

Pobres familias pobres. Respuestas socioeducativas a la vulnerabilidad

Unfortunate poor families. Socio-educational responses to vulnerability

Eva Bretones Peregrina

Profesora Contratada Doctora, Universitat Oberta de Catalunya (España).
ebretones@uoc.edu

CRIANZA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIOCULTURAL

MONOGRÁFICO COORDINADO POR JORGE GRAU REBOLLO

RESUMEN

La investigación que se presenta tiene por objeto principal profundizar en el papel que han tenido las políticas sociales, tras la crisis generada por el colapso financiero de 2008, en las trayectorias escolares de niños y niñas que viven en contextos de precariedad económica y social. Para ello, se ha optado por la etnografía y el método biográfico para el desarrollo de 15 historias de vida familiares inseridas en contextos sociales, culturales y profesionales particulares. Para la presentación de los resultados, se ha seleccionado el relato etnográfico porque permite desenmarañar la complejidad de las realidades objeto de estudio y documentar cómo incide la construcción sociocultural que se realiza de la pobreza en las estrategias educativas que se desarrollan desde las estructuras de protección y su impacto en las trayectorias escolares de la infancia.

ABSTRACT

The main objective of the research is to deepen the role of social policies, following the crisis generated by the financial collapse of 2008, in the school trajectories of children living in contexts of economic and social precariousness. To this end, the ethnographic and biographical methods have been opted for the development of 15 family life histories inserted in particular social, cultural and professional contexts. For the presentation of the results, the ethnographic narrative has been selected because it allows to unravel the complexity of the realities under study and document how the sociocultural construction that is carried out of poverty affects the educational strategies that develop from protection structures and their impact on the school trajectories of children.

PALABRAS CLAVE

pobreza | infancia | política social | educación | igualdad de oportunidades

KEYWORDS

poverty | childhood | social policy | education | equal opportunity

Introducción

El colapso financiero de 2008 generó una crisis económica, política y social en nuestro país que no solo agudizó las desigualdades socioeconómicas de una parte de la población, incrementando su vulnerabilidad, también impactó en otras capas sociales que hasta entonces se habían sentido al margen de las dificultades de acceso al empleo o a un salario digno.

Atendiendo al indicador europeo AROPE (At Risk Of Poverty and/or Exclusion) (1), que mide el grado de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social ante situaciones de bajos ingresos, baja intensidad laboral (2) y privación material severa (3), el número de hogares en riesgo de pobreza en España pasó del 7,6%, en 2009, al 24,5%, en 2018 (Consejo Económico y Social 2017 y 2019). En este periodo se incrementó también el riesgo entre la población ocupada, alcanzando a un 13% en 2017. En ambos casos, las familias con hijas e hijos a cargo fueron especialmente castigadas por la crisis económica, lo que a su vez repercutió en el aumento de la pobreza infantil, llegando a situarse, en el año 2017, en el 31.3%.

En este marco, han sido numerosos los estudios e informes que han ido alertando de la interdependencia entre pobreza y desigualdades escolares. Y es que aquellos niños y niñas que viven en hogares en situación económica desfavorecida presentan más dificultades de alcanzar niveles de educación secundaria postobligatoria y/o tienen más riesgo de desvincularse y abandonar el sistema educativo antes de los 16 años (Tarabini y Jacovkis 2019). Y no solo por el papel que pueden jugar las trayectorias formativas de sus progenitores (Marí-Klose y Marí-Klose 2011), sino también por el impacto negativo que

tienen los niveles de ansiedad en situaciones de precariedad económica y social (Albaigés y Pedró 2017), por el nivel de calidad de los centros educativos (Bonal y Pagès 2019), por el desmembramiento del tejido social en el que viven inmersos o por los limitados recursos comunitarios a los que tienen acceso (Carabanchaleando 2017).

A lo largo de estos años de crisis, el Estado, los gobiernos autonómicos y los municipales, cada uno en el marco de sus competencias, han ido desarrollando mecanismos de compensación en el marco de sus políticas sociales con objeto de dar respuesta a todas estas dificultades. En el caso de Cataluña, y en el ámbito de la atención educativa orientada a la compensación de las desigualdades sociales y culturales, las actuaciones que se han desarrollado, en los últimos 15 años, han sido numerosas, tanto dentro (unidades de adaptación curricular, aulas taller, aulas abiertas y aulas de acogida) como fuera de los centros educativos (abordando cuestiones sociales, urbanísticas y económicas de forma integral). En el desarrollo de dichas estrategias la red de servicios públicos de atención a las personas, los Servicios Sociales (4), ha tomado especial relevancia (5).

Con objeto de profundizar en el papel que han tenido las políticas sociales en las trayectorias educativas de niñas y niños en contextos de vulnerabilidad económica y social, la propuesta que se presenta documenta algunas medidas socioeducativas orientadas a la compensación de las desigualdades en la promoción escolar, a partir de los diferentes aspectos que entran en juego y que, en este caso, se articulan, tanto desde el campo pedagógico como desde el socioantropológico: el primero al proponer estrategias educativas en condiciones de vulnerabilidad, el segundo presentando las condiciones sociales y culturales que operan en la definición y articulación de dichas estrategias. Un doble juego que busca dar respuesta a dos interrogantes ¿Existe relación entre las conceptualizaciones que tienen profesionales y familias sobre la pobreza y las estrategias y las acciones que desarrollan en respuesta a las mismas? De ser así, ¿qué efectos tienen en los itinerarios escolares de niñas, niños y adolescentes?

Para dar respuesta a estos interrogantes, la investigación que se presenta se aproxima a personas concretas y a sus formas de reproducir, producir, crear y vincularse en contextos de precariedad económica y social. Profundizar en el papel de las políticas sociales, a partir de las prácticas concretas y situadas, es un ejercicio siempre necesario, pero especialmente pertinente a las puertas de una nueva etapa marcada, en esta ocasión, por el impacto de la crisis sanitaria generada por la COVID-19.

1. Marco teórico

1.1. La pobreza como problema social

A lo largo de estos últimos años, y frente al impacto que tuvo la crisis financiera de 2008 en la realidad económica, política y social de nuestro país, hemos oído hablar mucho del sufrimiento para nombrar las experiencias de muchas personas frente a la pérdida del empleo, de la vivienda o de un sueldo digno, para dotar de sentido las vivencias de todas aquellas personas que no disponían de calefacción en invierno, que ya no podían comprar alimentos frescos de forma cotidiana, o que ya no podían hacer frente a gastos imprevistos. Se ha hablado mucho de la pobreza y de la vulnerabilidad que genera.

La pobreza, su conceptualización como problema social, así como los mecanismos para actuar sobre ella, es resultado de una construcción sociocultural (Donzelot 2008). Como tal, ha ido cambiando a lo largo del tiempo en función de factores históricos, económicos, políticos, sociales y culturales. En occidente, la conceptualización de la pobreza como problema social, tal y como la conocemos hoy, surge en el siglo XIX y está vinculada, cómo bien describe el sociólogo Robert Castel (1997: 17), a los efectos de la revolución industrial entre “las franjas más desocializadas de los trabajadores”.

En el contexto histórico del liberalismo, esta conceptualización de la pobreza dio lugar al nacimiento de los dispositivos del Estado interventor, y al surgimiento de las ciencias sociales y a su preocupación por la pobreza y las funciones y los objetivos de la asistencia social. Los estudios sobre inmigración y tensiones raciales, marginalidad, delincuencia o bandas organizadas, desarrollados por la escuela de Chicago en los años 20 y 30 del siglo pasado, son un buen ejemplo de ello.

