

EDUCAR EN TIEMPOS DEL COVID-19: VIVENCIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA DURANTE EL ESTADO DE ALARMA EN BIZKAIA (ESPAÑA)

Janire Fonseca Peso

Departamento de Pedagogía Social y Diversidad. Universidad de Deusto.
janire.fonseca@deusto.es | ORCID 0000-0001-9539-4687

Javier Pérez Hoyos

Departamento de Pedagogía Social y Diversidad. Universidad de Deusto.
jperezhoyos@deusto.es | ORCID 0000-0002-7664-0333

Marta Ruiz-Narezo

Departamento de Pedagogía Social y Diversidad. Universidad de Deusto.
marta.ruiznarezo@deusto.es | ORCID 0000-0002-6834-6070

Resumen

El objetivo del presente artículo es describir y analizar la vivencia de los/as profesionales de la Educación Social que trabajan con el colectivo de Infancia y Adolescencia durante el periodo de confinamiento en el estado español (marzo-junio) producido por la crisis sanitaria del COVID-19. Para ello, se realizan cinco entrevistas en profundidad a cinco educadores/as sociales que trabajan en diferentes servicios: recursos residenciales de la red básica de protección a la Infancia y Adolescencia (x2); servicios de justicia juvenil (1); intervención socioeducativa en el entorno escolar (x1) y recursos residenciales especializados en menores extranjeros no acompañados (x1). El análisis de los datos se ha realizado en base a dos grandes ejes (aspectos objetivos/aspectos subjetivos de la experiencia) con cuatro categorías diferentes (Medidas laborales implementadas por el decreto, impacto en funciones profesionales, barreras en el quehacer profesional y elementos facilitadores en el quehacer profesional). Los testimonios muestran cómo, independientemente del ámbito de intervención, las experiencias y sentimientos son similares. Estos resultados pueden ser un inicio que ayude a la identificación de elementos que disminuyan los riesgos laborales provocados por la “nueva normalidad”.



Palabras-clave: Educación Social; COVID-19; Intervención Socioeducativa; Infancia y Adolescencia.

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever e analisar a experiência de profissionais da Educação Social que atuam com o grupo de Infância e Adolescência durante o período de reclusão no estado espanhol (março-junho) produzida pela crise sanitária do COVID-19. Para isso, são realizadas cinco entrevistas em profundidade com quatro educadores sociais que atuam em diferentes serviços: recursos residenciais da rede básica de proteção à infância (x2); serviços de justiça juvenil (1); intervenção socioeducativa no ambiente escolar (x1) e recursos residenciais especializados para menores estrangeiros não acompanhados (x1). A análise dos dados foi realizada a partir de dois eixos principais (aspectos objetivos / aspectos subjetivos da experiência) com cinco categorias distintas (Medidas laborais implementadas pelo decreto, impacto nas funções profissionais, barreiras nas atividades profissionais e elementos facilitadores nas atividades profissionais). Os depoimentos mostram como, independentemente do âmbito da intervenção, as experiências e sentimentos são semelhantes. Esses resultados podem ser um começo que ajuda a identificar elementos que reduzem os riscos ocupacionais causados pelo “novo normal”.

Palavras-chave: Educação Social; COVID-19; Intervenção Socioeducativa; Infância e Adolescência.

Abstract

The aim of this article is to describe and analyze the experience of Social Educators who work with Childhood and Adolescence during the period of confinement produced by the health crisis of COVID-19 in Spain (March-June). Five in-depth interviews are conducted with five social educators who work in different services: residential resources of the basic network for the protection of children (x2); juvenile justice services (1); socio-educational intervention in school environment (x1) and specialized residential resources for unaccompanied foreign minors (x1). The data analysis has been carried out based on two main axes (objective aspects / subjective aspects of the experience) with four different categories (Labor measures implemented



by the decree, impact on professional functions, barriers in professional activities and drivers in professional activities). Regardless of the scope of intervention, the analysis of testimonies shows similarities about the experiences and feelings. These results can be a beginning that helps to identify elements that reduce the occupational risks caused by the "new normality".

Keywords: Social Education; COVID-19; Socio-educational Intervention; Childhood and Adolescence.

