

Txus Morata

Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral

Resumen

La actual situación de inestabilidad social y económica que vive nuestra sociedad ha evidenciado la existencia de grandes bolsas de personas que viven en situación de marginación o exclusión social. Las políticas sociales han dado respuesta a situaciones concretas, pero no han articulado un tejido social fuerte que permita incorporar de forma efectiva a la persona excluida, ni prevenir dichos procesos. Se presenta en este artículo un modelo de intervención socioeducativa denominado Pedagogía Social Comunitaria que centra su acción en dos objetivos: la mejora de la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas, especialmente aquellas que se encuentran en situación de exclusión social; y el fomento de la cohesión social. Dichas finalidades se operativizan mediante el incremento de la participación, el empoderamiento individual y comunitario, la corresponsabilidad y la sensibilización social.

Palabras clave:

Exclusión social, Pedagogía Social Comunitaria, Incorporación social, Cohesión, Participación, Corresponsabilidad, Sensibilización, Acompañamiento psicosocial y educativo, Animación sociocultural, Trabajo comunitario

Pedagogia Social Comunitària: un model d'intervenció socioeducativa integral

L'actual situació d'inestabilitat social i econòmica que viu la nostra societat ha evidenciat l'existència de grans bosses de persones que viuen en situació de marginació o exclusió social. Les polítiques socials han donat resposta a situacions concretes, però no han articulat un teixit social fort que permeti incorporar de manera efectiva la persona exclosa, ni prevenir aquests processos. Es presenta en aquest article un model d'intervenció socioeducativa anomenat Pedagogia Social Comunitària que centra la seva acció en dos objectius: la millora de la qualitat de vida i el benestar de les persones, especialment d'aquelles que es troben en situació d'exclusió social; i el foment de la cohesió social. Aquestes finalitats s'operativitzen mitjançant l'increment de la participació, l'empoderament individual i comunitari, la corresponsabilitat i la sensibilització social.

Paraules clau: Exclusió social, Pedagogia Social Comunitària, Incorporació social, Cohesió, Participació, Coresponsabilitat, Sensibilització, Acompanyament psicosocial i educatiu, Animació sociocultural, Treball comunitari

Community Education: a comprehensive model of pedagogical intervention

The current situation of social and economic instability affecting our society has revealed the existence of large pockets of people living in conditions of disadvantage or social exclusion. Social policies have responded to specific situations, but have not articulated a strong social fabric capable of effectively integrating the excluded or preventing these processes. This article presents the model of pedagogical intervention known as community education, which focuses on two key objectives: improving people's quality of life and subjective sense of well-being, especially for those in a situation of social exclusion; and promoting social cohesion. These goals are made operational through increased participation, the empowerment of individuals and communities, co-responsibility and social awareness.

Keywords: Social exclusion, Community education, Social inclusion, Cohesion, Participation, Co-responsibility, Awareness, Psychosocial and educational support, Socio-cultural animation, Community work

Cómo citar este artículo:

Morata, Txus (2014).

"Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral".

Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 57, p. 13-32



- La crisis del estado del bienestar pone de manifiesto la incapacidad de la administración para dar respuesta a las problemáticas sociales generadas por la actual individualización social y por las políticas de corte neoliberal. Los derechos y los privilegios alcanzados por unos estratos sociales determinados a lo largo de las últimas décadas no se quieren perder, siendo las bolsas marginales cada vez más visibles en el entorno social pero también más invisibles en las políticas sociales. No se pueden entender las actuales políticas sociales sin entender la historia social de nuestro país. Estos cambios van muy vinculados a los cambios económicos, históricos y políticos. Cambios que han traído nuevas formas de entender el trabajo socioeducativo dirigido a las personas más vulnerables, pero que también han abocado a la marginación a grupos y estratos sociales preservados hasta el momento. La actual situación de crisis social lleva a la necesidad de recuperar elementos presentes pero inactivos en la acción social como es el trabajo comunitario, como elemento con una importancia capital en el proceso de incorporación.

En este artículo, tras un breve análisis sobre los procesos de exclusión social en nuestras sociedades y las nuevas formas de trabajo educativo que se requieren, se presenta un modelo de intervención socioeducativa orientado a la mejora de la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas y a fomentar la cohesión social de la comunidad. En los diferentes apartados del artículo se presentan los objetivos de dicho modelo así como las metodologías que se proponen para llevarlo a cabo.

Punto de partida: la exclusión social y las nuevas formas de trabajo educativo

La exclusión social es un proceso por el que determinadas personas viven en situaciones de precariedad, inestabilidad y fragilidad

El final de la Segunda Guerra Mundial supone el inicio de la “época dorada” del estado de bienestar y la proliferación de políticas de reconstrucción moral, política y económica de una sociedad rota y carente de recursos. Entre estas políticas se encuentran la proliferación de programas sociales que se llevan a cabo en la Europa bienestaria, bajo la idea de que todas las clases sociales, no solo aquellas que no podían incorporarse al mercado laboral, podían ser susceptibles de convertirse en vulnerables a procesos de pobreza y exclusión social. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de activar los principios de igualdad, solidaridad y universalidad en la aplicación de los programas sociales (González, 2002) mediante los cuales todos los ciudadanos podrían ser objeto de atención en caso de necesidad.

La exclusión social es un proceso por el que determinadas personas de nuestra sociedad viven en situaciones de precariedad, inestabilidad y fragilidad respecto a situaciones laborales y también a la carencia de apoyos sociales (Subirats, 2004). Estos procesos pueden llegar, en su forma más pronuncia-