La configuración del estado del bienestar dio paso así, a lo largo del siglo XX, a una progresiva intervención del estado a través de reformas en el campo de la salud, la educación, el trabajo y la atención social con la implantación de las políticas sociales redistributivas, centradas en los sujetos

pobres y en sus comunidades, con objeto de ofrecer oportunidades a la población en aras a su integración social. La intervención social sobre la pobreza se fue forjando así, como campo de preocupaciones y actuaciones sobre una comunidad desigual fruto del modo de producción capitalista (Foucault 2009).

Desde mediados de la década de 1970, estamos asistiendo, sin embargo, a un cambio en esta representación social de la pobreza como problema social, y a una reconsideración, en consecuencia, de las estrategias para abordarlo. Por un lado, asistimos a una reconceptualización de algunos grupos sociales como no empleables (Sales 2014), cuyo ejemplo paradigmático han sido las personas sin hogar, pero también minorías culturales como el pueblo gitano (Filigrana 2020). Y, por otro lado, hoy para ser pobre no basta con tener poco dinero (Sales 2019). La entrada de nuevas personas en la red de protección social que se habían sentido al margen de las dificultades de acceso al empleo o a un salario digno visibilizan a su vez cómo aquellos factores de protección que los alejaba de la pobreza han dejado de ser efectivos (Laparra y García 2012, Zugasti y Laparra 2017).

La crisis económica, energética, monetaria y financiera que irrumpió en la década 1970 generó una crisis social sin precedentes frente a la que el Estado del Bienestar mostró sus zonas ciegas. Argumento que fue utilizado por la doctrina neoliberal para defender la necesidad de una reducción de su papel interventor. Las ciencias sociales, por su parte, y muy especialmente la psicología positiva, centrada en *las personas* y en aquellos factores individuales que explicaban su situación de pobreza (Cabanas e Illouz 2019), reforzarían, a su vez, el cuestionamiento del papel de los sistemas de protección. Una reformulación política, económica y social, que supuso una inflexión en la reorientación de los sistemas de protección que empezaron a poner más énfasis en el control y la gestión de la pobreza que en la generación de igualdad (Sales 2014 y 2019).

La intervención social sobre la pobreza, como construcción vinculada a las organizaciones humanas en el marco de una organización económica productiva, nació como campo de preocupaciones y actuaciones sobre una comunidad desigual fruto del modo de producción capitalista, y vive, en la actualidad, al amparo de las políticas sociales neoliberales. Esto es, al amparo de una nueva lógica empresarial en la que toda persona está llamada a concebirse y conducirse como empresa de sí misma (Laval y Dardot 2013). Una nueva lógica que puede estar incorporando, como veremos en el relato que se presenta, nuevos mecanismos de desprotección y vulnerabilidad.

1.2. La Pedagogía como saber experto

Cuando hablamos de Servicios Sociales, siguiendo a la profesora Teresa Montagut (1997), hacemos referencia a las políticas sociales de carácter universal. Esto es, al conjunto de actividades y prestaciones que comprenden la sanidad, la seguridad social, la educación, la vivienda, las políticas de ocupación y los servicios sociales en sentido estricto (SS) (6).

Los saberes expertos de los que se sirven los diferentes profesionales que conforman los Servicios Sociales (psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales, maestros...) para leer los problemas sociales son también construcciones vinculadas a lógicas de gobierno, con matrices fundacionales y recorridos diversos. Desde esta perspectiva, cada saber experto implica distintas formas de interpretar los problemas y distintas formas de intervenir sobre los mismos. Estas formas concretas de interpretar la realidad son fruto de construcciones históricas, políticas, económicas, sociales y culturales que establecen a su vez prioridades cambiantes en el tiempo. Cada época tiene sus propias disciplinas y saberes.

En nuestra sociedad occidental, todos estos saberes expertos han tenido y tienen un papel central a la hora de codificar la realidad, a la hora de aportar las evidencias a partir de las cuales aprehendemos los problemas sociales. Son los expertos, por tanto, quienes van definiendo los problemas de la población, quienes van determinando cuando hay un problema y los métodos y estrategias de intervención (Uribe 2016). Sin embargo, no todos los saberes expertos ocupan el mismo rango de autoridad a la hora de codificar la realidad. Como bien analiza el profesor y psicólogo José Ramón Ubieto (2012: 25), cada época dispone de “una disciplina de rango superior que acaba ordenando al conjunto”. Los saberes biomédicos (Uribe 2016) o la neurociencia (Ubieto 2012) ostentan, en la actualidad, un lugar privilegiado.

La Pedagogía, en tanto disciplina generadora de discursos y de producción científica en torno a las prácticas educativas (Meirieu 2020), convive así con otras disciplinas dentro y fuera de las instituciones

con encargos educativos. Hacemos referencia a los centros escolares, pero no solo. Es el caso también de algunos Servicios Públicos y/ de los SS básicos y especializados que atienden a niños, niñas, adolescentes y/o a sus familias.

Las prácticas educativas, por su parte, remiten al ejercicio de la transmisión y el aprendizaje de contenidos culturales que habilitan socialmente en el marco de instituciones específicas que han asumido ese encargo (Meirieu 2020): Escuelas, Espacios Familiares (Z), Bibliotecas, Centros Cívicos, Unidades de Escolarización Compartida y Servicios Sociales de Atención Primaria.

Ahora bien, como nos recuerda el profesor Daniel Pennac (2013), si bien las personas profesionales no están en la escuela para resolver los problemas sociales que bloquean la transmisión de conocimientos curriculares, el curso no podrá empezar hasta que pequeños y grandes dejen en el suelo esa gran *mochila* con la que llegan a la escuela. Solo entonces podrá haber transmisión de conocimientos. Solo entonces podrá haber acción educativa en las aulas y en los centros escolares. Solo entonces será posible la recreación de la cultura y el devenir del sujeto y del agente de la educación (Meirieu 2020).

1.3. De mochilas, referentes y bagajes culturales

Si bien estamos programados biológicamente para hablar, sentir hambre o cansancio, no lo estamos para hablar catalán, seguir la dieta mediterránea o dormir encima de un colchón, vestidos con un pijama y tapados con un nórdico. Estos aspectos pertenecen al ámbito de la cultura. Las culturas, a su vez, son procesos de adaptación. Es así como las culturas van resolviendo necesidades fundamentales relacionadas con la producción y la reproducción de la vida humana y con la satisfacción de necesidades básicas para sobrevivir. Lo hacen construyendo una visión y un relato a partir del cual experimentar el mundo en función de sus contextos; un relato fruto de una interpretación concreta de cómo se ordena el mundo y del lugar que ocupa en él toda persona (Godelier y Panoff 1998).

Adaptarse es, en consecuencia, el resultado de complejos procesos históricos, políticos, económicos y sociales largos, compartidos y altamente contextualizados que a su vez inciden en las adaptaciones socioculturales que realizan todos los grupos humanos. En el devenir de estos procesos de enculturación, cada grupo social y cada sujeto cultural aprenderán, hará suyos e interiorizará saberes, valores, formas de organización, de relación diversos (en función de su grupo), que incluirán actitudes, maneras de pensar (sobre la alimentación, la lengua o el descanso), también diversos, que irán transformándose a lo largo del tiempo. Estos procesos de enculturación permean aquello que somos, las ideas que utilizamos para pensar, para actuar, para generar nuevas ideas, nuevas acciones, nuevas relaciones.