Introducción

En diciembre de 2019, las autoridades chinas manifestaron públicamente que se había identificado, en un grupo de trabajadores, una neumonía de origen desconocido. Dicha enfermedad (designada posteriormente como COVID-19, "coronavirus disease 2019") había sido producida por un tipo de coronavirus de origen animal no identificado en humanos hasta ese momento. Identificado como SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome CoronaVirus 2), la evidencia parece indicar que se trataba de una zoonosis, responsable de la afectación a nivel mundial de esta nueva enfermedad infecciosa. A lo largo de los meses siguientes, el mundo entero sufrió en mayor o menor medida los efectos de la enfermedad, y los diferentes gobiernos tomaron medidas para frenar el contagio, paliar los síntomas, y dirigir el abastecimiento y las economías de sus respectivos países. Este hecho dio como resultado un punto de inflexión para el mundo, tal y como lo habíamos conocido hasta ese momento.

El impacto de la enfermedad ha sido desigual tanto en su incidencia, como en sus consecuencias económicas, sanitarias, sociales, educativas y legislativas. Debido al avance del COVID-19, la Organización Mundial de la Salud (de aquí en adelante OMS) advirtió de la nueva alerta sanitaria el 11 de marzo de 2020. En el estado español, tres días después, se aprobó el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Posteriormente, hubo tres prórrogas para alargar el estado de alarma en el país, Real Decreto 514/2020, de 8 de mayo, el Real Decreto 537/2020, de 22 de mayo y el Real Decreto 555/2020, de 5 de junio, con un fin condicionado según evolución establecido para el 21 de junio de 2020.



Según los informes publicados por la sanidad pública vasca (Osakidetza, 2020), para el 18 de marzo, se habían realizado 4.028 analíticas por sospechas de infección en la Comunidad Autónoma de Euskadi, dando resultado positivo el 29,54% de las pruebas¹. Con el paso de las semanas, se fueron ajustando los recuentos y los seguimientos realizados, y los números fueron cambiando. Con una población de 2.188.017 personas (Eustat, 2020²), para el final del estado de alarma en Euskadi, se habían hecho pruebas a 226.012 personas, de las cuales habían resultado como positivas 20.665, es decir, el 9,14% de las personas analizadas, y el 0,94% de la población total. De estos positivos, el 56,7% se situaba en el territorio de Bizkaia, el más poblado de los tres. De las personas diagnosticadas en ese periodo, el 7,75% fallecieron (1.603). Aunque en ese momento el 47% de los casos detectados pertenecían a personas entre 30 y 60 años, el 57% de la mortalidad acumulada se concentraba en las personas mayores de 70 años en adelante³.

Estos datos nos pueden aportar una idea del contexto en el que nos encontrábamos en esos casi 100 días de estado de alarma. Durante ese periodo, se habló mucho en los medios generalistas de la incidencia de los sectores esenciales. El transporte y reparto de mercancías, el sector sanitario, los sectores de la limpieza y la seguridad fueron muy elogiados, siendo el sector centrado en los cuidados y atención a sectores vulnerables uno de los más reconocidos. El sector relativo a las residencias de tercera edad también tuvo un papel destacado, donde la incidencia del COVID-19 estaba causando mayores estragos.

Junto a estos servicios esenciales que no pudieron parar la atención habitual, hubo otros. Así, la atención de personas sin hogar, los servicios residenciales para personas drogodependientes o en situación de riesgo o exclusión social, al igual que los servicios de atención a la Infancia y la Adolescencia, tuvieron que adaptarse para seguir atendiendo a las personas participantes de sus programas o recursos sociales. En estos recursos, vienen desarrollando su labor los y las profesionales de la Educación Social. Por ello, hemos querido recoger los testimonios de diferentes profesionales que han desarrollado su trabajo durante el estado de alarma en diferentes recursos, centrándonos especialmente en la intervención socioeducativa con menores. Para ello, hemos consultado a cinco profesionales de servicios de índole social:

¹ https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/boletin_coronavirus/es_def/adjuntos/18_marzo_Boletin.pdf

² https://www.eustat.eus/elementos/ele0016700/la-poblacion-de-la-c-a-de-euskadi-alcanza-su-maximo-historico-a-1-de-enero-de-2019-con-2188/not0016799_c.html

³ <https://www.euskadi.eus/boletin-de-datos-sobre-la-evolucion-del-coronavirus/web01-a2korona/es/>



- Recursos residenciales de la red básica de protección a la Infancia y Adolescencia.
- Servicios de justicia juvenil.
- Intervención socioeducativa en el entorno escolar.
- Recursos residenciales especializados en menores extranjeros no acompañados.

