

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS TENDENCIAS DE
LA PRÁCTICA PROFESIONAL FRENTE A LA VIOLENCIA EN
ENTORNOS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA**
**EXPLORATORY STUDY ON TRENDS IN PROFESSIONAL PRACTICE AGAINST
VIOLENCE IN SOCIO-EDUCATIONAL ACTION SETTINGS**
**ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE TENDÊNCIAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL
CONTRA VIOLÊNCIA EM CONFIGURAÇÕES DE AÇÃO SOCIOEDUCACIONAL**

Santiago RUIZ-GALACHO* & Víctor M. MARTÍN-SOLBES*

*Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 9.III.2020
Fecha de revisión: 25.III.2020
Fecha de aceptación date: 4.IX.2020

PALABRAS CLAVE:

educación social;
noviolencia;
ética;
violencia;
cultura de paz

RESUMEN: Introducción: Se expone el papel central de la educación social como disciplina que ofrece una acción bidireccional y de mediación entre las estructuras sociales, de las que emanan diversas formas de violencia estructural, y la ciudadanía, que se ve violentada. Se expresa la diferencia entre formas de violencia objetiva y subjetiva y cómo la cultura de paz ofrece un marco de análisis útil para pensar, desde ella, la práctica socioeducativa. Metodología: A través del uso de entrevistas se han recogido los procesos de significación de la violencia de un grupo de veinticinco profesionales. Son analizadas, haciendo uso de la metodología de la grounded theory, utilizando el software Atlas.ti con un sistema de codificación in vivo. Resultados: Se exponen, por un lado, los efectos de la violencia vivida y su normalización en la práctica socioeducativa y, por otro, el hallazgo de tres tendencias profesionales: vocacional-afectiva, controladora-coercitiva y ético-reflexiva, con diferentes efectos sobre las dinámicas del ciclo de la violencia en entornos de acción socioeducativa. Discusión: Se plantea una mejora de la práctica socioeducativa a través del desarrollo de la tendencia profesional ético-reflexiva, frente a las limitaciones manifestadas en las otras dos tendencias.

CONTACTO CON LOS AUTORES

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: victorsolbes@uma.es

<p>KEY WORDS: social work education; nonviolence; ethics; violence; peace culture</p>	<p>ABSTRACT: Introduction: The central role of social education as a discipline that offers two-way action and mediation between social structures, from which various forms of structural violence emanate, and citizens, who are outraged, are exposed. The difference between forms of objective and subjective violence is expressed and how the culture of peace offers a useful analysis framework to think, from it, about socio-educational practice. Methodology: Through the use of interviews, the processes of significance of violence have been collected from a group of twenty-five professionals. They are analyzed, making use of the grounded theory methodology, using the Atlas.ti software with an in vivo coding system. Results: On the one hand, the effects of violence experienced and its normalization in socio-educational practice are exposed and, on the other, the finding of three professional trends: vocational-affective, controlling-coercive and ethical-reflexive, with different effects on the dynamics of the cycle of violence in environments of socio-educational action. Discussion: An improvement of the socio-educational practice is proposed through the development of the ethical-reflective professional tendency, in the face of the limitations manifested in the other two trends.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: educação social; nãoviolência; ética; violência; cultura de paz</p>	<p>RESUMO: Introdução: O papel central da educação social como disciplina que oferece uma ação bidirecional e mediação entre as estruturas sociais, das quais emanam várias formas de violência estrutural e expõem os cidadãos constrangidos. Expressa-se a diferença entre as formas de violência objetiva e subjetiva e como a cultura de paz oferece um quadro de análise útil para pensar, a partir dela, a prática socioeducacional. Metodologia: Por meio de entrevistas, os processos de significação da violência foram coletados junto a um grupo de vinte e cinco profissionais. São analisados, utilizando a metodologia da teoria fundamentada, utilizando o software Atlas.ti com sistema de codificação in vivo. Resultados: Por um lado, expõem-se os efeitos da violência vivida e sua normalização na prática socioeducacional e, por outro, a constatação de três vertentes profissionais: vocacional-afetiva, controlador-coercivo e ético-reflexiva, com diferentes repercussões na dinâmica do ciclo da violência em ambientes de ação socioeducacional. Discussão: Propõe-se um aprimoramento da prática socioeducacional por meio do desenvolvimento da tendência profissional ético-reflexiva, diante das limitações manifestadas nas outras duas tendências.</p>

1. Introducción

La educación social es una profesión asociada a los procesos de transformación de la comunidad y que tiene, como fin último, la construcción de entornos socialmente justos y la socialización de derechos fundamentales que permitan una mayor accesibilidad a los beneficios y los compromisos de la ciudadanía en clave de participación y dignificación. Esta profesión enfrenta el reto fundamental de construir relaciones de justicia social en marcos estructurales que generan diversas formas de exclusión.