“Existe un referente étnico o cultural (...) en todos y cada uno de nosotros, que adquirimos por medio del proceso de enculturación y socialización, ya que configura estructuras mentales, potencia unas capacidades sobre otras, crea hábitos duraderos, interioriza modelos de relación entre las personas y valores culturales. Ese referente cultural es el que dota de sentido a la vida de cada uno, a los hechos vitales, a los datos de la experiencia personal y colectiva” (San Román 1996: 107).

Ese referente cultural que nos permite hablar de aquello que experimentamos y nos permite hacerlo con sentido, “que nos permite vivir” (San Román 1996: 107) de acuerdo con una visión concreta del mundo y del lugar que ocupamos en él (nosotros y los otros), es, al mismo tiempo, un velo que dificulta el reconocimiento de la diversidad humana y social. Un velo que puede llevarnos a pensar y actuar etnocéntricamente, como veremos en el relato etnográfico que se presenta. Esto es, a proyectar las propias estrategias de enculturación como modelos universales y juzgar a los demás en función de estos.

En el marco de las instituciones con encargos educativos, el posicionamiento de las personas profesionales en torno a la pobreza bebe, de los saberes expertos, de las producciones históricas, políticas, económicas y sociales que han ido cambiando con el tiempo en función de lógicas de poder. Unos saberes expertos que se asientan, a su vez, en las mochilas que los acompañan, en sus bagajes culturales, en los aprendizajes que han ido incorporando por enculturación y que condicionan la representación que tienen del mundo, de las y los otros y de las acciones que deben llevar a cabo.

En este marco, el análisis de las acciones educativas es un proceso complejo dado que estas se enmarcan en contextos específicos donde se ponen en juego diferentes modelos. Estos modelos (familiares, culturales e institucionales) proponen múltiples y desiguales maneras de vincular a los sujetos

a las exigencias de su momento vital, de su grupo y de su contexto. Modelos que se justifican desde posicionamientos teóricos y/o ideológicos diferentes. Describirlos y analizarlos permite dar cuenta de los criterios que rigen los encargos profesionales, de cómo se conceptualiza a los sujetos de la educación, de los procesos de transmisión y adquisición cultural que se proponen, de las estrategias que se ponen en marcha para su consecución en función de los marcos normativos en los que se desarrollan y de su impacto en las trayectorias escolares de la infancia.

2. Planteamiento metodológico

Los datos que se presentan en este artículo forman parte un estudio cualitativo de base etnográfica siguiendo los parámetros marcados por la Antropología social y cultural (8). Un estudio cualitativo de carácter longitudinal que se ha desarrollado entre los años 2017 y 2020, que ha permitido la elaboración de 15 historias de vida familiares. La elección de esta metodología ha permitido construir conocimiento situado y con él desarrollar un ejercicio epistemológico, empírico, metodológico y social en el que se incorpora la voz de todas las personas implicadas.

La opción metodológica desarrollada pretende dar respuesta a un objetivo general (OG): profundizar en el papel que han tenido las políticas sociales en las trayectorias escolares de niños y niñas que viven en contextos de precariedad económica y social. Un objetivo que se concreta en tres objetivos específicos (OE): 1) informar de las conceptualizaciones que tienen profesionales y familias sobre la pobreza; 2) documentar su nexos con las estrategias y las acciones que desarrollan atendiendo a las realidades sociales y culturales en las que están inmersas; y 3) analizar sus efectos en los itinerarios escolares de niñas, niños y adolescentes.

Para la consecución de los objetivos propuestos se ha planteado un proceso de investigación colaborativo en el que han participado 23 familias (progenitores/tutores e hijos e hijas a cargo) y 88 profesionales (véase tabla 1). Esta opción ha permitido, tal y como nos ha enseñado Bourdieu (1993), la construcción de memorias personales inseridas en contextos sociales, culturales y profesionales particulares.

TERRIT.	CENTROS ED. (1)	SERVICIOS (2)	INFORMANTES		TRABAJO DE CAMPO		
			PROF.	FAMILIAS	ENTREVISTAS		OBS.
					Prof.	Familias	
1	2,1 P	2.1 B	25	13	41	40	165
	2.2 P	2.2 SSAB					
	2.1 S	2.3 UEC					
	2.2 S	2.4 CC					
		2.5 PC					
		2.6 EF					
		2.7 CAP					
2	2.1 S	4.1 SSAP	30	10	47	35	80
	2.2 S	4.2 PE					
	2.3 IE	4.3 PC					
	2.4 IE	4.4 EF					
	2.5 P	4.5 CC					
		4.6 UEC					
		4.7 CAP					
TOTALES							
2	9	14	55	23	88	75	245

(1) Centros Educativos: Centros de Educación Primaria (P); Centros de Educación Secundaria (S); Institutos Escuela (IE).

(2) Servicios: CAP (Centros de atención primaria (Salud)); SSAP (Servicios sociales de atención primaria); PC (Plan comunitario); PE (Promoción escolar); UEC (Unidad de escolarización compartida); Centro Cívico (CC); Biblioteca (BB); Espacio Familiar (EF).

Tabla 1. Cartografía del trabajo de campo.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

El trabajo de campo se ha desarrollado, por un lado, en un distrito de un municipio del área metropolitana de Barcelona a lo largo de tres cursos escolares (2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020). Y, por otro lado, en un distrito de la ciudad de Barcelona a lo largo de dos cursos académicos (2018-2019, 2019-2020).

En ambos casos, los territorios fueron seleccionados siguiendo tres criterios: 1) los niveles de renta familiar; 2) el acceso a recursos de tipo material (vivienda, trabajo, educación) y social (acceso a servicios y/o instituciones sociales y de ocio); y 3) la composición sociodemográfica (grupos de edad, lugar de nacimiento, movilidad, migraciones internas y externas, y crecimiento de la población). Los dos territorios en los que se ha realizado trabajo de campo corresponden al 40% de la población de sus municipios con mayores dificultades socioeconómicas, mayor presencia de familias migradas, mayor presencia de familias del pueblo gitano, y mayores tasas de abandono escolar.

Para la localización y la selección de los informantes y de los narradores se optó, en ambos territorios, por la práctica de la observación participante en centros escolares y centros de servicios sociales específicos. La inmersión en estos universos profesionales aportó criterios de selección al tiempo que ampliaba las fuentes de información. Estas fuentes, a su vez, fueron combinándose con entrevistas de carácter reflexivo respecto a la elaboración de las trayectorias y se adaptaron tanto a las personas como a las funciones que desempeñaban en sus respectivas Instituciones.

En total se han realizado 88 entrevistas a profesionales: 38 a docentes de primaria y secundaria, 20 a educadores sociales de servicios sociales y unidades de escolarización externa; 5 a profesionales sanitarios de la atención primaria; 15 a dinamizadores culturales/educadores de Bibliotecas, Centros Cívicos y Espacios familiares; y, 10 a técnicos municipales de cultura, educación y servicios sociales (véase tabla 1). Las entrevistas realizadas a profesionales han variado en función de las personas, de las funciones y de las instituciones: entrevistas informales entre pasillos, entrevistas no dirigidas de carácter exploratorio, entrevistas focalizadas en elementos significativos para el estudio y entrevistas grupales.

Y 75 entrevistas a familias. En el caso de las entrevistas a familias, estas han sido individuales (a sus diferentes miembros) y colectivas (como unidad familiar) y han variado en función de su composición. En ningún caso han sido entrevistados individualmente niñas y niños menores de 10 años (9). En la construcción de las historias de vida de las familias se incorporaron, para su elaboración, los relatos biográficos de todos sus miembros, pero también los relatos biográficos de todos aquellos profesionales de los Servicios Sociales que habían intervenido con las mismas, con objeto de completar cada una de las historias que se iban elaborando. En total se han construido 15 historias de vida familiares en las que han participado 75 informantes profesionales y 55 informantes familiares (véase tabla 2).