da, cómo define Castel (1990), a la zona de marginación o exclusión, llegando a retirarse de forma completa del mundo laboral, extinguiendo cualquier forma de participación social y haciendo a dichas personas incapaces de poder salir adelante por sí solas (Subirats, 2004; Hills, Legrand y Piachaud, 2002). Son grupos que tradicionalmente han sido beneficiarios de asistencia social, dado que su reducido volumen no ha sido relevante para mantener un cierto orden social. La actual situación social de segregación ha ido en aumento y ya no podemos hablar de una situación económica como efecto segregativo en la población (González, 2002), sino más bien de efectos múltiples. La persona ya no es capaz de poder salir por sí sola del proceso de aislamiento social. Es en estos procesos en los que se necesita de la ayuda de otros agentes sociales para poder iniciar procesos de inclusión social (Subirats, 2004; Hill, Le Grand y Piachaud, 2002). Los incluidos defienden sus derechos y ven como amenaza las bolsas de población excluida, que ponen en riesgo, en situaciones de crisis y momentos de debilidad económica, todo lo conseguido hasta el momento (Garland, 2005). Aumentan las políticas sociales que no muestran voluntad por el cambio y, la propia administración social, bajo la voluntad de defensa de los derechos de los incluidos, establece también estrategias exclusoras. En los últimos tiempos, la restricción en la tarjeta sanitaria, los Centros de Internamiento para Emigrantes, el recorte a la ayuda a la dependencia, etc., son ejemplos claros de estas políticas. Este cambio de concepción además ha ido acompañado de nuevas maneras de proteger la sociedad. La sociedad del riesgo y la primacía de la seguridad ciudadana han aparecido en las políticas penales y, por tanto, en los procesos de exclusión (Diez Ripollés, 2005). La persona excluida es considerada un individuo con voluntad de autoexcluirse y con capacidad para atentar contra los beneficios de aquellos que son parte de la sociedad incluida (Hill, Le Grand y Piachaud, 2002). Desde esta perspectiva, la exclusión es la negación o la inobservancia de los derechos sociales que además repercute en el deterioro de los derechos políticos y económicos de la ciudadanía.

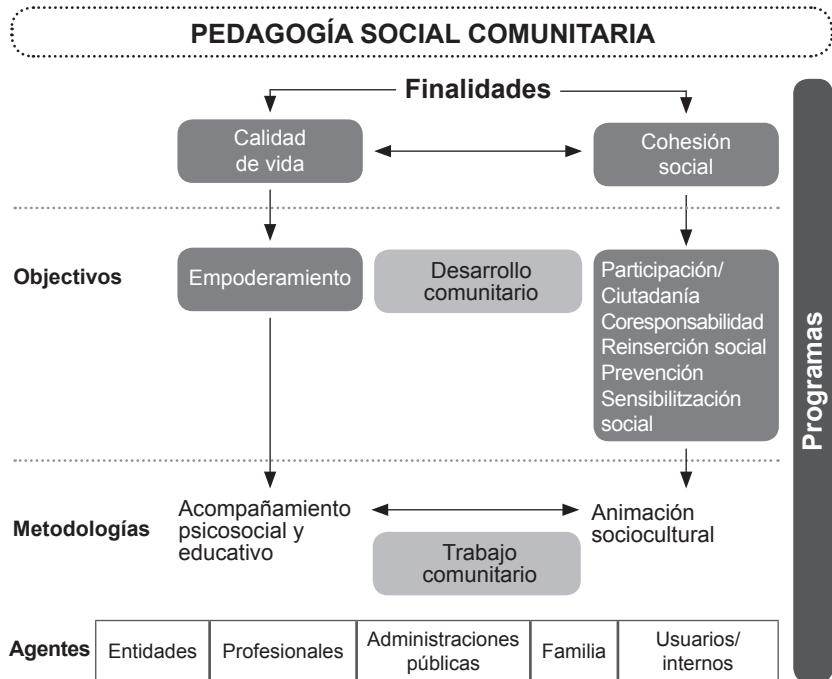


Incorporación social desde la Pedagogía Social Comunitaria: objetivos y métodos

Frente a la perspectiva social que hemos señalado y fruto de investigaciones en el ámbito social, se propone un modelo de intervención socioeducativa al que hemos denominado Pedagogía Social Comunitaria. Este modelo pedagógico pretende la mejora de calidad de vida y el bienestar subjetivo de las personas, a la vez que el fomento de cohesión social por parte de todos los agentes de la comunidad. Busca el empoderamiento de las personas y su participación. La corresponsabilidad en todo el proceso educativo resulta clave para posibilitar mayores cuotas de reinserción social, desarrollando acciones de sensibilización y prevención en la comunidad.

Pasamos a continuación a detallar los principios y características de dicho modelo de intervención a partir del siguiente esquema (Figura 1):

Figura 1. Modelo de la Pedagogía Social Comunitaria



Fuente: Elaboración propia

Incorporación social y calidad de vida: el empoderamiento como motor de cambio

Mejorar la calidad de vida de las personas es el objetivo prioritario de la acción de los gobiernos y de las sociedades. Distintas disciplinas científicas utilizan concepciones diversas sobre este término, siendo notorio, en algunas ocasiones, el desacuerdo especialmente entre expertos de diferentes disciplinas como, por ejemplo, entre economistas y psicólogos sociales (Casas, 1999).

Considerar la *calidad de vida* como una función conjunta entre el entorno material y el entorno psicosocial de las personas permite abordar la realidad de las mismas en toda su amplitud y complejidad. Las personas que se encuentran en situación de exclusión social son sujetos conocedores de su realidad y se hallan también comprometidos con las dinámicas sociales y las políticas democráticas, participativas y promotoras de los derechos hu-

manos. La calidad de vida, desde la perspectiva que estamos abordando en este trabajo (Blanco, 1985; Casas, 1989; 1996), reconoce la existencia de dos dimensiones en el desarrollo de las personas: una, de carácter objetivo y otra, de tipo subjetivo. En la primera se incluyen los bienes materiales y los servicios básicos a los que cualquier persona puede acceder, mientras la segunda se refiere a las valoraciones que un sujeto realiza sobre su propia vida y su contexto, aproximación que remite al concepto de bienestar subjetivo. Tener en cuenta ambas dimensiones cobra importancia en la medida en que diferentes investigaciones han mostrado que los indicadores objetivos y subjetivos no siempre se encuentran correlacionados y que cada dimensión agrega información relevante respecto a la calidad de vida (Matijasevic, Ramírez y Villada, 2010).



Entender el bienestar subjetivo como el resultado del balance global que hace la persona de sus oportunidades vitales, del curso de los acontecimientos a los que se enfrenta y de la experiencia emocional que se deriva de ello (Blanco y Díaz, 2005) es un aspecto importante en y para la intervención educativa. El componente cognitivo, relacionado con la satisfacción de la propia vida y su sentido representa la discrepancia percibida entre las aspiraciones y los logros del sujeto y su percepción de autorealización. El componente afectivo, por su parte, asociado con la felicidad, se refiere a los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo experimentados por la persona (García, 2002).

