que marcar líneas de actuación que permitan adaptar criterios a cada situación permitiendo mantener el equilibrio, sin ser arbitrarios.** Educar, tal como plantea Planella (2018) es un oficio, un arte. Tenemos que aprender a conectar con el sentido profundo de la educación para no convertirnos en gestores de actividades, tecnócratas expertos en la aplicación de técnicas, sin ser capaces de ver más allá de, o simples observadores de conductas que trabajan con situaciones de causa/efecto y desde su condición de expertos provistos de todo el saber que deben transmitir a las/os NNA que son objetos pasivos de intervención, obviando los aspectos relacionales, sin tener en cuenta su subjetividad, sus particularidades, ni la idea de proceso e itinerario, sin promover la transformación.
3. Se expresa la **importancia del ámbito relacional donde educador y educando se sitúan en el mismo plano, estableciendo una relación bidireccional en la que ambos aprenden, desempeñando cada uno su función.** En esta relación es importante la posición en la que se coloca cada uno y dónde coloca al otro. La forma que tiene de mirarle y cómo se reconoce al otro como sujeto, no como objeto de intervención. Es la propuesta educativa de Deligny (2015), poniendo en valor a la persona que tiene delante, aceptándola tal cual es. Y es a través de esta aceptación del otro, sin querer cambiarlo, como la transformación se produce.
4. Se aprecia una variada interpretación de significados para cada uno de los elementos propuestos, por lo que poder crear un **lenguaje común a partir del cual poder entenderse y así dar respuesta a la multitud de matices que tiene cada término, sería**



cuando menos, necesario. Las palabras no son inocuas, ya no solo por el contenido, sino también por la forma en la que nos expresamos y el uso que les damos. El lenguaje construye la realidad. Toda comunicación consta de dos partes, contenido y relación.

5. **Se echan en falta algunos elementos como etiquetaje, generalizaciones, prejuicios, estereotipos muy presentes en la práctica cotidiana.** Se anticipan situaciones, se juzgan y etiquetan situaciones centrándose en los diagnósticos, no dejando apreciar los microcambios.
6. Otro punto importante para tener en cuenta es que la profundidad del concepto lleva no solo a trabajar mediante **el lenguaje verbal, la importancia del cuerpo es fundamental en el trabajo**, convirtiéndose en una herramienta fundamental. La presencia, el silencio constituyen otras fuentes de comunicación. A través del lenguaje no verbal se expresan sentimientos, emociones y estados de ánimo. Con el cuerpo se comunica alegría, tristeza, miedo, cansancio, motivación, cercanía, distancia... Desde la perspectiva cultural se habla de una nueva dimensión, el simbolismo del cuerpo. Planella (2018) habla de corporeidad, es la experiencia del propio sujeto en relación con su cuerpo y con el mundo lo que le permite romper con el exterior y llevar a cabo un proceso de interiorización, de simbolización, pasando de una categoría objetivada a una categoría subjetivada. Se trabaja con NNA que se expresan no solo a través de las palabras, de la mente, sino también a través del cuerpo, de sus gestos, de sus somatizaciones, de lo que llevan escrito en la piel, de sus heridas, de sus luchas, de sus miradas... son sujetos con sus particularidades, no objetos que se modelan. Y las/os profesionales trabajan con su persona, por lo que deben preguntarse por ellas/os mismas/os. Es importante el autoconocimiento para saber qué se está transmitiendo en cada momento.
7. Los elementos que definen el acompañamiento no constituyen un todo inamovible. **Se habla de un concepto flexible que debe adaptarse a la realidad de cada equipo y de las personas con las que se trabaja.** Hay que tener en cuenta, los perfiles de los NNA. No es lo mismo el acompañamiento a niñas y niños pequeñas/os, que trabajar con adolescentes. Y también el perfil de las/os profesionales y sus necesidades.
8. **No se puede hablar de un modelo de acompañamiento estático, más bien se trata de un marco de referencia, una forma de hacer y ser que se delimita en una serie de elementos, de rasgos característicos.** Hablar de modelo de acompañamiento no es hablar



de una estructura rígida. Se transita por el modelo. La utilidad del modelo estará en función de la capacidad de adaptación y de flexibilidad que tenga.