FAMILIAS	TIPOLOGÍA	COMPOSICIÓN	SERVICIOS					
			Centros Ed.	SSAP	UEC	Esp. Familiares	Biblioteca	Otros (1)
1	Nuclear	2 adultos + 3 menores	X	X	X	X	X	X
2	Nuclear	2 adultos + 2 menores	X	X				X
3	Nuclear	2 adultos + 3 menores	X	X	X		X	X
4	Nuclear	2 adultos + 1 menor	X	X				X
5	Nuclear reconstituida	2 adultos + 5 menores	X	X	X		X	X
6	Nuclear monomarental	1 adulto + 2 menores	X	X		X		X
7	Nuclear monomarental	1 adulto + 3 menores	X	X		X		X
8	Nuclear monomarental	1 adulto + 2 menores	X	X		X		X
9	Nuclear monomarental	1 adulto + 2 menores	X	X				X
10	Nuclear monoparental	1 adulto + 1 menor	X	X				X
11	Unidad doméstica	3 adultos + 3 menores	X	X				X
12	Extensa	4 adultos + 2 menores	X	X	X			X
13	Extensa	3 adultos + 3 menores	X	X	X		X	X
14	Extensa	4 adultos + 3 menores	X	X	X			X
15	Extensa	7 adultos + 2 menores	X	X	X	X	X	X

[1] Otros: Centros de atención primaria (Salud), Centros cívicos, Planes comunitarios, Promoción escolar.

Tabla 2. Historias de vida de familias.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

Junto a las entrevistas se han realizado también un total de 245 observaciones participantes: 145 jornadas escolares completas junto con los diferentes profesionales; 80 jornadas completas en servicios/programas/proyectos junto con los profesionales; y, 20 jornadas completas en actividades organizadas en los territorios (véase tabla 1).

Para el registro de todas las informaciones se ha utilizado el diario de campo y la grabación de las entrevistas. El diario de campo ha acompañado todas las observaciones y entrevistas realizadas. La información recogida en él ha sido codificada de acuerdo a los objetivos de la investigación y a las categorías de análisis establecidas.

Junto a la observación participante y las entrevistas, también ha jugado un papel fundamental la documentación personal, profesional e institucional recogida a lo largo de la etnografía. En el estudio, además de los datos estadísticos (Instituto Nacional de Estadística, INE; Instituto de Estadística de Cataluña, IDESCAT; Ministerio de Educación y Formación Profesional; Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; y, Consorcio de Educación de Barcelona); la documentación institucional aportada por los profesionales (Proyectos Educativos de Centro, Reglamento de régimen interior, y Planes de Convivencia); la documentación de contexto (Proyectos de la administración o del tercer sector dirigidos a los territorios objeto de investigación); y la documentación aportada por las familias (dictámenes, resoluciones e informes); también se ha utilizado la creación escrita y visual (actas de reuniones, diarios personales, documentación y fotografías) de todos los participantes, principalmente porque revelaba ideas, opiniones, maneras de actuar y de vivir (Pujadas 2004) de especial relevancia para los objetivos de la investigación.

Para el análisis de todos los datos recogidos se han elaborado fichas etnográficas para cada unidad familiar y para cada centro/servicio (escuelas de primaria, institutos de enseñanza secundaria, centros de SSAP, unidades de escolarización externa, bibliotecas y espacios familiares), en las que se recogen las categorías de análisis que han permitido la sistematización de toda la información y el análisis del

contenido de las transcripciones de las entrevistas. Este proceso se ha sometido a un proceso de comparación constante con objeto de poder comprender a las personas y a los territorios a partir de su propio léxico. Así mismo, se ha realizado una triangulación de los datos con los obtenidos de las observaciones y de las informaciones documentales.

En el caso de las historias de vida familiares, además, una vez completadas, fueron analizadas y discutidas conjuntamente con las personas implicadas, integrando los resultados con 1) las conclusiones de etnografías precedentes del ámbito socioeducativo; 2) los estudios orientados disciplinariamente desde la antropología y la sociología que se han dedicado a reflexionar en torno a las prácticas profesionales y los modelos de trabajo social y educativo; y 3) los estudios e informes, de ámbito nacional e internacional, que han abordado, desde diferentes disciplinas, las causas y el impacto de la crisis en los últimos 15 años.

Este complejo proceso ha permitido visibilizar cómo las políticas sociales, a través de su red de servicios públicos de atención a las personas (de educación), dan respuesta a la vulnerabilidad de las personas. Pero también, en qué lógicas se sustentan.

3. Resultados: “Territorio Comanche” (10)

Para presentar los resultados de la investigación se ha optado por el relato etnográfico. Esta estrategia de presentación de los resultados permite, en primer lugar, ejemplificar narrativamente algunas de las problemáticas más recurrentes que afrontan en la actualidad los equipos profesionales que participan de la red de servicios públicos de atención a las personas (principalmente educación y servicios sociales). En segundo lugar, permite visibilizar, y dignificar, los significados que ofrecen los propios sujetos (profesionales y familias), su subjetividad, en la construcción del conocimiento que se ha ido adquiriendo a lo largo del proceso de investigación. Y, finalmente, permite desenmarañar los diferentes modelos que se superponen en un mismo contexto a la hora de vincular a los sujetos a las exigencias de su momento vital, y aquello que ponen en juego cada uno ellos, (su justificación desde posicionamientos teóricos y/o ideológicos diversos así como los intereses que los explican).

El relato etnográfico que se presenta forma parte de la historia de vida de una familia y recoge su tránsito por la red de servicios de atención a las personas entre los años 2015 y 2020 y su impacto en las trayectorias escolares de sus hijos (véase tabla 3). Se ha escogido esta historia de vida familiar por dos razones: 1) de las 15 historias de vida familiares construidas a lo largo de la investigación, recoge todas las estrategias profesionales documentadas a lo largo del trabajo de campo; y 2) por ser un “cisne negro” (Flyvbjerg 2004: 39), por problematizar la conceptualización de la pobreza y de la vulnerabilidad que organiza a los diferentes dispositivos de protección social analizados.

Territorio	Familia	PROFESIONALES (p.) (1)								
		Centros Ed.	CAP	SSAP	P.C	P.E	UEC	E.F	CC	BB
1	1	8 p.	1 p.	3 p.	2 p.	1 p.	1 p.	1 p.	1 p.	2 p.

1) Profesionales: CAP (Centros de atención primaria (Salud)); SSAP (Servicios sociales de atención primaria); PC (plan comunitario); PE (Promoción escolar); UEC (Unidad de escolarización Compartida); Centro Cívico (CC); Biblioteca (BB).

Tabla 3. “Territorio Comanche”.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

Anna llegó al barrio hace un año, con Paco, “el padre de las criaturas”, Oscar, “el mayor”, Germán, “lo más guapo” y Laura, “la alegría de la casa”. Venían de “un buen barrio” de la ciudad. En él vivieron diez años, del 2006 al 2016, hasta que “nos expulsaron”. Cuando buscaron piso en el año 2006, tuvieron siempre claro que querían vivir en la ciudad, “rodeados de posibilidades”, pero en un entorno “amable”, “teníamos planes a largo plazo”. Tenían un “buen sueldo” que les permitió optar por un piso de alquiler

sin renunciar a su “buena vida”: “un cine de vez en cuando, una cena fuera de casa los viernes, vacaciones en agosto”. “Vivían bien”, entonces.