La calidad de vida reconoce la existencia de dos dimensiones en el desarrollo de las personas: una, de carácter objetivo y otra, de tipo subjetivo

Centrándonos en el ámbito de las políticas sociales y de la intervención social, la perspectiva de la calidad de vida se convierte en un elemento incómodo para ciertos profesionales y gestores ya que dota de gran valor la opinión de la persona usuaria de servicios y considera importante la participación y la proactividad de las propias personas en sus procesos y planes de trabajo. Esta perspectiva requiere de procesos de trabajo interdisciplinar e integral, aspectos que requieren aún de avances significativos en la práctica profesional.

Solidificar un proceso de incorporación social requiere trabajar por la mejora sistemática y continuada de la calidad de vida de las personas y su bienestar subjetivo, aspectos ambos que se concretan en la capacidad de empoderamiento individual y comunitario.

El concepto de *empoderamiento*, según Zimmerman (2000), se entiende como el proceso mediante el cual las personas, organizaciones y comunidades ganan control y poder sobre sus vidas. Es, por tanto, una orientación válida para trabajar con la comunidad y con las personas y un modelo teórico que permite comprender e interpretar los procesos y las consecuencias de los esfuerzos que supone ejercer control e influir en las decisiones que afectan a la vida de las personas, así como también el funcionamiento organizacional de las estructuras sociales y, en última instancia, la calidad de la vida comunitaria.

El empoderamiento individual es el primer paso hacia un posterior empoderamiento organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000). Se basa en la metodología del *Empowerment Institute* (Gershon y Straub, 1989) el cual entiende el empoderamiento como la expansión de la capacidad personal para crear un cambio positivo de comportamiento mediante el trabajo directo con las visiones y objetivos personales (Hess y Straub, 2011). El empoderamiento es la clave del éxito en el proceso de reinserción de las personas, especialmente de las más vulnerables. Supone un proceso de concienciación mediante el cual el sujeto construye y fortalece su identidad, potenciando sus capacidades para transformarse y transformar su contexto (Labonté, 1994).

El empoderamiento organizacional hace referencia a la creación de estructuras que activan y motivan la participación y estimulan la efectividad organizacional. Por último, *el empoderamiento comunitario* supone la realización de acciones colectivas que ayudan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades locales y las conexiones que se establecen entre organizaciones sociales y entre estas y otras instancias o agencias. Desde esta perspectiva, una comunidad es competente cuando sus integrantes poseen las habilidades, deseos y recursos para implicarse en actividades que mejoran la vida de la propia comunidad, transformándola (Zimmerman, 1995).

Incorporación y cohesión social: un binomio necesario

Es aceptado que no se puede vivir en sociedad sin unos acuerdos sociales mínimos. La cuestión, sin embargo, es saber qué sectores de la población participan en la elaboración de esta moral social reflejada en el contrato social propuesto (Solé *et al.*, 2011). La actual distribución desigual de la autoridad entre los grupos y las clases sociales es un elemento clave en la formación de subculturas sociales y la generación de conflictos, impidiendo, de esta forma, procesos óptimos de cohesión social. Entendemos la cohesión social como aquel proceso mediante el cual la ciudadanía desarrolla un instinto de unidad, pertenencia e inclusión, participa activamente en la vida social y goza de una relativa equidad en un contexto donde instituciones públicas y privadas son reconocidas entre sí legítimamente (Morata, 2010).

La cohesión social garantizará la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos

La cohesión social garantizará la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos en el acceso a los recursos, interviniendo sobre las causas y los factores que generan los procesos de exclusión social (Generalitat de Catalunya, 2010). Trabajar para el fomento de la cohesión social requiere la utilización de estrategias y programas de prevención y de atención a los colectivos más vulnerables, realizar actuaciones transversales e integrales, cooperar entre todos los agentes que actúan en el territorio y evaluar adecuadamente el fenómeno de la exclusión; requiere también planificar y evaluar adecuadamente para poder transferir los conocimientos generados e incidir en el cambio y la mejora de las políticas de inclusión.

Hacer posible procesos de cohesión social y posibilitar el bienestar subjetivo y la calidad de vida de las personas desde el modelo pedagógico que estamos planteando, se hace posible mediante la aplicación de tres objetivos prioritarios: a) la participación y la construcción de ciudadanía como elementos clave en la lucha contra la exclusión, b) la corresponsabilidad como red que genera ciudadanía y c) sensibilización y cambio social.



a) La participación y la construcción de ciudadanía como elementos clave en la lucha contra la exclusión social

La participación social es un elemento clave para entender la interacción social entre las personas y grupos en clave de desarrollo humano sostenible. Es también un elemento sustentador de políticas públicas que permitan generar impacto e influencia en los procesos de inclusión social, así como en la lucha contra la exclusión (Subirats, 2004).

La participación social como acción dirigida a influir de forma directa o indirecta en las políticas públicas (Pastor, 2004) y como un derecho fundamental de la ciudadanía, se convierte en elemento esencial para el desarrollo humano de las personas, y más si hablamos de colectivos vulnerables. En los casos de riesgo o exclusión social es más necesario, si cabe, profundizar en este trabajo socioeducativo de aprendizaje y práctica de la participación. Es a través de la participación social que generamos participación y creación de nuevos modelos de ciudadanía. Es también a partir de la participación social que creamos espacios y lugares que fortalecen la integración entre diferentes culturas, orígenes y religiones encaminadas todas ellas al asentamiento de un proceso de convivencia y no únicamente de coexistencia (Romero, 2002).

La Pedagogía Social Comunitaria considera y promueve este modelo de participación, entendida como un proceso y no una realidad estática que requiere de aprendizajes (Gaitán, 2003). Para que se produzca es necesario construir y consolidar contextos, estructuras adecuadas y climas educativos de proximidad y confianza que ofrezcan oportunidades y estímulos para el desarrollo de las capacidades y las habilidades participativas. Este proceso es conveniente poderlo definir y diseñar a medio y largo plazo, ya que los cortoplacismos, en este sentido, generan acciones puntuales que no llegan a conseguir un efecto transformador. Es importante valorar, por tanto, el proceso por encima del resultado del ejercicio de la participación. Es durante el proceso, y en el tiempo, donde se consiguen trasladar esos beneficios de la participación social, no siendo asumibles desde ópticas resultadistas (Romero, 2002).