Nos podemos preguntar: ¿Por qué abordar el ámbito de Infancia y Adolescencia? La Administración pública ha ido dotando de recursos a algunos servicios de la acción social, centrándose, especialmente, en grupos vulnerables a la enfermedad, principalmente en la tercera edad, y las personas con diversidad funcional. Otros han tenido que esperar, y subsistir con medios previos al estado de alarma y sin regulación específica. Por lo tanto, han tenido que desarrollar su tarea, mientras la estabilidad de las rutinas se tambaleaba, pasando, entre otras cosas, de la presencialidad, a la conexión online. En ese aspecto, la Infancia y la Adolescencia en situación de vulnerabilidad, a pesar de no tener un especial riesgo sanitario, sí que ha estado expuesta de una manera relevante.

Las voces de estos/as compañeros/as de profesión no son generalizables, pero sirven para poner en valor, de manera pública, la tarea que educadores/as sociales han realizado con este colectivo en situación de vulnerabilidad, y que muchas veces queda fuera de los focos de la actualidad política y social.

Métodos

Con la finalidad de socializar la situación que vivió la Educación Social en el momento de confinamiento producido por la crisis sanitaria del COVID-19, el objetivo del presente artículo es describir y analizar las percepciones de cinco educadores/as sociales que realizan su intervención socioeducativa en el ámbito de Infancia y Adolescencia. Se plantea un estudio de corte cualitativo, buscando profundizar en los testimonios de los y las protagonistas, poniendo en valor sus voces ante la situación compleja y difícil que tuvieron que vivir.

Participantes

Los criterios de selección fueron los siguientes:



- Ser diplomado o graduado en Educación Social.
- Realizar labor socioeducativa con menores.
- No haber cesado su labor profesional durante el periodo de confinamiento.

Al inicio, se seleccionaron 7 informantes para la recogida de datos, queriendo recoger testimonios de los diferentes ámbitos de intervención socioeducativa con Infancia y Adolescencia (red de protección básica, red de protección especializada, recursos residenciales, justicia juvenil, programas socioeducativos en escuela, ocio y tiempo libre). Nos pusimos en contacto vía mail, explicando la investigación y su participación en ésta. Nos parece de mención recalcar que, aunque recibimos respuesta de las 7 personas manifestando el interés y la necesidad de los datos, solo 5 accedieron a realizar la entrevista (tabla 1). Las razones que nos dieron las otras dos personas fueron el agotamiento generado por la situación profesional y personal que arrastraban y estaban viviendo en ese momento.

La muestra se compone de tres mujeres y dos hombres, con una franja de edad de entre 24 a 41 años. En cuanto al ámbito de intervención, dos de las personas entrevistadas trabajan en la red de protección (una en red pública y otra en sistema concertado), una en recursos residenciales especializados en menores extranjeros no acompañados, otra en justicia juvenil y otra en ámbito escolar. Exceptuando una persona, todas tienen más de 10 años de experiencia en la intervención socioeducativa con menores (Tabla 1).

Tabla 1 - Características de las personas informantes.

Persona entrevistada	Edad	Ámbito de intervención	Años de experiencia
EA1	33	Recursos residenciales especializados en menores extranjeros no acompañados.	12
EO2	38	Justicia juvenil.	16
EO3	38	Red de protección.	17
EA4	41	Red de Protección.	20
EA5	24	Programa socioeducativo en escuela.	3

Nota: la letra "A" identifica a mujeres, la letra "O", a hombres.



Herramienta de recogida de información

Para la recogida de los testimonios, se planteó un guión de entrevista en profundidad. Se plantearon un total de 10 preguntas. Éstas buscaban las percepciones de las personas entrevistadas sobre qué medidas se habían implementado en su puesto de trabajo, qué cambios habían experimentado (nivel organizativo, relacional, personal) y qué sentimientos habían experimentado a lo largo de su práctica profesional.