Cuando nacieron sus hijos, pudieron escoger. Escuela pública, “por convicción”. Oscar, German y Laura llevan todos escolarizados desde que tenían dos años. Primero en la Escola Bressol (Escuela infantil 0-3 años), de la que Anna aún recuerda a Verónica, la “MAESTRA”. Para Anna y Paco fue complicada aquella primera experiencia, sentían que “abandonaban” a Oscar “en manos de extraños”. Pero “Verónica me lo puso fácil”, la relación de confianza que estableció la educadora con Anna y Paco, facilitó la incorporación de Oscar al mundo escolar. El cambio a la primaria no fue sencillo, la oferta de centros públicos “con proyecto innovadores” era escasa en el barrio y muchas las familias que querían optar a ellos. Oscar entró, allanando el camino a sus hermanos.

La primera vez que Anna “recurre” a Tamara, la trabajadora social, es un año antes de que se mudaran, en el 2015. Fue la primera vez “que se desnudó” y aún recuerda “la vergüenza” que sintió. La trabajadora social se lo puso difícil. Después de llorar mientras explicaba la situación en la que se sentía atrapada, de tener que buscar y presentar multitud de justificantes (del banco, nóminas...), recuerda, con especial indignación, las palabras de aquella “infeliz”: “estamos en un barrio que está de moda... todo el mundo quiere vivir aquí... múdense a otro más acorde a sus posibilidades y tiren de la familia, como hacen todos”.

Tamara lo tenía claro, los “usuarios” que disponen de redes familiares corren mejor suerte que aquellos que no la tienen. Muchas de las familias que ahora empezaban a llegar a servicios sociales de atención primaria no disponían de los criterios mínimos para recibir ayudas, “aunque ellas se sientan asfixiadas”. En opinión de Tamara, “lo mejor es ser consciente de tus posibilidades económicas”, “a mí también me gustaría vivir aquí, pero no puedo y tengo que vivir donde el precio del alquiler me lo permite”.

A un mes de la finalización del contrato de alquiler, las fincas impusieron una renovación de las condiciones. El precio del alquiler se incrementó un 50%. “A pesar de ser buenos vecinos, de cuidar el piso como si fuera nuestro, de pagar puntualmente”, nadie en aquellas Fincas atendió las súplicas de la familia. Aquella subida del alquiler dificultó, y mucho, la cotidianidad de Anna y Paco. A las extraescolares, le siguieron las salidas en familia, las vacaciones, la ropa de temporada, el pescado fresco en el mercado... todo fue eliminándose poco a poco. Hasta que llegó la inmensa angustia de no llegar a finales de mes. A pesar de todos los recortes, “no llegábamos”. Intentaron, en repetidas ocasiones, negociar el precio del alquiler. El edificio en el que vivían Anna y Paco había sido comprado por un fondo de inversión. Buscaron, incansablemente, nuevo piso en el barrio. Nada. Fue, entonces, cuando recurrieron a Servicios Sociales como última alternativa.

La familia de Paco seguía viviendo en el mismo barrio en el que nació y creció. Son “una gran” familia. “Abuelos, hermanos, primos, muchos primos”. La familia de Anna se reducía a su madre y a su padre, “ya mayores y con demasiados achaques”. Ni “un bando ni el otro” sabían aún por la difícil situación que transitaban. Hacía tres años que Paco, en plena crisis, había perdido su trabajo (algo que no explicaron), y decidieron amortizar el paro y auto emplearse. “A Paco se le daban bien las relaciones sociales y siempre había soñado ser su propio jefe, como su padre, y antes que él, su abuelo”. Así lo explicaron a la familia. “El quiosco se lo llevó todo”.

El trabajo de Anna no daba para todo. Las dificultades para llegar a final de mes desbordan a la pareja. “No llegábamos” y “empezaron las crisis de ansiedad”. La respuesta de Gloria, su doctora de familia fue recetarle ansiolíticos y un consejo: cambiad de barrio.

Gloria es doctora de familia desde hace más de 20 años en el mismo centro de atención primaria. Ha vivido en primera persona los cambios de un barrio en el que también vive. Aún recuerda aquel barrio “gris” donde la gente que allí vivía lo hacía por “tradición familiar”. Después de las Olimpiadas de 1992, y los cambios urbanísticos, empezaron a llegar nuevas familias al barrio. Las personas que llegaban a la consulta ya no eran solo las de siempre, también había nuevas mujeres y hombres jóvenes, que poco “la iban a visitar”. En estos últimos años, “mis pacientes de siempre” vienen a despedirse, el precio de la vivienda no les permite seguir en el mismo barrio en el que nacieron ellos y sus antecesores”.

Paco empezó “a buscarse” la vida. Fue entonces cuando recurrieron a la familia. Cuñados, primos y amigos permitieron el acceso de Paco a un mercado laboral, informal e incierto. Decidieron no explicarles a los niños la situación. Creyeron que era importante salvaguardarlos. Hasta que un día, Tomás, el tutor

de Oscar los citó a una entrevista. Tomás “no se anduvo con chiquitas: ¿qué pasa en casa?”. Oscar había escrito un relato para el concurso, un excelente relato. El problema, para Tomás, estaba en la historia que el niño explicaba... Anna se vino abajo y Paco le explicó la situación por la que estaban pasando. Aquella misma noche, mientras cenaban juntos, Anna y Paco explicaron a sus hijos el difícil momento por el que estaban pasando. “Mamá, ¿somos pobres?”.

Tomás conocía bien a Anna y Paco. Fue tutor de Oscar dos años. La marcha de la familia le “apenó”, “Han tenido mala suerte”, pero “Oscar, es especial, y algún día oiré hablar de él”...Tomás confía mucho en la posibilidades escolares de Oscar, “con una familia así, llegará a donde quiera”.

Un año después, en 2016, se mudaban. La familia de Paco había conseguido que su compadre les “alquilara” un piso que llevaba vacío dos años. El compadre, que conocía a Paco “antes de que naciera”, les puso por condición pagar los gastos del piso (el agua, la luz...) y “ya hablaremos del alquiler”. Anna aún recuerda con dolor la decisión de dejar la casa.” Pasamos meses haciendo cajas”, “empaquetando sueños”. “El cambio de barrio fue muy duro y complicado para todos”. “Aún no nos sentimos cómo en casa”.

Anna y Paco “se ocuparon” del tránsito que iban a vivir sus hijos. Hablaron y pactaron con Tomás y Alicia, los tutores de Oscar y Germán, un buen cierre con maestros, compañeros y amigos. Anna y Paco no pudieron escoger el nuevo centro: “Es lo que había”. Estaba cerca de casa, la madre y las hermanas de Paco podrían llevarlos y recogerlos cuando fuera necesario, y los tres hermanos estaban juntos. En el mismo centro están matriculados más miembros de la misma familia. Paco y Anna hablaron con la dirección del nuevo centro y con las tres tutoras de sus tres hijos. A todos ellos les explicaron la situación por la que estaban pasando.

Begoña, la directora, y Emilia, la coordinadora pedagógica, conocieron a Anna y Paco el día de puertas abiertas, meses antes de que empezara el nuevo curso. Pocas semanas después, cuando la asignación de Oscar, German y Laura al centro fue oficial, Anna y Paco solicitaron una entrevista. “¡Pobres!, ¡Han tenido mala suerte!”. El Instituto escuela en el que ahora son equipo directivo es de nueva creación. El centro de primaria y el de secundaria que tenían en el barrio era un “gueto” y “muchos chavales, una vez en la secundaria, no promocionaban”. A Begoña “vinieron a buscarla” para organizar el nuevo centro. Se cerraron los otros dos y se apostó por “empezar de nuevo, con equipo nuevo, proyecto nuevo...”.