Para que la participación sea un instrumento de empoderamiento, de desarrollo humano y de justicia social es necesario que sea relevante, significativa, viable y práctica; ha de poder vincular a todos los agentes, marcando las diferencias pero sincronizando roles. Realizar abordajes educativos para la incorporación social requiere diseñar y desarrollar programas donde se

estructuren y se creen espacios de participación significativos y donde los sectores invisibles de nuestra sociedad, “los excluidos”, tengan voz y puedan decidir sobre sus vidas y sus contextos. La participación es un objetivo del ser humano en sí mismo, así como un medio para llegar a conseguir el progreso y el desarrollo de las sociedades (Pastor, 2006).

Una de las tareas clave de la Pedagogía Social Comunitaria será promover procesos y estructuras participativas, incidir y poner en diálogo a las administraciones públicas y las organizaciones sociales para influir en las decisiones que implican a la ciudadanía (Morata, 2009).

b) La corresponsabilidad como red que genera ciudadanía

La corresponsabilidad requiere de la implicación de técnicos, políticos y ciudadanos para que las políticas sociales sean realmente eficaces y se apliquen sobre la base del respeto mutuo, ejerciéndose desde roles y responsabilidades diversas por parte de cada uno de los agentes que intervienen (Luengo y Moreno, 2006).

La corresponsabilidad requiere superar la compartimentación organizativa

La corresponsabilidad en la práctica comunitaria requiere superar la compartimentación organizativa existente en el trabajo comunitario (salud, educación, servicios sociales, cultura, etc.). Requiere también de la participación de todos sus agentes (políticos, técnicos y ciudadanía) y del trabajo integral que se aplique de forma sistémica. Se presenta así como la única forma de poder dar respuesta a los retos socioeducativos complejos y como garantía de sostenibilidad social (Civís, Longàs, Longàs y Riera, 2007).

La cogestión será el método más adecuado a través del cual se corresponsabiliza la gestión de un espacio, proyecto, dinámicas y normas en las que los participantes son los principales protagonistas. Algunos ejemplos de esta práctica serán las asambleas, en las que se deciden horizontalmente proyectos y acciones; también se puede hablar de cogestión cuando un espacio es gestionado y dinamizado conjuntamente entre los profesionales y los destinatarios. Cuanto más se impliquen de forma directa los participantes en la gestión y el uso de los espacios y las acciones, más se vincularán y más se sentirán pertenecientes a los mismos. De igual modo, al crear unos espacios de relación horizontal, donde la gestión es compartida y se corresponsabiliza a todos los agentes que intervienen en la acción o programa, se consigue un aumento de motivación hacia la participación y se puede llegar a construir un mayor grado de ciudadanía.

Los procesos educativos que la Pedagogía Social Comunitaria lleva a cabo para incrementar la corresponsabilidad y la cogestión requieren de un trabajo educativo intenso que capacita para el empoderamiento y la autonomía de los participantes, formando y entrenando a los protagonistas en su uso y sus potencialidades.

c) Sensibilización y cambio social

La sensibilización social, entendida como un conjunto de acciones pedagógicas y comunicativas encaminadas a generar cambios y modificaciones en el imaginario social, permitirá avanzar hacia situaciones sociales más satisfactorias para las personas (Carmona y Rebollo, 2009). Estas acciones favorecerán en las personas la adquisición de nuevos conocimientos sobre la realidad personal y social, una revisión de valores y la modificación de hábitos y conductas desde el respeto a la diversidad.



Hablar de sensibilización social desde el modelo de Pedagogía Social Comunitaria significa que todos los agentes de la comunidad (familias, ciudadanía, políticos, técnicos, organizaciones sociales, vecindad) son y se convierten en participantes y responsables en ejercerla, especialmente cuando nos referimos a trabajar en procesos de construcción de ciudadanía y en acciones de denuncia contra la exclusión social. Es necesario que las personas que se encuentran en situación de riesgo o conflicto social puedan contar con el apoyo y el soporte social necesario y próximo como elementos de la red que pueden sostener y acompañar los procesos de incorporación social de las personas más frágiles (Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013). La red social es fundamental en los procesos de inclusión. Ante situaciones de crisis se hace necesaria la proximidad, el apoyo y el contacto emocional y físico con otras personas. La red social, el entramado de relaciones más o menos densas y profundas que poseen las personas, constituye la estructura del apoyo social básico para la mejora de la calidad de vida de las personas (Farpón, Menéndez y Triguero, 2007).

Para que la red pueda construirse y permanecer es necesario poder llevar a cabo procesos de sensibilización que ayuden a la ciudadanía a comprender las necesidades y la realidad cotidiana de las personas que se encuentran en situación de riesgo o conflicto social. Únicamente desde un conocimiento real y próximo será posible construir procesos de ayuda, facilitadores de incorporación social (Farpón, Menéndez y Triguero, 2007).

Metodologías de la Pedagogía Social Comunitaria

Las metodologías fundamentales mediante las que la Pedagogía Social Comunitaria lleva a cabo su acción son: el acompañamiento psicosocial y educativo, la animación sociocultural y el trabajo comunitario. Estas metodologías consideran a la persona (desde su individualidad) y a la comunidad (como interacción) los agentes protagonistas de las acciones y los proyectos. Entienden que la aplicación de estas metodologías requiere contemplar, de igual manera, la dimensión tecnológica y la dimensión sociopolítica en sus actuaciones. Se requiere de la complementariedad de ambas para conseguir cambios estructurales eficaces en sociedades complejas y diversas.

a) *El acompañamiento psicosocial y educativo*

El acompañamiento psicosocial y educativo como forma de entender la relación educativa considera a la persona un sujeto activo y autónomo, capaz de reiniciar y reconducir sus procesos de construcción de identidad y de socialización; una persona que está inmersa en procesos vitales de cambio y que necesita ayuda para reconstruir su itinerario personal (Morata, 2009).

En los procesos de incorporación social es importante iniciar la intervención a partir de la movilización de las capacidades del propio sujeto y del reconocimiento de sus limitaciones, para poder así transformar su realidad y salir de la situación de vulnerabilidad en la que se halla inmerso (González, 2002; Paugman, 1996). El profesional será un estimulador de procesos inclusores en los que la propia persona es considerada sujeto activo de cambio (Alonso y Funes, 2009). A este proceso de impulso hacia el cambio es lo que llamamos acompañamiento psicosocial y educativo.