Un mes del levantamiento del confinamiento, entre julio y agosto de 2020, se realizaron las entrevistas en profundidad de manera virtual con las personas que aceptaron la invitación. Dos fueron las razones fundamentales para esta decisión: 1) respetar la situación que estaban viviendo las y los educadores sociales; y 2) dejar pasar un tiempo, no muy largo, pero que permitiese a las personas recordar lo experimentado con perspectiva. Se les informó de la confidencialidad de los datos, así como de la voluntariedad de participación en el estudio y recogiendo el consentimiento informado. Los datos fueron posteriormente transcritos para su análisis.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, se siguió el proceso circular propio de la investigación cualitativa: conectar, describir y clasificar (Dey, 2005). En un proceso iterativo, los análisis se llevaron a cabo mediante codificación abierta para identificar códigos temáticos. Primero, codificamos los datos en base a dos ejes: aspectos objetivos y aspectos subjetivos de la experiencia. A medida que avanzábamos en las iteraciones del proceso de análisis, fuimos diferenciando diferentes categorías de análisis. En cuanto a los aspectos objetivos de la vivencia, dos categorías: 1) Medidas laborales implementadas por el decreto, e 2) Impacto en funciones profesionales. En relación a los aspectos subjetivos de la vivencia, identificamos otras dos categorías: 1) Barreras en el quehacer profesional, y 2) elementos facilitadores en el quehacer profesional (Tabla 2).

Tabla 2 - Ejes y Categorías de análisis.

EJE	CATEGORÍA
Aspectos objetivos de la vivencia	Medidas laborales implementadas por el decreto. Impacto en funciones profesionales
Aspectos subjetivos de la vivencia	Barreras en el quehacer profesional Elementos facilitadores en el quehacer profesional.

Resultados

El siguiente punto lo hemos clasificado en dos apartados. El primero, describe los cambios y modificaciones que los y las educadoras/os sufrieron en sus puestos de trabajo debido a la crisis sanitaria. El segundo apartado, recoge los elementos facilitadores y las barreras percibidas en dicho periodo para llevar a cabo su quehacer profesional (Figura 1). Los resultados muestran cómo, independientemente del ámbito de intervención al que se dedican, todas las personas entrevistadas han experimentado situaciones y sentimientos similares.



Figura 1 - elementos facilitadores y barreras percibidas a consecuencia de las modificaciones laborales sufridas por la crisis sanitaria.

Aspectos objetivos de la vivencia

El Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, marcó un antes y un después en la normalidad de los/as ciudadanos/as del estado español. A nivel personal, la libertad de salir a la calle desapareció, afectando de manera drástica a todos los ámbitos de la vida. Todo contacto relacional fue prohibido, exceptuando los servicios mínimos que la sociedad debía mantener. Muchos puestos de trabajo quedaron paralizados (llevando a algunas empresas a situaciones de Expediente de Regulación Temporal de Empleo), y



aquellos servicios que se pudieron mantener de manera telemática, se adaptaron a la nueva situación. También ha habido profesiones, no tan mencionadas mediáticamente, que no pudieron cesar su actividad laboral, entre las que se sitúa la Educación Social. Ésta, considerada como profesión de carácter pedagógico generadora de contextos educativos y acciones mediadoras, cogía más que nunca el legado de ser “un derecho de la ciudadanía” (Asedes & CGCEES, 2007). El reto al que se enfrentaron todas las profesiones de la intervención social, y en especial, aquellos/as profesionales que trabajan con el colectivo de la Infancia y Adolescencia, fue inmenso. Decía Capdevilla (2016) que allí donde hay un/a educador/a social, hay una persona dispuesta a meterse en problemas, intentando solucionarlos desde una mirada global y artesana, reconstruyendo. La situación que se provocó a partir del 14 de marzo, causó un problema de gran calado. Infinitas dudas, miedos, inseguridades y, sobre todo, voluntad, invadieron a los/as educadores/as sociales. A la incertidumbre que teníamos como ciudadanos/as confinados en nuestras casas (con la información que íbamos recibiendo de los medios de comunicación, y, en ocasiones y desgraciadamente, de los servicios sanitarios), se le sumó la incertidumbre sobre su quehacer profesional y la preocupación por los y las usuarios/as de los recursos en que trabajan.