La insistencia de la madre y las hermanas de Paco, llevó de nuevo a Anna a Servicios Sociales. A pesar de que Paco “se las iba apañando”, el cambio de barrio había complicado aún más las cosas para Anna. Su trabajo, durante la crisis se hizo muy precario. Cambios de empresa, reducción del sueldo, jornadas interminables.... Anna, trabajaba, según contrato, media jornada. Ahora vivía “a 20 paradas de metro”. “Seguíamos sin llegar a final de mes”. La madre de Paco le habló de Carmen, “la asistente nos conoce. Sabe que somos muy trabajadoras y cumplidoras”, “háblale de nosotras”, “te ayudará”.

Anna retornó a Servicios Sociales a finales de 2017. Tras su entrevista con Carmen, la trabajadora social, se elaboró un Plan de trabajo individual. “Recibir esta miseria (me enseña el documento con el importe de la ayuda) implica tener que acompañar a mis tres hijos cada día al cole; que Paco tenga que entrar en un programa (de búsqueda activa) de empleo, ir a ver a la educadora social para que me ayude, ¡qué vergüenza!, con Germán y Oscar; y un sinfín de papeles, de idas y venidas, de personas ... ¡Ya no tengo vida!...”. Solicitar y tramitar la prestación supuso para Anna tener que justificar, reiteradamente, a través de formularios complejos, su difícil situación: “¡Si no fuera por Paco, que se maneja bien con el papeleo!...”. Una prestación que estaba supeditada a la actividad laboral de la pareja. Pero los trabajos de Paco (temporales y sin contrato) no habían sido declarados en la tramitación y la trabajadora social era sabedora de la situación. “Me preocupa que los apaños de Paco hagan que Carmen (la trabajadora social) se lo piense”. La petición de apoyo económico incluyó un plan de trabajo donde se estipulaba la obligación de Anna de acompañar cada día a sus hijos a la escuela, dados los problemas de absentismo que presentaba su hijo mayor. Un cambio imprevisto para Anna que la obligó a modificar los horarios de su jornada laboral. “Al cambiar los horarios (laborales) para poderlos acompañar cada día al cole, llego muy tarde a casa, los niños se pasan todo el día en la calle, Paco se pasa todo el día fuera, me duele la cabeza, siempre me duele la cabeza. Estoy cansada”.

Carmen conoce a la familia de Paco desde hace años. Su madre, primero, y después sus hermanas son “usuarias” y reciben “alguna prestación”. Son “una familia en riesgo de exclusión”, dos de los cuñados de Paco son “parados de larga duración” y su hermana menor “ha sido víctima de violencia”. “Anna parece

diferente”, pero “acaban de llegar y ya están aquí”, “ya veremos qué podemos hacer por sus hijos”.

“Las profesionales –explicaba Teresa, la educadora social– etiquetamos, no nos casamos de etiquetar. Probablemente porque creemos que así somos más objetivas en nuestros dichos y en nuestros hechos. Creo, sin embargo, que no es más que un recurso para no sufrir (...). Si sabemos que estamos frente un niño en riesgo de abandono escolar sabemos qué acciones, programas, servicios o recursos tenemos que poner en marcha. Olvidamos, sin embargo, que la etiqueta también pone en marcha una inmensa gama de regulaciones, normativas, estrategias, etc. que generan un acceso desigual de las personas a sus derechos como ciudadanas”.

Teresa llamó a Anna por su nombre. Cuando alzó la vista, se acercó a ella, le dijo su nombre y la saludó con dos besos. ¿La educadora?, le preguntó. Mientras se dirigían hacia el despacho, preguntó: “¿Tengo que volver a hacerlo?”. Anna estaba cansada de explicarle a todo el mundo su “precaria situación, de desnudarse”. “No es necesario”. Aquella primera vez, habló de sus hijos.

Teresa lleva más de 15 años trabajando como educadora social en Servicios Sociales. En este centro un largo lustro. Si hay algo que le aterra de la experiencia acumulada a lo largo de estos años es ver con que naturalidad “hemos aprendido a aislar en nuestras usuarias los problemas. Trabajamos con casos particulares a los que empujamos, a través de programas y planes variopintos, a que se busquen la vida. Y si no lo consiguen, recurrimos al argumento del esfuerzo, de su esfuerzo (...). Anna necesita vincularse con Carme, Teresa, Julia, Yolanda, y un largo etcétera de madres que, como ella, transita por complicadas situaciones vitales. Es importante que las profesionales nos sintamos parte del problema y ayudemos a conectar a estas mujeres. Entre ellas y con el territorio. En mi caso y en el de Anna, fue recurrir a la asociación de vecinos. Pero también se invitó a Anna a unirse al movimiento de las trabajadoras del SAD [Servicio de Atención Domiciliaria]”. Oscar tenía 13 años. Clara, la orientadora, Felisa, la educadora social, y Begoña, la directora, junto a Teresa, siguen su caso en la comisión social del centro: “más de lo mismo, absentismo, disrupción, expedientes, sanciones, profesionales implicados, intervenciones realizadas”. Luisa, su tutora, cree que Oscar “no tiene expectativas de seguir estudiando”, y frente a las dificultades de contactar con su madre y su padre, “su familia no puede ayudarlo”, propone ofrecerle un recurso externo. Luisa y Felisa también lo creen, “Oscar necesita una UEC [Unidad de Escolarización Compartida]”. Teresa, por el contrario, cree que mover a Oscar será contraproducente, “tiene una brillante forma de escribir” y “hay que ayudarlo a utilizarla para que encuentre su lugar aquí”.

Luisa “conocía” a Anna y Paco, se había entrevistado con ellos pocos días antes de empezar el curso escolar. Pero no ha conseguido concretar otras entrevistas con ellos en el centro. “mi horario de entrevistas es los lunes de 12.30 a 13.15 horas. Les he ofrecido otros horarios, por las mañanas, a primera hora de la tarde”. Luisa y Felisa entienden que ahora tienen otras prioridades, “¡pobres!”, y que está en manos del centro decidir qué hacer con Oscar. La mejor opción es que vaya a una UEC, “allí estará con chavales como él y podrán adaptarse a sus necesidades e intereses”.

Oscar, “el hijo mayor”, “responsable”, “siempre preocupado y atento”, “absentista” y “conflictivo” se siente en “territorio comanche”. ¿Territorio comanche? Vive en un barrio que no reconoce como propio, “las calles están sucias y huele mal”, en una casa que no es la suya, con compañeros que le hacen sentir muy incómodo, “gritan y siempre insultan”, rodeado de adultos que lo violentan, “los profes confunden mi nombre y todo lo arreglan gritando, castigando y llamando a casa”. Se siente lejos de su madre y sigue sin entender todavía por qué tuvieron que irse de casa. Culpa a su padre de no intentarlo un poco más. Ahora escucha música, mucha música.

A Oscar le encanta leer y jugar, ahora a escondidas, a imaginar batallas. Echa de menos el olor a ropa limpia al entrar a casa y las historias nocturnas con papa, antes de irse a dormir. Añora sus juegos de calle al salir del cole, su miedo a nadar, las broncas cada mañana con mamá, los chistes de su hermano Germán, los abrazos de Laura, a su profe de mates y las clases de teatro. Recuerda con nostalgia las tardes de verano viendo la tele, comiendo helados y hablando de los viajes por hacer. Oscar conserva en una caja las fotos de sus amigos, sus dedicatorias... un plano del que fue su barrio, en el que se distingue la que fue su casa, el cole, el quiosco, la piscina, y algunos rincones “especiales”.