Las personas en situación de vulnerabilidad social necesitan acompañamiento para poder reconducir su vida hacia formas de relación con la comunidad más eficaces, que les permita establecer un vínculo positivo con otros grupos y personas, a la vez que puedan tener una presencia activa en su entorno social.

Este método se aplica mediante diversas fases: a) acogida, b) acuerdo del plan de trabajo, c) desarrollo y seguimiento del plan y d) final del proceso.

Todas ellas son importantes y necesarias. Si bien es importante en cualquier ámbito pedagógico la acogida incondicional a la persona con la que se establecerá el vínculo educativo, pocos son los profesionales que dedican el tiempo necesario a esta fase del proceso. En la intervención con personas en situación de exclusión social es de vital importancia una ajustada planificación de esta fase, que le permita la creación de un vínculo de apego seguro con el profesional y con la comunidad (Janowitz, 1995; Hirschi, 1969). También será necesario que el proceso de cambio o de desistimiento de la conducta antisocial, delictiva o excluyente sea evidenciada, entendida y verbalizada por el propio sujeto, en un proceso de narrativa y voluntad de cambio (McWhirter, Florenzano y Soublette, 2002; Laub y Sampson, 2001). Toda acción educativa empieza cuando existe certeza por parte del propio sujeto de necesitar dicha ayuda, y esto solo puede ser posible a través del estímulo que crea la comunidad y el profesional referente y la evidencia, por parte del sujeto, de la necesidad de cambiar el rumbo de sus actuaciones, reclamando la ayuda necesaria para poder conseguirlo.

En la segunda fase del proceso de acompañamiento se establecen los *planes de trabajo*, en los que las personas son agentes activos. Esta construcción conjunta permite establecer un diálogo para la planificación de las acciones, a partir de la narración del propio sujeto. Prochaska y DiClemente en su mo-

delo transteórico (1982), o más recientemente con las evidencias demostradas por el proyecto *Círculos Of soporte and accountability*¹, y por García y Soler (2013) en Cataluña, en el tratamiento de penados por delitos sexuales, demuestran la importancia del apoyo y acompañamiento de los profesionales en generar el ambiente adecuado para el reconocimiento y expresión de las necesidades de cambio por parte de la persona.

Esta planificación consensuada es el mapa de ruta con el que se va a trabajar, siendo esta la tercera de las fases del proceso de acompañamiento. Destacamos en este punto la importancia de revisar los planes de trabajo, ya que la realidad es cambiante y se requiere de una adaptación constante a las necesidades de las personas y de los contextos. En esta fase del trabajo educativo es importante tener en cuenta y considerar las recaídas y los retrocesos como oportunidades para la toma de consciencia y la necesidad del trabajo terapéutico-educativo permanente. En la fase de ejecución del plan de trabajo entra en juego un elemento especialmente importante como es la comunidad. Esta se entiende no únicamente como proveedora de recursos asistenciales o económicos sino que intentará dar respuesta a las causas que producen la exclusión. La falta de vínculos sociales es uno de los elementos de fragilidad en los procesos de exclusión social (Subirats, 2004; González, 2002). Por ello, es importante que la comunidad pueda garantizar y asegurar vínculos afectivos seguros que favorezcan procesos de incorporación social efectivos y que se den a través de espacios de participación reales para las personas. Estos espacios facilitarán que la persona en situación de exclusión no solo pueda conseguir su estatus como ciudadano y ser considerado sujeto de derechos y deberes, sino que vaya un poco más allá, posibilitando niveles superiores de ciudadanía, donde ya no solo se preocupe desde una perspectiva legal sino que se convierta en un ciudadano solidario, que contribuye a la mejora del sistema social transformándolo, a la vez que genera debate social para concienciar a la ciudadanía de la importancia de fomentar valores de inclusión e implicación social (Trilla, 2010).

La última de las fases del proceso de acompañamiento contempla la necesidad de derivar a la comunidad los procesos de incorporación. Para que la comunidad pueda establecer vínculos sociales se requiere que la práctica comunitaria favorezca una serie de experiencias como: a) la construcción de un vínculo de apego seguro con personas prosociales del entorno; b) un mejor conocimiento de las propias emociones y las de los demás, posibilitando así procesos de mayor autocontrol en el cumplimiento de las normas sociales, a partir de la participación activa con la comunidad; c) favorecer espacios de construcción de normas compartidas y comunes; d) la participación del sujeto en actividades y acciones de dinamización social y educativas, que ayuden a gestionar de forma correcta su tiempo de ocio y su participación comunitaria.

El proceso de acompañamiento psicosocial y educativo permitirá ofrecer recursos a las personas, restablecer valores morales aceptados y generar procesos de concienciación y sensibilización por parte de la comunidad.



Es importante que la comunidad pueda garantizar y asegurar vínculos afectivos seguros

b) *La animación sociocultural*

El valor educativo de la animación sociocultural (ASC) como una metodología eficaz para el desarrollo de la participación y la construcción de ciudadanía tanto en sectores normalizados como para personas en situación de riesgo y/o conflicto social, se confirma por diferentes hechos. El primero de ellos, por la diversidad geográfica donde se ha aplicado dicha metodología y los efectos de mejora sociocultural que ha producido; también por su permanencia en el tiempo ya que se sigue aplicando en la actualidad –aunque ha ido adquiriendo denominaciones diversas (desarrollo comunitario, dinamización sociocultural, acción comunitaria, entre otros). También porque siguen vigentes los mismos principios y fundamentos teóricos originarios (Morata y Palasí, 2012).

La ASC se puede aplicar desde dos perspectivas complementarias: como una tecnología social y como una praxis sociocultural

La ASC, según Trilla (1997), se define como “el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural”. Se lleva a cabo mediante la aplicación de métodos, técnicas y actividades que se pueden aplicar desde dos perspectivas complementarias: a) como una tecnología social, esta orientación hace referencia especialmente al paradigma tecnológico de la ASC (Ucar, 2002; Merino, 1997); b) como una praxis sociocultural que incide en la dimensión sociopolítica de la cultura y de la educación, y que configura su actividad bajo un paradigma dialéctico o sociocrítico (Ander-Egg, 1989; Caride, 2005; Pérez Serrano.; Pérez de Guzmán, 2006; Morata, 2011).