Las cinco personas entrevistadas coinciden en tres aspectos fundamentales a la hora de recordar la situación que vivieron: 1) Información poco clara y cambiante; 2) Modificaciones en sus jornadas laborales y exigencias profesionales; y 3) Obstáculos por parte de la administración pública y otros agentes comunitarios.

Frustración e incertidumbre son los sentimientos que describen su situación al volver la vista atrás. Todas las personas entrevistadas recuerdan la inseguridad que sentían en el día a día en relación a los protocolos y normas a seguir en relación a las medidas de seguridad, percibidas como cambiantes y difusas.

“Cada día surgían nuevas informaciones” (EA1)

“Cada semana cambiaban las normas de juego” (EO2)

“Los protocolos en el contexto del centro no estaban claros en lo que se refiere al procedimiento de actuación ante la aparición de síntomas compatibles con la COVID en alguno de los chicos residentes en el piso, (...) en el caso de aparición de síntomas en los profesionales o personas con las que conviven tampoco han estado claros y han ido variando.” (EO3)



Por petición de sus empresas, pero, sobre todo, derivado del sentimiento humano, todas las personas entrevistadas comentan cómo su exigencia como profesionales aumentó. Por un lado, teniendo lugar un aumento de horas de trabajo. Para disminuir el vaivén de personas, tenían que realizar más horas seguidas en el centro, llegando incluso a trece horas seguidas. Estas horas las empleaban para la intervención directa, por lo que en casa tenían que realizar horas extras para cumplir con sus otras funciones (gestión, seguimiento de casos, redacción de informes, programación de actividades, etc.). Por otro lado, existiendo una mayor exigencia en cuanto a las funciones a realizar, asumiendo mayor responsabilidad en nuevas áreas: además de la propia acción educativa (que se vio modificada, reduciendo grupos o incluso realizando intervención educativa individualizada), donde todos los días debían realizar protocolos de protección, y asegurarse que los chavales y chavalas presentes en el centro también los cumplían. Las medidas de seguridad debían estar presentes en todo momento, por lo que el control, la concienciación a las personas y la limpieza de espacios eran otras tareas que tenían que realizar a lo largo de su jornada. Toda esta situación la recuerdan como una etapa de cansancio.

“Aumento de la carga de trabajo y horario semanal ante la necesidad de doblar turnos, reducir ratios, cubrir bajas...” (EO3)

“Supuso dedicación presencial en exclusiva a los menores, por lo que se tuvo que dejar de lado todo el trabajo documental (...) hemos hecho de todo: manualidades, zumba, gimnasia, teatro, cocina, concursos, etc.” (EO2)

“Protocolo de autoprotección (...) pasaban como unos 20 minutos hasta que podías saludar a los chavales y hacer el intercambio de novedades con los compañeros” (EA5)

Aunque con menos intensidad, otro de los aspectos que recuerdan como arduo, es la falta de apoyo por parte de la administración pública y otros agentes comunitarios. Sus discursos no pretenden culpabilizar, al ser conscientes de que todas las personas estábamos viviendo una situación nueva y de especial complejidad, pero apuntan a una falta de comprensión de la situación del colectivo en algunos momentos.

“Muy poco interés en facilitarnos apoyo y comprensión en las medidas de autoprotección profesional (...) Algunos centros educativos no respetaban



los horarios escolares, solicitaban cosas inviables dada la situación de nuestros chavales. (EO2)

Aspectos subjetivos de la vivencia

Los testimonios de las entrevistas nos dejan entrever cómo, a consecuencia de las modificaciones que se habían tenido que realizar, de manera subjetiva experimentaron sensaciones, bien que les dificultaron su acción profesional, bien que la facilitaron. Entre las barreras detectadas, destacan el día a día relacional con los/as participantes y los miedos provocados por el sentimiento de responsabilidad. En cuanto a los elementos facilitadores, destacan tres elementos que van unidos: el equipo socioeducativo, el vínculo afectivo con los niños, niñas y adolescentes del programa, y la capacidad de reajuste ante un contexto de incertidumbre.