Desde la perspectiva de los estudios para la paz, existe una conexión directa entre la práctica de la educación social, en tanto generadora de equilibrios dinámicos que permitan a cada individuo y, por ello, a cada comunidad, alcanzar el bienestar, y los elementos de la estructura social cuyas dinámicas pueden actuar como favorecedoras o limitadoras de la acción socioeducativa. Así pues, pensar los entornos de acción socioeducativa, campo de desempeño de esta profesión, supone aceptar la complejidad multisistémica que atraviesa estos escenarios de construcción de la comunidad.

Las dinámicas relacionales que tienen lugar en estos entornos de acción social son generadas por múltiples actores sociales: por un lado, la ciudadanía que participa de ellos y que construye, o

no, sentido de comunidad; por otro lado, los y las profesionales de la acción socioeducativa que actúan como mediadores entre la comunidad y sus necesidades frente a las estructuras sociales y sus instituciones, que se constituyen como tercer elemento de la ecuación. No podemos comprender los procesos comunitarios al margen de los marcos generados por la estructura social. Estos procesos se ven dificultados por la ausencia de ciertos elementos que son condición sine que non para la potenciación de la comunidad (Maya, 2004), entre otros: las políticas públicas y su repercusión en la creación efectiva de un Estado del Bienestar que garantice la seguridad y la cobertura de necesidades básicas, la existencia de una fiscalidad justa que permita la redistribución de los recursos y la compensación de los déficits asociados al desigual reparto de privilegios y oportunidades, la existencia de una política económica que priorice la vida de las personas frente a ciertos intereses privados, entre otros aspectos.

De este modo, la educación social se enfrenta a la bidireccionalidad de la acción socioeducativa que, por un lado, se esfuerza en garantizar estos mínimos necesarios que deberían emanar desde las instituciones del Estado para garantizar la protección de la ciudadanía, la garantía de medidas y acciones para paliar el sufrimiento y la desigualdad; y, por otro lado, se dirige a la atención a una ciudadanía contrariada por los envites de esta

misma desigualdad. En esta doble acción, dirigida hacia la estructura social y hacia la comunidad, la profesión ofrece respuesta también a dos expresiones de una violencia que es producción y producto, encontrándose la educación social en una posición privilegiada para mediar las dinámicas del ciclo de la violencia en los entornos de la acción socioeducativa.

2. Justificación y objetivos

Žižek (2017) identifica dos tipos de violencia, una subjetiva, que es perceptible por parte de los agentes sociales, desde una agresión física o verbal a un aparato de represión social; y una objetiva, que recogería las formas de violencia adscritas a las estructuras propias del capitalismo, una idea en la que han redundado también Valencia (2010) y Mbembe (2011) a través del concepto de necropolítica, esto es, la producción normalizada de ritmos de muerte como efecto del sistema estructural económico y que coinciden en la idea de producción de sujetos violentados que actúan la violencia. Asimismo, profundiza en el peligro de la fascinación asociada a la violencia subjetiva e invita a un nivel de análisis superior, el de la violencia objetiva:

La violencia objetiva es, precisamente, la violencia inherente a este estado de las cosas normal. La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento. La violencia sistémica es, por tanto, algo como la famosa materia oscura de la física, la contraparte de una (en exceso) visible violencia subjetiva. Puede ser invisible, pero debe tomarse en cuenta si uno quiere aclarar lo que de otra manera parecen explosiones irracionales de violencia subjetiva (Žižek, 2017, p. 10).

En este sentido, operan también las violencias en entornos de acción socioeducativa (en adelante VEAS), enfrentando a los y las profesionales a diferentes formas de expresión de ésta. La violencia dirigida a profesionales de la acción socioeducativa cuenta con numerosos estudios que han realizado aproximaciones cuantitativas. En Norteamérica los primeros estudios de Schultz (1987) y Newhill (1995) dieron la voz de alarma sobre la elevada prevalencia de casos que desde los distintos contextos sociales se daban, seguidos de otros trabajos que pretendieron abordar el fenómeno en Estados Unidos y Canadá (Baines, 2004; Criss, 2010; Geoffrion y Ouellet, 2013; Jayaratne, Croxton y Mattison, 2004; Kim y Hopkins, 2017; Kosny y Eakin, 2008; Newhill, 1996; 2002; Newhill y Wexler, 1997; O'Leary-Kelly, Griffin y Glew, 1996;