Ambos paradigmas, el tecnológico y el sociocrítico, es necesario que puedan combinarse en sus prácticas y orientaciones, ya que su complementariedad es la que permite que se produzcan procesos significativos de transformación social. En el marco del modelo de la Pedagogía Social Comunitaria que estamos presentando, nos interesa, especialmente, destacar la vertiente más “emancipadora”, “crítica” o “liberadora” de la ASC, aquella que busca la transformación de la realidad a través de la concienciación, el pensamiento crítico y la participación activa de los ciudadanos, como elemento clave para el desarrollo integral de la ciudadanía. Esta perspectiva asocia sus estrategias a la desaparición de la brecha cultural que reproduce los desequilibrios y las desigualdades sociales. Sin embargo, aunque la pedagogía social comunitaria incide especialmente en este aspecto, sin su aplicación tecnológica no podríamos garantizar un correcto desarrollo de la misma (Morata, 2009).

La animación sociocultural se aplica en diversidad de contextos, grupos, instituciones, etc. Trabajar desde la ASC permite que las personas y grupos se activen de forma colectiva, se desarrollen procesos de participación social y se produzca así un mayor enriquecimiento cultural en las actuaciones que se desarrollan (Soler, 2011). Un ejemplo específico de su aplicación lo

podemos observar en los centros penitenciarios y en los programas de reinserción social. Mediante esta metodología se puede potenciar la autoestima y el autoconocimiento, la capacidad de ayuda mutua, la gestión pacífica de conflictos y nuevas formas de vivir el ocio y la cultura, entre muchos otros aspectos. A partir de la participación en programas y actividades socioeducativas y culturales se podrá mejorar la convivencia en las instituciones penitenciarias y en los recursos dirigidos a personas en situación de exclusión social. Las personas usuarias y participantes podrán desarrollarse de forma integral (educativa, social y culturalmente) e interesarse por las cosas positivas que le rodean. A través de una correcta planificación, con objetivos bien definidos y con un adecuado trabajo en red entre las instituciones públicas y privadas de los territorios, la animación sociocultural podrá favorecer una mejora en los aprendizajes que realicen las personas durante el tiempo de institucionalización que, posteriormente, podrán también transferir a otros espacios y tiempos.



c) *El trabajo comunitario*

Cualquier experiencia de trabajo que se lleve a cabo en un territorio o comunidad no se puede ver aislada del trabajo que desarrollan las organizaciones, instituciones y sectores de la comunidad. La coordinación e integración de los esfuerzos y de las acciones es un elemento imprescindible para obtener resultados efectivos.

A continuación mostramos una breve síntesis sobre las características del Trabajo Social Comunitario que algunos de los autores más significativos han abordado sobre esta temática².

Barbero y Cortés (2005)

- *Definición:* Actividades y procesos grupales que pretenden la organización de las poblaciones y de los grupos sociales.
- *Objetivos:*
 - Favorecer la construcción de una sociedad democrática.
 - Abordar situaciones de conflicto desde la reciprocidad y desde la igualdad (Morata, 2009).
- *Ideas clave:*
 - Abordar situaciones sociales colectivas.
 - Fases de intervención: constitución y mantenimiento de un grupo alrededor de un proyecto colectivo de mejora.
 - Grupo: estrategia para activar la vida social, dinamizar la comunidad, fomentar la participación y la implicación activa de los individuos.

Bachmann y Simonin (1981)

- *Definición:* Modalidad de trabajo que permite activar relaciones en un medio social fragmentado.
- *Objetivos:*
 - Superar la fractura social.
 - Favorecer el empoderamiento de las personas y de los grupos.
- Ideas clave:
 - Abordar la complejidad de la necesidad.
 - Actuar desde la perspectiva de la integralidad de la intervención.

Lillo y Roselló (2001)

- *Definición:* Proceso de desarrollo que cuenta con la participación directa y activa de la comunidad.
- *Objetivos:* Abordar las problemáticas de forma interdisciplinar.
- Ideas clave:
 - Participación de los agentes en todas las fases: detectando los factores, causas y efectos en una dinámica circular.
Visibilidad: conocimiento, reflexión y debate en torno a la intervención.

Creemos importante señalar la coincidencia que los autores muestran al enumerar los tres objetivos que orientan el TSC: a) el empoderamiento comunitario (Straub, 2011; Montero M., 2004); b) la participación (Pastor, 2004; Morata, 2009; Gaitán 2003); c) la cohesión social (Tironi, 2006, Cantard, 2009, CEPAL, 2007; Morata, 2009). No entraremos en su descripción ya que son conceptos trabajados en otros apartados de este artículo.

En cuanto a los agentes que pueden intervenir en este modelo de trabajo, tal como nos aporta Marchioni (1999), como mínimo, hay que contar con tres tipos de agentes: a) los responsables políticos de las administraciones; b) los profesionales y técnicos de los servicios; c) la población y sus organizaciones sociales.

Para Carmona, Céspedes y Vegué (2003) hay una serie de retos que el trabajo comunitario debe afrontar en la diversidad de espacios y contextos en los que actúa.

- En relación con la voluntad y con el reconocimiento político:
 - Cambio en las políticas públicas, desde la concepción asistencialista a la promoción social.

- En relación con los servicios:
 - Trabajar desde una perspectiva global e integral y dirigida a la totalidad de la comunidad.
 - Activación de programas y de servicios comunitarios.
- En relación con los objetivos:
 - Que hagan referencia a la promoción social.
- En relación con el sujeto de la intervención:
 - Trabajo conjunto de los servicios públicos con la ciudadanía.
 - Considerar al ciudadano como sujeto activo y corresponsable.
- En relación con el método:
 - Organización grupal como proceso educativo.
 - Articulación de espacios de trabajo conjunto entre e intra administraciones y servicios públicos.
 - Flexibilidad y creatividad como aspectos esenciales del trabajo comunitario.



En la actualidad el factor esencial de la lucha contra la exclusión social pasa por la recuperación de los destinos vitales por parte de las personas y los colectivos afectados por estas dinámicas o procesos de exclusión social. Por ello es necesario que desde las administraciones públicas, entidades del Tercer Sector y la misma ciudadanía se incentiven procesos colectivos que faculten el acceso para formar parte del tejido de actores sociales (Subirats, 2004). Se requiere de mecanismos de respuesta de carácter comunitario, que construyan autonomía personal y faciliten la construcción de relaciones de carácter interpersonal y social.