Barreras en el quehacer profesional

En cuanto a las relaciones, las personas entrevistadas muestran sentimientos dispares. Todas ellas comentan con tristeza que la medida de seguridad de distanciamiento físico impidió poner en marcha una de las herramientas fundamentales del/a educador social: el contacto físico. Un abrazo, una palmada en la espalda, un coger la mano cuando se necesita, por ejemplo, son estrategias imprescindibles para la realización de una contención emocional. Exceptuando un testimonio que, aún siendo consciente de esta prohibición, afirma que el hecho de compartir por más tiempo los espacios comunes reforzó las relaciones, las demás personas entrevistadas consideran que se generó un distanciamiento en la relación. La persona que más matiza este hecho es la que trabaja en el programa socioeducativo en escuela, ya que este programa se tuvo que realizar completamente de manera virtual, dejando incluso de ver de manera física al grupo de adolescentes. En el caso de los programas de protección, en aquellos casos en los que se podía, para intentar disminuir el impacto emocional en las personas usuarias, se reforzaron los contactos familiares de manera virtual.

“Fue muy difícil...incluso mantener la relación de manera virtual (...) proponíamos diversas actividades para realizar en casa y compartir en el blog que tenemos, pero a medida que pasaban los días, iba disminuyendo la participación (...) bien por deberes, bien por no tener la presencia física del grupo” (EA5).



“Se han creado tiempos que antes no teníamos para compartir (...) creo que ha reforzado mucho la relación con las personas usuarias y ha fomentado el vínculo con ellas” (EA1).

“La situación era injusta, si el momento lo requería teníamos que hacer “contenciones educativas” con el contacto físico que ello supone, sin embargo, no podíamos dar un abrazo o un beso a quién lo necesitase” (EO2)

Nos parece de mención el hecho de que todas las personas entrevistadas pusieron en primer lugar al grupo de niños, niñas y adolescentes con el que están trabajando, frente a su propia situación personal: su mayor temor era la manera en la que iba a afectar la situación al grupo a nivel formativo, emocional y físico. El segundo temor, también dirigido a los/as chavales/as, estaba relacionado con su práctica profesional: no tener indicaciones claras y tener que hacer uso de su sentido común y su buena voluntad, a veces les hacía cuestionar si lo que estaban realizando era lo correcto. Otro de los miedos que apareció en dos entrevistas, fue la posibilidad de contagio y el temor de contagiarlo a sus familiares.

“Un tema que ha preocupado mucho son los estudios de las personas usuarias, el que pudieran seguir con su formación y esta situación no implicara un contratiempo ni un deterioro de sus conocimientos y capacidades” (EA1)

“Preocupación por no poder dar respuesta a muchas de las incertidumbres que tenían las personas usuarias con las que trabajo (...) por no saber si estábamos tomando las medidas de seguridad necesarias” (EA4)

“El mayor miedo era contagiarse y contagiar al resto en efecto dominó, o, cómo afrontar la situación en el caso de algún positivo con síntomas dentro del grupo de chavales, ya que sería difícil gestionarlo debido a nuestras instalaciones” (EO2)

Elementos facilitadores en el quehacer profesional

En relación a los elementos que facilitaron su práctica profesional, a lo largo de las entrevistas podemos destacar cómo las distintas personas hacen hincapié en diferentes elementos en continuo diálogo entre los tres intervinientes: el equipo de profesionales,



los niños, niñas y adolescentes, y el contexto cambiante e incierto. En primer lugar, se destaca como elemento facilitador la “presencia” del equipo. Esta presencia, no necesariamente física, hace referencia a que los/as profesionales han ejercido su liderazgo y han transmitido responsabilidad con el proyecto educativo de las chicas y chicos de los recursos sociales. A su vez, éstos y éstas han asumido su responsabilidad, no sólo consigo mismos/as y sus itinerarios, sino también con los equipos y con el grave contexto que estábamos viviendo. Esto ha sido posible gracias al segundo elemento facilitador identificado, el vínculo. Para traer consigo el tercero y último de los elementos facilitadores, tanto entre los/as profesionales como entre el grupo de jóvenes, refiriéndose a la capacidad de adaptarse, de convivir con la incertidumbre, de no entrar en marcos normativos ni mentales rígidos, lo que ha permitido comprender y sobrellevar el momento.