Rey, 1996; Ringstad, 2005, 2009; Sarkisian y Portwood, 2004; Schantz y Meacham, 2003; Shields y Kiser, 2003; Smith, Colletta y Bender, 2017; Spencer y Munch, 2003; Strolin-Goltzman, Kollar, Shea, Walcott y Ward, 2016; Zelnick *et al.*, 2013). Especialmente significativas han sido las aportaciones de Macdonald y Sirotych (2001; 2005) que incidieron en la grave creencia de considerar la violencia como parte inherente al ejercicio profesional. Este mismo fenómeno de las VEAS ha sido abordado en el panorama académico europeo, siendo referentes los trabajos de Littlechild (1995; 1997; 2003; 2005a; 2005b; 2008), con un especial énfasis en el desarrollo de una perspectiva de cero tolerancia a la violencia y marcando la línea que seguirían otros trabajos que han ofrecido una lectura en detalle de las múltiples expresiones de la violencia en los diferentes contextos de la acción social (Alink, Euser, Bakermans-Kranenburg e Ijzendoorn, 2014; Denney, 2010; Franz, Zeh, Schablon, Kuhnert y Nienhaus, 2010; Furnivall *et al.*, 2007; Guerin, Devitt y Redmond, 2010; Halim, Alintintas, Rusinek, Fatini-Hauwel y Hautekeete, 2013; Harris y Leather, 2012; Hunt, Goddard, Cooper, Littlechild y Wild, 2015; Lovašová, 2013; 2014; Isenhardt y Hostettler, 2016; Jussab y Murphy, 2015; Littlechild *et al.*, 2016; Sousa, Silva, Veloso, Tzafrir y Enosh, 2014; Winstanley y Hales, 2008). No ha pasado desapercibido el fenómeno en la producción académica de Asia y Oceanía, con el papel fundamental de los trabajos de Enosh y Tzafrir, junto con otras investigadoras e investigadores (Enosh y Tzafrir, 2015; Enosh, Tzafrir y Gur, 2013; Enosh, Tzafrir y Stolovy, 2014), que culminaron en el diseño del Client Violence Questionnaire (CVQ). En este sentido han sido también relevantes otros trabajos que han profundizado en los efectos de la violencia sobre las personas que se desempeñan profesionalmente dentro del campo de la educación social (Kagan e Itzick, 2017; Kagan, Orkibi y Zychlinski, 2017; Itzick y Kagan, 2017; Savaya, Gardner y Stange, 2011; van Heugten, 2004).

Comprendiendo la manera en que estas expresiones se significan desde la profesión, podemos determinar en qué medida puede actuar la educación social como herramienta de transformación de las dinámicas violentas con una función pacificadora, lo que implicaría ofrecer estrategias y respuestas justas y éticas que rechacen cualquier forma de reproducción de la violencia en su praxis. En este sentido, la presente investigación persigue comprender el modo en que el sujeto de la acción profesional interioriza esta violencia subjetiva y la traslada a su práctica, sin obviar que su marco de actuación está inserto en una estructura de violencia objetiva.

El argumento que trata de explicar este fenómeno de la violencia contra profesionales de la acción social se enraiza en un contexto sistémico, en una violencia estructural que Galtung (1998) define como el conjunto de estructuras que no permiten satisfacer las necesidades fundamentales y que incluso niega la satisfacción de las mismas, evidenciada en el desmoronamiento de los estados sociales y los ritmos propios de las sociedades de tendencia neoliberal (Caride, 2018). La violencia estructural ejerce una fuerte influencia sobre la violencia directa, en tanto y en cuanto establece el marco de acción en el que ésta es generada y actuada. Esta idea es confirmada por algunos estudios que reconocen que sociedades con mayores índices de desigualdad tienden a una mayor presencia de episodios de violencia directa (Wilkinson y Pickett, 2009).

En relación con ello, el objetivo fundamental de esta investigación reside en localizar el argumentario y los valores expresados por un grupo de profesionales de la educación social y, desde este proceso de significación de la violencia, extraer diversas tendencias en la práctica profesional, como elementos de fundamentación y como formas de respuesta frente al fenómeno de las VEAS. La idea principal de este proceso de indagación en torno a las perspectivas personales sobre las VEAS busca, además, encontrar posibles aportaciones al papel que pueda tener la educación social como generadora de cultura de paz. De esta manera, pretendemos conocer qué tendencias profesionales pueden transformar las dinámicas propias del ciclo de las VEAS, generando así equilibrios dinámicos en contextos de paz imperfecta, entendida como interrelaciones causales entre instancias de paz, que conviven con diversas expresiones de la violencia y el conflicto (Muñoz, 2004a).

3. Metodología

En relación con los participantes, se realizaron veinticinco entrevistas en profundidad a un grupo de profesionales de la educación social que se desempeñan en diversos entornos laborales vinculados con los servicios comunitarios y con población vulnerable en diferentes provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza, especialmente en el desarrollo de la acción socioeducativa en entornos residenciales. De las personas entrevistadas, dieciséis eran hombres y nueve eran mujeres, determinando esta desigual distribución de género, el muestreo aleatorio y el proceso de invitación libre en la que se seleccionaron a los informantes, que cuentan en su haber una experiencia laboral que oscila entre los ocho meses y

los dieciséis años, siendo la edad media de treinta y cuatro años.