Se requiere de mecanismos de respuesta de carácter comunitario

A continuación aportamos una breve descripción de algunas metodologías relacionadas con el trabajo comunitario y que son clave desde la perspectiva del trabajo pedagógico que estamos abordando desde el modelo de Pedagogía Social Comunitaria. Concretamente nos referimos al trabajo en red, el trabajo cooperativo y el trabajo interdisciplinar³.

- Trabajo en red:
 - Requiere de participación de diferentes profesionales que vayan incorporando sus perspectivas profesionales: educadores y trabajadores sociales y psicólogos comunitarios, entre otros (Morata, 2012).
 - Integración de instituciones y actores en un plano de igualdad, unidos por el interés común, para compartir el análisis de los casos y los proyectos y coordinar la acción socioeducativa (Morata, 2009).
- Trabajo cooperativo:
 - Trabajo conjunto en el que se comparte equitativamente la carga de trabajo mientras se progresa hacia resultados de aprendizaje previsto (Barkley; Cross; Howll, 2007).

- Triple función: eleva el rendimiento de todos los miembros del grupo, establece relaciones positivas entre ellos y pone las condiciones para conseguir un desarrollo social, psicológico y cognitivo saludable (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).
- Educación entre iguales (*Peer Education System*)⁴: sistema basado en una estrategia social flexible. Sistema de prevención e intervención temprana eficaz en su aplicación con población de alto riesgo.
- Trabajo interdisciplinar:
 - Forma de trabajo que supone una conceptualización y una metodología integral para abordar los problemas y las situaciones socioculturales y comunitarias (Rugarcía, 1996).
 - Es preciso que todos los agentes y entidades asuman como propios los resultados del trabajo conjunto y que exista un conocimiento previo de las diferentes disciplinas.
 - La interdisciplinariedad sólo puede conseguirse a través de equipos en los que haya representantes de diversas disciplinas, reunidos en una tarea a largo plazo, que posibilite la conceptualización, la práctica y la creación de un lenguaje común.

Algunos apuntes a modo de síntesis

En momentos de complejidad social como el actual se requieren respuestas socioeducativas y culturales integrales que conecten redes y que miren y aborden la comunidad como un espacio de incorporación, de acogida y de acompañamiento a las personas, especialmente las más vulnerables y frágiles.

Con el presente artículo mostramos el valor que puede aportar la aplicación de la Pedagogía Social Comunitaria como un modelo de intervención socioeducativa, de carácter integral, que dirige especialmente su mirada hacia las personas excluidas, haciéndolas protagonistas de sus cambios y considerándolas sujetos de derechos. Este modelo pedagógico pretende estimular la confianza y la reciprocidad entre profesionales, instituciones públicas, organizaciones sociales y la propia ciudadanía para generar cambios en las personas, especialmente las más desfavorecidas; centra su mirada y objetivos en la comunidad como referente de este cambio. Desde la perspectiva del trabajo comunitario no solo deben mejorarse las competencias y habilidades en la persona excluida, sino que deben crearse sistemas y comunidades sensibles, fuertes y comprometidas con la protección de sus miembros, mediante acciones que contribuyan al desarrollo de la participación social y al fomento de la cohesión social. Una cohesión que ayude a mejorar las redes y evite procesos excluyentes, con la creación de sistemas de apoyo eficaces y sistemas legales que no rechacen sino que incorporen y fomentando actitudes integradoras y acogedoras por parte de la ciudadanía.

El siglo XXI y el fin del estado bienestarista requiere avanzar hacia nuevos modelos de trabajo comunitario que mejoren los lazos sociales y donde los agentes de la comunidad apuesten por crear sociedades más inclusoras y más humanas. Es momento de revisar los antiguos conceptos de la ilustración y releerlos de nuevo, proponiendo modelos de ciudadanía inclusiva donde se ofrezcan a todos los ciudadanos oportunidades de formar parte del sistema. Las normas de todos deben ser participadas por todos.



Txus Morata

Doctora en Pedagogía

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés

(URL)

Investigadora principal del equipo de investigación GIAS

tmorata@peretarres.org

Bibliografía

Alonso, I.; Funes, J. (2009). “L’acompanyament social en els recursos socioeducatius”. En: *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, núm. 42, p. 27-45.

Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid, Narcea.

Blanco, A.; Díaz, D. (2005). “El bienestar social: su concepto y medición”. En: *Psicothema* 17 (4): 582–589.

Cantard, A. (2009). “**La cohesión social continuidades y rupturas**”. En: *II encuentro de rectores Universia. Guadalajara 2010*.

Caride, J. A. (2005). “La animación sociocultural y el desarrollo comunitario. Como educación social”. En: *Revista de educación*, núm. 336 (2005), p. 73-88.

Carmona, M.; Rebollo, O. (2009). *Guia operativa d’acció comunitària. Acció Social i Ciutadania*. Ajuntament de Barcelona.

Carmona, M.; Céspedes, A.; Vegué, E. (2003). “Construyendo desarrollo comunitario desde los servicios públicos”. En: Martí, J.; Pascual, J.; Riera, C. *Participación y desarrollo comunitario en medio urbano: experiencias y reflexiones*. Madrid. IEPALA Editorial.

Casas, F. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: PPU.

Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.

Casas, F. (1999). *Calidad de vida y calidad humana*. Papeles del Psicólogo, 74.

CEPAL (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. Santiago. Chile.