Oscar siente que no le importa a nadie. Ningún adulto le ha preguntado qué quiere hacer. Ir al instituto le resulta insoportable. Gitano, *gitanet*, negro... Así lo llaman ahora. Sus compañeros, sus profes...

4. Conclusiones

Anna y Paco son un ejemplo de las muchas nuevas familias pobres en las que no solo se visibiliza cómo dejaron de ser efectivos para ellos los factores de protección que los habían mantenido al margen de la pobreza (el acceso al trabajo y a la vivienda, o disponer de un sueldo digno), sino que también se visibilizan las estrategias consideradas adecuadas y legítimas por parte de las y los profesionales implicados desde las estructuras de protección. Así, su ejemplo nos permite reflexionar *sobre el papel que han tenido las políticas sociales en las trayectorias escolares de niños y niñas que viven en contextos de precariedad económica y social (OG)*.

La experiencia que se relata muestra, en primer lugar, cómo cada grupo humano y cada saber cultural (incluidos los expertos) desarrolla conceptos propios para definir la posición de cada individuo en el grupo al que pertenece y criterios para evaluar su comportamiento y definir sus roles. El relato muestra, así, cómo todos los saberes culturales conceptualizan qué es la pobreza, y cómo, cuándo y quién debe poner en marcha acciones cuando se cruza su umbral, *informando de las conceptualizaciones que tienen los profesionales y las familias (OE1)*.

El relato muestra también *el nexo entre estas conceptualizaciones y las estrategias que desarrollan las personas profesionales (OE2)*. Como se describe, algunos saberes expertos (biomédico y social) interpretan los síntomas de Anna (ansiedad), Paco (parado) y Oscar (absentismo) como categorías estancas reconocibles y susceptibles de ser tratadas de forma aislada, sin ninguna vinculación con otros significados y su contexto de sentido. La ansiedad con pastillas, el desempleo con un programa formativo (a cambio de una prestación económica) y el absentismo con una derivación a un recurso educativo especializado y externo al centro escolar.

En estos casos, las respuestas profesionales al sufrimiento de Oscar, Anna y Paco, no se hace cargo de sus dificultades como sujetos y no contempla el análisis y la reflexión sobre las causas que las explican. En estos casos, los saberes de Oscar, Anna y Paco no tienen un espacio en este tipo de relaciones porque las prácticas focalizan la mirada en el por qué Oscar es absentista, Paco es parado de largo duración; o, por qué Oscar, German y Laura son niños en riesgo.

Este tipo de respuestas genera a su vez más sufrimiento. Y lo genera desde una doble perspectiva. Por un lado, a nivel individual y familiar: al romper, por ejemplo, la organización familiar y/o las expectativas escolares. Y, por otro, como red de atención: al exponer a Anna, por ejemplo, a muchos profesionales a los que deberá explicar su situación.

En el caso de las instituciones con encargos educativos específicos, el discurso pedagógico pierde así su lugar a la hora de argumentar las acciones de sus profesionales a favor de otros más centrados en el control y la eficiencia. Así, lejos de permitir el acceso a patrimonios culturales plurales, a recursos simbólicos y sociales que los habiliten como sujetos, lejos de desarrollar acciones pedagógicas que promuevan su desarrollo integral, orientan sus acciones desde planteamientos de lo social, en sentido estricto, que limitan su participación como sujetos de derechos.

También se puede observar, sin embargo, como esos mismos síntomas pueden ser interpretados como el resultado de causas coyunturales y estructurales que impactan en el individuo y, se interviene sobre ellos, consecuentemente, a nivel individual y colectivo, a través de acciones especializadas, cómo refleja Teresa, la educadora social, cuando invita a Anna a unirse al movimiento de las trabajadoras del SAD, un movimiento gestado y gestionado por las propias personas trabajadoras del Servicio que reivindica una mejora en sus derechos laborales; propone habilitar un lugar en el instituto para Óscar, un lugar de reconocimiento y de sentido que lo vincule de nuevo a la escuela y a sus aprendizajes; o, cuando la familia de Paco facilita el acceso laboral, habitacional, educativo, o recomienda a Anna acudir a la trabajadora social. En estos casos, el análisis de los contextos, familiares y profesionales, como construcciones culturales, económicas, políticas y sociales, permite identificar aquellas estructuras y agentes que impulsan, establecen y/o mantienen mecanismos generadores de protección y de desprotección a partir de los cuales vehicular acciones educativas en el marco de las instituciones.

No es lo mismo, por tanto, entender la pobreza como realidad multidimensional y abordarla desde una perspectiva integral que tenga en cuenta las causas que originan situaciones de vulnerabilidad económica y social, qué gestionar la pobreza desde significantes sociales y culturales parciales que aíslan en las personas problemas de carácter estructural. Como tampoco lo son sus resultados a la hora

de poner en marcha acciones educativas.

La construcción social y cultural que se realiza de la pobreza en los dispositivos de atención con encargos educativos tiene un impacto (OE3), como se observa en el relato: 1) en el tipo de relaciones que establecen las y los profesionales: unidireccionales o bidireccionales; 2) en los criterios que acaban rigiendo sus funciones: gestoras de lo social y/o educadoras; 3) en su construcción de las personas objeto de intervención: usuarias o sujetos; 4) en los contenidos concretos de transmisión y adquisición cultural; y 5) en las estrategias que pondrán en marcha para su consecución en función de los marcos normativos en los que desarrollan su actividad profesional: derivar o tomar a cargo.

Podemos pensar que Anna, Paco, Oscar, Germán y Laura han tenido mala suerte. Podemos naturalizar las desigualdades sociales y creer que el Sistema y sus profesionales no pueden hacer más. Podemos seguir interpretándolos como usuarios sin particularidades asociadas al origen, al género, a la edad, a realidades económicas o legales singulares, contribuyendo a la cronificación de su sufrimiento.

Ahora bien, el derecho al empleo, a un salario digno, a la vivienda, a un sistema educativo de calidad son derechos de los que se encargan de velar las políticas sociales de nuestro país. Quizás podamos pensar que Anna, Paco, Oscar, Germán y Laura son vulnerables porque se han vulnerado algunos de sus derechos fundamentales. Y realizar un trabajo transversal desde las instituciones para salvarlos.

Abordar la vulneración de derechos implicará, por tanto, analizar aquello que se está haciendo, cómo, por qué, para qué. Precisaré tomarse tiempo para informarse, para formarse y para reflexionar. Individual y colectivamente, dentro y entre instituciones, servicios, programas, proyectos, familias y alumnado. Tiempo para preguntarse por los modelos que pautan los encargos, las acciones y las relaciones entre profesionales. Tiempo para cuestionar todos aquellos supuestos que se dicen evidentes por estar basados en protocolos y/o modelos técnicos, ¿qué concepción de la persona tienen? ¿Qué tipo de control sobre estas justifican? Tiempo para sincerarse, ¿qué marcos ideológicos, qué orden social se esconde detrás de las acciones sociales y educativas de los profesionales? De lo contrario, se corre el riesgo de dejar de hacer educación, en sentido específico, en las escuelas y en aquellos recursos diseñados para tal fin. Se corre el riesgo de proyectar las propias estrategias de enculturación y proponer las propias concepciones educativas como modelos imprescindibles y universales sin ser conscientes que con ello colaboramos a perpetuar un orden social injusto que vulnera los derechos de algunas personas.