“Indudablemente el maravilloso grupo de chavales que nos lo ha puesto todo muy fácil (...) solo puedo mostrar gratitud y orgullo hacia ellos, y así se lo he hecho saber a lo largo de todo este proceso (EO2)

“El equipo, tanto el que estaba presente como el que apoyaba desde casa” (EA1)

“El vínculo con los menores/jóvenes ha permitido que no se hayan dado conflictos” (EO3)

Análisis de Resultados y Conclusiones

La Educación Social se caracteriza por trabajar en contextos llenos de contingencias, y si alguien tiene alguna duda, que piense en las contingencias que un/a menor en edad escolar puede sufrir a lo largo de un curso escolar, y que lo multiplique por diez o doce menores en un mismo recurso. Y, ahora, que añada una situación de confinamiento. El resultado: una bomba de relojería. Éste es el propósito del presente artículo: socializar la situación que vivió la Educación Social en el momento de confinamiento producido por la crisis sanitaria del COVID-19, describiendo y analizando las percepciones de cinco educadores/as sociales que realizan su intervención socioeducativa en el ámbito de Infancia y Adolescencia. Aunque se destaca la unicidad y la particularización, los resultados obtenidos son un primer paso que refleja la necesidad de seguir apostando por investigaciones en esta línea.

La situación que comenzó en marzo del año 2020, se caracteriza por cambiante e



inestable, y ha sido un grave estresor añadido a los habituales, que deberemos de medir en la salud de los/as profesionales y del grupo de menores. No existe en las tablas de riesgos laborales, ni en las de medición de estrés psicosocial (Holmes y Rahe, 1967) una situación equiparable a ésta. Recordemos que los valores percibidos por parte de los contextos cercanos (microsistema) y la sociedad general (macrosistema) (Bronfenbrenner, 1987), ejercen como determinantes en el desarrollo de los menores, y en su posible implicación en conductas de riesgo (Ruiz-Narezo y González de Audikana, 2020).

Entre los resultados del presente artículo, los datos parecen apuntar sobre la necesidad de liderazgos claros que dirijan los equipos y los recursos, con medidas claras y estables que permitan a los y las profesionales seguir centrados/as en la tarea de la atención directa. Como señala Bolívar, *“la capacidad de mejora de una entidad depende, en gran medida, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar al equipo educativo”* (2010, p.10), Es decir, delimitar las funciones y tareas de los diferentes miembros del equipo puede favorecer la construcción de la capacidad interna de desarrollo y mejora, tanto de la práctica profesional como del bienestar personal.

Los menores se sitúan en un proceso de transición a la vida adulta, que tiene lugar con la aparición de múltiples dificultades, es decir, con la aparición de múltiples factores de riesgo (Pérez-Hoyos, *et al.*, 2020). Pese a todo, también tienen lugar en este contexto los denominados factores de protección, que ayudan a fortalecer al/a menor y desarrollar procesos de resiliencia. Para ello, son determinantes los subsistemas que le rodean, entre los que se encuentran los profesionales de la educación social, ejerciendo como agentes de promoción de la resiliencia (Pérez Hoyos, *et al.*, 2014), donde estos jóvenes pueden encontrar en su acompañamiento referencia o modelo. Este proceso se puede dar gracias al vínculo afectivo que se establece como estrategia socioeducativa, que ha sido destacado entre las respuestas de las personas entrevistadas. Como señala Tizio, deja su marca en el/la educando/a, no siendo algo que se *“despliega una vez y para siempre”* (2005, p.38). El vínculo debe ser analizado en dos direcciones, ya que la situación provocada por el confinamiento no hace sino acentuar “el ruido” que tuviera el vínculo profesional o el vínculo educativo previo a esta situación. Los testimonios de las personas entrevistadas muestran la importancia que ha tenido el cuidado y la atención a las relaciones afectivas, cumpliendo los tres requisitos del vínculo educativo de Tizio (2005), comprendido como atadura que sostiene, como joya



(aquel conocimiento del mundo y de la historia, que comparte el/a educador/a con el/la educando/a), y como juego que permite ensayar en libertad las herramientas que adquiere el/la educando/a. Quienes tienen un trabajo sostenido en el tiempo, en condiciones dignas, y con medios suficientes, suplen las carencias producidas por la alarma.