- Castel, R.** (1990). *Les situation-limite du processus de marginalisation: de la vulnérabilité a la désaffiliation*. Ponencia presentada en la EC Conference on Poverty, Marginalisation and Social Exclusion in the Europe of the 90's en Sassari (Italia).
- Civís, M.; Longàs, E.; Longàs, J.; Riera, J.** (2007). "Educación, territorio i desarrollo comunitario. Prácticas emergentes". En: *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 36 p. 13-24.
- Del Pozo Serrano, F. J.; Añaños-Bedriñana, T. F.** (2013). "La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?". En: *Revista Complutense de Educación*, 24. Madrid.
- Diez Ripollés, J. L.** (2005). "De la sociedad del riesgo a la seguridad ciudadana: un debate desenfocado". En: *Revista Española de Ciencia Penal i Criminológica*, núm. 7(01).
- Farpon, A. I.; Menéndez, L. M.; Triguero, Y.** (2007). *Guía de incorporación social*. Oviedo: Consejería de Bienestar social del Principado de Asturias.
- Gaitán, L.** (2003). *Ciudadanía, participación y trabajo social*. Ponencia presentada en: Inauguración Curso Académico 2003/2004 de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Murcia.
- García, M. A.** (2002). "Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual". En: *Revista Digital*, 8,
- García, C.; Soler, C.** (2014). *Avaluació de necessitats i disseny de la intervenció per a la reintegració social dels delinqüents sexuals d'alt risc* Barcelona: CEJFE.
- Garland, D.** (2005). *La cultura del control* Barcelona: Gedisa.
- Generalitat de Catalunya** (2010). *Pla d'acció per la inclusió i la cohesió social a Catalunya 2010-2013* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gershon, D.; Straub, G.** (1989). *Empowerment: The art of creating your life as you want it*. Delta.
- González, A.** (2002). "El concepto de exclusión en política social". En: *Trabajo Social Hoy*, núm. 34, p. 47-76.
- Hess, J. S.; Straub, D. M.** (2011). "Brief report: preliminary findings from a pilot health care transition education intervention for adolescents and young adults with special health care needs". En: *Journal of pediatric psychology*, 36(2), 172-178.
- Hills, J.; Le Grand, J.; Piachaud, D.** (2002). *Understanding social exclusion*. New York: Oxford University Press.
- Hirschi, T.** (1969). *Causes of delinquency*. California: University of California Press.
- Janowitz, M.** (1995). "Teoría social y control social". En: *Delito y sociedad, revista de ciencias sociales*, núm. 6/7.
- Labonte, R.** (1994). "Health promotion and empowerment reflections on professional practice". En: *Health Education Quarterly*, 21(2), 253-268.
- Laub, J.; Sampson, R.** (2001). "Understanding desistance from crime". En: *Crime and Justice*, núm. 28 p. 1-69.

Luengo, F.; Moreno, J. M. (2006). “Modelo de convivencia democrática y comunitaria”. En: *Convivencia en la Escuela*, núm. 1 octubre 2006.

McWhirter, P; Florenzano, R.; Soublette, M. P. (2002). “El modelo transteórico y su aplicación al tratamiento de adolescentes con problemas de abuso de drogas”. En: *Adolescencia Latinoamericana*, vol. 3(02).

Marchioni M. (1999). *Comunidad, Participación y desarrollo. Teoría, metodología y práctica de la intervención comunitaria*. Madrid. Ed. Popular.

Matijasevic, M. T.; Ramírez, M.; Villada, C. (2010). “Bienestar subjetivo: una revisión crítica de sus resultados alcances y limitaciones”. En: *Regiones*, núm. 5(01), p. 5-39.

Merino, J. V. (1997). *Programas de ASC. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*, Madrid, Nancea.

Morata, T. (2009). *De la Animación sociocultural al Desarrollo Comunitario: su incidencia en el ocio* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

Morata, T. (2012). “Animació sociocultural i escola”. En: *Animació Sociocultural. Una experiència pel desenvolupament i l'empoderament de comunitats*. Barcelona: UOC.

Morata, T.; Palasí, E. (2012). “Oci i participació social de la gent gran. Avaluació d'un programa d'Animació Sociocultural i Desenvolupament Comunitari a la ciutat de Granollers”. En: *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 51, p. 67 - p. 90.

Pastor, E. (2004). “La participación ciudadana en el ámbito local, eje transversal del trabajo social comunitario”. En: *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 12.

Pastor Seller, E. (2006). “La participación ciudadana. Principio ético de la intervención profesional desde los Servicios Sociales Municipales”. En: *Acciones e Investigaciones sociales*, número extra 1.

Paugman, S. (1996). “The espiral of precariouness: a multidimensional approach to the process of social disqualification in France”. En: Room, G. (Ed) *Beyon de Threshold: the measurement and analisys of Social Exclusion*. Bristol: The Policy Press p. 49-79.

Pérez Serrano, G.; Pérez de Guzmán, M. V. (2006). *Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores*, Madrid, Nancea.

Prochaska, J.; DiClemente, C. (1982). “Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change”. En: *Psycotherapy: Theory, research and practice*, núm. 19(03) p. 276-288.

Romero, C. G. (2002). “Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo”. En: *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención* (p. 99-128). Editorial CCS.

Solé P.; et alt. (2011). “Cohesión social e inmigración. Aportes científicos y discursos políticos”. En: *Revista Internacional de Sociología*, núm. 69(01).

Soler, P. (2011). “Infància i temps lliure”. En: *L'animació Sociocultural. Una estratègia de desenvolupament i empoderament de comunitats*. Editorial UOC. Barcelona. p. 164.



- Subirats, M.** (2001). “¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio”. En: Tomé, A.; Rambla, X (eds.). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis. Madrid.
- Subirats, J.** (coord.) (2004). “Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea”. En: *Colección de Estudios Sociales*, núm. 16. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Tironi, E.** (2006). “Cohesión social en Chile: El retorno de un viejo tema”. Edición núm. 18, *Revista Quórum*, agosto. Santiago Chile.
- Trilla, J.** (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel Educación, p. 13-24.
- Trilla, J.** (2010). “Propuestas conceptuales para clarificar el debate sobre la educación para la ciudadanía en la escuela”. En: Puig, J. M. (coord.) *Entre todos, compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ucar, X.** (1995). *Los programas de ASC*. Claves de Educación Social, Universidad del País Vasco.
- Ucar, X.** (2002). *Medio siglo de ASC en España. Balance y perspectivas*. Barcelona, Revista Iberoamericana de Educación.
- Zimmerman, M. A.** (1995). “Psychological empowerment: Issues and illustrations”. En: *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599.
- Zimmerman, M. A.** (2000). “Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis”. En: J. Rappaport & E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology* (p. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

-
- 1 Proyecto que plantea una alternativa para la prevención de la reincidencia de los delincuentes sexuales. La intervención consiste en un grupo de voluntarios coordinados por un profesional que acompañan a un delincuente sexual en el proceso de reintegración.
 - 2 A partir de Barbero y Cortés, 2005; Bachmann y Simonin, 1981; Lillo y Rosello, 2001; Morata, 2009.
 - 3 A partir de Morata, 2009; Barkley; Cross; Howll, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Rugarcía, 1996.
 - 4 Harvard School of Public Health http://www.hsph.harvard.edu/peereducation/pe_overview.html (última visita: 05/12/13).
-