Notas

1. Indicador creado por la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social para medir la pobreza de un país.
2. Según el Instituto Nacional de Estadística, los hogares con baja intensidad del trabajo son aquellos en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo durante el año anterior.
3. Vivir en un hogar que no se puede permitir, como mínimo, cuatro de los nueve conceptos de consumo básico que establece la [Unión Europea](#): ir de vacaciones al menos una semana al año; una comida de carne o pescado al menos cada dos días; afrontar gastos imprevistos; mantener la vivienda con una temperatura correcta; disponer de un coche; retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda; disponer de un teléfono; disponer de un televisor; disponer de lavadora.
4. En el texto se utiliza el genérico, Servicios Sociales, para hacer referencia a los seis ámbitos de responsabilidad pública de nuestro Estado de Bienestar: educación, salud, pensiones y otras prestaciones económicas de la Seguridad Social, ocupación, vivienda y servicios sociales en sentido estricto. Hacemos referencia explícita así a los derechos sociales a la salud, a la educación, a la ocupación y a la vivienda digna.
5. Cabe entender la propuesta que se presenta en el marco de una investigación más amplia (véase la nota 8). que ha tenido por objeto identificar, desde una perspectiva multidisciplinar, nuevas necesidades sociales en torno a la crianza en contextos de vulnerabilidad. Una investigación que ha centrado su foco

de atención en el sistema de salud, el sistema educativo y el sistema de protección a la infancia.

6. Los servicios sociales en sentido estricto (SS) actúan a dos niveles: a nivel primario y secundario. A nivel primario, hablaríamos de los servicios sociales básicos (SSB), comunitarios o de atención primaria (SSAP) dirigidos a la población en general. Son de carácter universal y son competencia de las administraciones locales. A nivel secundario, hablaríamos de los servicios sociales especializados (SSE), específicos o sectoriales. Estos, a diferencia de los primeros, se caracterizan por desarrollar una atención más especializada y centrada en sectores concretos de población: desde la infancia, pasando por las personas con diversidad funcional, hasta llegar a las personas sin hogar.

7. Los espacios familiares son servicios especializados de atención a las familias y a sus hijos e hijas (de 0 a 3 años). Son espacios de juego y relación grupal donde las familias comparten sus experiencias de crianza y educación con el apoyo de un equipo de profesionales.

8. Proyecto I+D+I *Crianza, desamparo y vulnerabilidad sociocultural. Análisis situacional y propuestas de intervención* (CSO2017-83101-C2-1-R), codirigido por el Dr. Jorge Grau Rebollo y la Dra. Anna Piella Vila y financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2017-2021). Convenio Proyecto *Parlem-ne!. Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col.laborativa per a una acció educativa innovadora*, codirigido por la Dra. Eva Bretones Peregrina y la Dra. Pepi Soto Marata y financiado por el Consorci d'Educació de Barcelona (2018-2020).

9. Ser joven o adulto no es una conceptualización universal. Los grupos humanos organizan las edades sociales de sus miembros en función de diferentes criterios y expectativas en sus comportamientos. En el trabajo de campo se optó por entrevistar solo a niños y niñas mayores de 10 años, en respuesta a las diferencias culturales en la conceptualización de la edad que manifestaban las familias de los territorios objeto de observación. Entre los 9/10 años, en los territorios observados, parte de las familias les otorgaban criterio y maduración a la hora de resolver y decidir cuestiones, en este caso vinculadas a su participación en la investigación.

10. Todos los entrecomillados que aparecen en este apartado responden a citas literales recogidas en el diario de campo; y todos los nombres propios que aparecen en el relato son seudónimos. Por lo que al nombre de Oscar se refiere, es el seudónimo escogido por el informante para mantener su anonimato, y es importante destacar que es un nombre en catalán "que me puso mi abuelo paterno".

Bibliografía

Albaigés, Bernat (y Francesc Pedró)

2017 *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Bonal, Xavier (y Marcel Pagès)

2019 "Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desfavorits: anàlisi i propostes", en Jordi Riera Romaní (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill: 395-446.

Bourdieu, Pierre

1993 *La misère du monde*. París, Éditions du Seuil.

Cabanas, Edgar (y Eva Illouz)

2019 *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona, Paidós.

Carabanchaleando

2017 *Diccionario de las periferias. Métodos y saberes autónomos desde los Barrios*. Madrid, Traficantes de Sueños.

Castel, Robert

1997 *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Barcelona, Paidós.

Consejo Económico y Social

2017 *Informe. Políticas públicas para combatir la pobreza en España*. Madrid, Consejo Económico y Social.

2019 *Economía, trabajo y Sociedad. MEMORIA sobre la situación socioeconómica y laboral. ESPAÑA 2018*. Madrid, Consejo Económico y Social.

Donzelot, Jacques

2008 *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Madrid, Traficantes de Sueños.

Filigrana, Pastora

2020 *El pueblo gitano contra el sistema mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista*. Madrid, Akal.

Flyvbjerg, Bent

2004 "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso", *Revista española de Investigaciones sociológicas* (Madrid), nº 106: 33-62.

Foucault, Michel

2009 *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid, Akal.

Godelier, Maurice (y Michel Panoff) (ed.)

1998 *La production du corps. Approches anthropologiques et historiques*. Amsterdam, Éditions des Archives Contemporaines.

Laparra, Miguel (y Ángel García)

2012 "El impacto de la crisis en los hogares: a través de la Encuesta de Condiciones de Vida", en Miguel Laparra Navarro y otros (coord.), *El Impacto de la crisis 2007-2011: primer informe sobre desigualdad, pobreza y exclusión social en Navarra*. Navarra, Centro de Investigación para la Igualdad y la Integración Social: 135-170.

Laval, Christian (y Pierre Dardot)

2013 *La nueva razón del mundo*. Barcelona, Gedisa.

Marí-Klose, Pau (y Marga Marí-Klose)

2011 "El capital social de les famílies com a factor d'èxit educatiu: una revisió de l'evidència", en Miquel Martínez Martín y Bernat Albaigés Blasi (dir.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill: 143-166.

Meirieu, Philippe

2020 *Ce que l'école peut encore pour la démocratie: Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie*. París, Autrement.

Montagut, Teresa

1997 "Servicios sociales y educación social", en Antonio J. Petrus Rotger (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel: 178-195.

Pennac, Daniel

2013 *Mal de escuela*. Barcelona, Debolsillo.

Pujadas, Joan Josep

2004 *Etnografía*. Barcelona, Editorial UOC.

Sales, Albert

2014 *El delito de ser pobre. Una gestión neoliberal de la marginalidad*. Barcelona, Icaria.

2019 "Polítiques d'inclusió social: lluita contra la pobresa o gestió neoliberal de la miseria?", en Ricard Gomà Carmona y Joan Subirats Humet (coord.), *Canvi d'època i de polítiques públiques a Catalunya*. Barcelona, Galaxia Gutenberg: 357-374.

San Román, Teresa

1996 *Los muros de la separación: ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Barcelona, Bellaterra.

Tarabini, Aina (y Judith Jacovkis)

2019 “Transicions a l’educació secundària postobligatòria a Catalunya”, en Jordi Riera Romaní (dir.), *Reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill: 235-263.

Ubieto, José Ramón

2012 *La construcción del caso en el trabajo en red*. Barcelona, Editorial UOC.

Uribe, José María

2016 “Biopolítica del niño sano. Procreación biológica, social y jurídica”, *Quaderns-s* (Barcelona), nº 21 (2): 103-118.

Zugasti, Nerea (y Miguel Laparra)

2017 “Midiendo la pobreza a nivel automático en España. Una propuesta reflexiva”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Madrid), nº 158: 117-136.