Las experiencias compartidas nos han mostrado que, una vez más, la Educación Social es una profesión viva, dinámica, encarnada, que encuentra su sentido cuando está al lado de aquellas personas que, por diversas circunstancias, se encuentran en situación (o en riesgo) de exclusión social, sin acceso o con dificultades para acceder y gozar de los derechos de ciudadanía (Fonseca, 2018). La situación única a nivel histórico provocada por el COVID-19 nos puso a toda la sociedad a prueba. En el caso de las y los educadores/as sociales, una vez más, han demostrado que en su ADN están los principios de justicia social, respeto a los Derechos Humanos y solidaridad profesional (Asedes & CGCEES, 2007), a través de la reinención, respondiendo a las adversidades que se encontraban día a día, y, como apunta Laval (2004), yendo más allá de las lógicas del mercado, que considera cualquier acción socioeducativa como una inversión de futuro que se basa en una productividad exclusivamente económica.

Ante esta “nueva” realidad, desde el marco de la Pedagogía Social, y desde una mirada ecosistémica (Bronfenbrenner, 1992) manifestamos la necesidad de realizar estudios de naturaleza mixta, abriendo nuevos espacios de reflexión sobre las necesidades existentes, y los factores de riesgo de y entre todos los sistemas implicados en la intervención socioeducativa. Mediante este estudio, se ha dado un paso en este sentido, centrándonos en las voces de los y las educadores/as sociales, profesionales de la intervención directa. Recoger sus testimonios nos ha permitido identificar tanto elementos que han dificultado, como elementos que han facilitado su práctica profesional. Esta identificación permite, en una gestión futura, la posibilidad de planificar una mejor respuesta a las condiciones y necesidades laborales, disminuyendo el riesgo de aparición del síndrome de Burnout.

Referências Bibliográficas

- ASEDES & CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.



- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological theory system. En R. Vasta (ed.). *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp.187-249). Jessica Kingsley.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.
- Capdevilla, C. (24/06/2016). Necesitamos gente que se meta en problemas. *Tiempo de trabajo social. Un puente hacia las personas*. <https://tiempodetrabajosocial.wordpress.com/sobre-mi-2/>
- Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Fonseca, J. (2018). Sociedades en transformación: retos para el acceso a la ciudadanía y la participación. En Colectivo JPS-SIPS (eds). *Desafíos para la educación social en tiempos de cambio. Propuestas de trabajo para la intervención socioeducativa* (pp. 99-1210). Aljibe.
- Holmes, T. H., y Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Laval, CH. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Pérez- Hoyos, J., Ruiz-Narezo, M., Martínez Rueda, I.M., Santibáñez Gruber, R., (2014). “Adolescencia en riesgo. Acompañamiento y trabajo en red como herramientas de intervención.”. En I Congreso Iberoamericano de educación social en situaciones de riesgo y conflicto. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense Madrid.
- Pérez- Hoyos, J., Fonseca, J., González de Audikana de la Hera, M. (2020). Transición a la vida adulta. En R. Santibáñez, M. Ruiz-Narezo, M. González de Audikana (eds). *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia* (pp.23-36). Síntesis.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *BOE núm. 67, I. Disposiciones generales*, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>
- Real Decreto 514/2020, de 8 de mayo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara



el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *BOE núm. 129, I. Disposiciones generales*, de 9 de mayo de 2020, 31952 a 31960. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/05/08/514>

Real Decreto 537/2020, de 22 de mayo, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *BOE núm. 145, I. Disposiciones generales* de 23 de mayo de 2020, 34001 a 34011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/05/22/537>

Real Decreto 555/2020, de 5 de junio, por el que se prorroga el estado de alarma declarado por el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *BOE núm. 159, I. Disposiciones generales*. de 6 de junio de 2020, 38027 a 38036. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/06/05/555/con>

Ruiz-Nareza, M. & González de Audikana de la Hera, M. (2020). Los factores de riesgo y las conductas de riesgo. En R. Santibáñez, M. Ruiz-Narezo, M. González de Audikana (eds). *Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia* (pp.49-95). Síntesis.

Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones desde la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Gedisa.