9. Faltan conocimientos en los equipos para entender que significa trabajar desde esta perspectiva. No hay que olvidarse de la importancia de la **formación continua**, al terminar el grado los saberes y aprendizajes que se tienen en ese momento no son suficiente para poder intervenir de esta manera. Tras el análisis de los datos se ve claramente que la utilidad del modelo está en función de la capacidad que se tenga para entender la terminología y su proyección en la práctica.
10. Además, debemos tener en cuenta una serie de matices. Hay elementos que van a estar presentes porque forman parte de la dinámica y estructura del centro, como ocurre con los protocolos, necesarios para actuar en determinadas situaciones, pero que son ajenos al acompañamiento y a lo que significa acompañar. Tal como comenta Moyano (2015), **un encuadre educativo es necesario, pero seguir las normas al pie de la letra, puede anular la función educativa**; convirtiendo a las/os educadoras/es en aplicadores de protocolos que garantizan el control y la homogeneización de los sujetos. En la cotidianidad del día a día se dan momentos en que lo urgente se antepone a lo importante, las demandas de la Administración no coinciden con las demandas del NNA y la estructura presiona, provocando la alteración de los procesos. Es importante **saber dónde hay que poner el foco y conocer los límites**.
11. Los elementos propuestos no representan todas las opciones, se trata de generar una propuesta como punto de partida para la reflexión. La muestra no se puede decir que sea representativa al ser muy pequeña, sin embargo, sí que recoge en gran medida la realidad de los centros de la ciudad y el trabajo que se hace con la población adolescente que es el grupo mayoritario de los NNA que están en acogimiento residencial en Zaragoza.

Después de todo lo expuesto se plantean las **siguientes propuestas**:

- Es importante que en cada uno de los equipos se plantee un proceso de reflexión que permitiese acotar el término y ver cómo se pone en práctica, atendiendo a las necesidades de cada equipo.
- Una buena aproximación para entender de qué estamos hablando consistirá en clarificar qué elementos definen el acompañamiento y cuáles no. Estos vendrán determinados por

las circunstancias concretas de cada equipo y NNA que residen en el centro. Hay que tener en cuenta es que no consiste solo en definir un vocabulario común, sino también es necesario establecer un consenso sobre cómo eso de lo que se habla se lleva a la práctica. Hay que definir el qué, pero también el cómo.

- Formación continua que ayude a generar un discurso que no esté vacío de contenido, a entender como equipo, de qué se está hablando, permitiendo concretar el acompañamiento como marco de referencia. Su utilidad y cómo llevarlo a la práctica.

Bibliografía

- Alonso, I y Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*, 42, 28 – 46.
- Castillo, R (2018). *Acompañamiento social: construyendo relaciones que transforman. Revisando el concepto de acompañamiento desde una mirada común del tercer sector*. Equipo del Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia. Recuperado en https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/doc_sosa_acompanamiento/eu_def/cuidadores.pdf
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: FUOC
- Dolado, A. (2021). *Informe Anual del Justicia sobre Menores 2020*. El Justicia de Aragón <https://eljjusticiadearagon.es/wp-content/uploads/2021/05/INFORME-ANUAL-DEL-JUSTICIA-SOBRE-MENORES-2020.pdf>
- IASS (2019). Atención a la Infancia y la adolescencia. Programas de intervención: separación definitiva. *Instituto Aragonés de Servicios Sociales*. <https://www.aragon.es/-/atencion-a-la-infancia-y-a-la-adolescencia.-programas-de-intervencion-separacion-definitiva>
- Jefatura de Estado. *Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Boletín Oficial del Estado nº 180 (2015)
- Maños, Q. (2018). *Atención y apoyo social. El camino de la intervención al acompañamiento*. Barcelona: FUOC. Recuperado en <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=256791>
- Leopold, B. (2020). *Aportaciones desde el ámbito social para la acción socioeducativa*. Barcelona: FUOC
- Medel, E. (2016). *Infancias contemporáneas. Retos educativos*. Barcelona: Editorial UOC
- Medel, E. (2020). *Los sistemas de protección de las infancias*. Barcelona: FUOC



- Moyano, S. (2015). *La práctica educativa en educación social* UOC. Recuperado en <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=225688>
- Planella, J. (2016). *Acompañamiento social*. Barcelona: FUOC
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* nº 46/5, 1-14
- Planella, J. (2018). El oficio del educador social. Una mirada crítica. En Planella (coord.) *Practicum III: análisis de la práctica educativa*. Barcelona: FUOC
- Riba, C. (2014). Las técnicas cualitativas en la selección y tratamiento de la información. En Riba, C. *Técnicas de análisis de datos cualitativos*. Barcelona: UOC

Para contactar:

Gema López Lajusticia, email: gemalajus@gmail.com