En lo referente al procedimiento, para la recogida de información se utilizó un formato de entrevista individual en un espacio cerrado, con dos entrevistadores. Se realizó una grabación de los diversos testimonios, incluyendo en la misma, el consentimiento informado relativo al uso de datos con fines académicos y de investigación. Posteriormente se procedió a realizar la transcripción del total de las cincuenta y siete horas y cuarenta y tres minutos de audio recopilado. La transcripción de las entrevistas usó la codificación de Jefferson en una versión de síntesis propuesta por Bassi (2015). El análisis de la información siguió la metodología de la *grounded theory*, utilizando el software de investigación Atlas.ti en su versión 8, a través de un sistema de codificación in vivo.

Con respecto al instrumento, el modelo de entrevista utilizado fue de tipo semi-estructurado. La propuesta buscaba profundizar sobre determinados aspectos que se separaron en forma de bloques temáticos: un primer bloque de la entrevista, hace referencia a un repaso por la experiencia profesional de las personas entrevistadas; el segundo bloque de preguntas aborda de manera directa los diferentes tipos de experiencias vividas en torno a varios subtipos de violencias (física, verbal, psicológica, material o sexual), sus posibles causas y los efectos que tuvieron; un tercer bloque hace referencia a las experiencias en las que se presenció cómo la violencia directa iba dirigida hacia otras personas, es la denominada por Pereira (2011) como violencia contemplada; el último bloque de preguntas aborda las creencias personales en torno a la educación social, el sentido de la profesión, el efecto que tiene en la vida de las personas y de las instituciones, así como las posibles respuestas que puede ofrecer a las formas de violencia que atraviesan las dinámicas relacionales de los entornos de acción socioeducativa.

El análisis a través de la *grounded theory* dio lugar a dos bloques de resultados: el primero relacionado con las percepciones en torno a la violencia subjetiva y la paz desde el punto de vista del profesional; el segundo centrado en cómo las y los profesionales de la educación social construyen su identidad en un contexto percibido como violento, así como a sus implicaciones en la práctica. Si bien, para el primer bloque de resultados, rescatamos las visiones de la violencia en las entrevistas, para el segundo bloque, fueron especialmente interesantes las categorías extraídas a través de la codificación in vivo, las cuales se agruparon en tres grupos bien definidos que terminaron dando lugar a tres tendencias en la práctica profesional: tendencia vocacional-afectiva,

tendencia controladora-coercitiva y tendencia ético-reflexiva, que se explicitarán ampliamente en el siguiente apartado. Este procedimiento de agrupación se desarrolló siguiendo las conexiones entre fragmentos y las incompatibilidades entre perspectivas. Así pues, las categorías in vivo se agruparon del siguiente modo:

- Tendencia vocacional-afectiva: “he echao callo” (socialización cotidiana de la violencia), “se lo han llevado todo” (abnegación y entrega) y “educa más el amor que la educación” (buenismo pedagógico).
- Tendencia controladora-coercitiva: “aquí somos policías” (control social) y “más profesional, más frío” (distanciamiento y desvinculación),
- Tendencia ético-reflexiva: “Tienes que dar ejemplo” (coherencia ética), “yo te acompaño en este momento” (delimitación de acción profesional), “yo soy tu educador” (ajuste de rol).

4. Resultados y discusión

Efectos de la violencia y socialización cotidiana:

Los trabajos de Sluzki (1995) ya han hecho referencia a los efectos que una exposición repetitiva a formas de violencia de bajo y medio nivel de amenaza tienen sobre aquellas personas que las sufren: desde una socialización cotidiana de las mismas hasta una reforma del pensamiento, esto es, un proceso a través del cual, los valores de aquellos y aquellas que agreden son incorporados progresivamente de manera no crítica por las víctimas que padecen la violencia.

En este proceso de indagación en torno a las diversas experiencias de profesionales de la acción socioeducativa ha sido importante comprender qué tipo de episodios de violencia se han vivido y qué nivel de perspectiva crítica con la misma se han puesto de manifiesto. Algunos autores como Macdonald y Sirotych (2001) hacen referencia al desarrollo de una cierta tolerancia a estas formas de agresión, interpretadas como parte del trabajo. Es lo que hemos venido a denominar como proceso de socialización cotidiana de las VEAS.

El problema de la socialización cotidiana de estos procesos violentos ha aparecido en gran parte de las entrevistas realizadas. Frente a la propuesta de Littlechild (2010) de cero tolerancia a la violencia en los entornos profesionales y que parece recoger los principios de la cultura de paz, que huye de la normalización del trato violento y comprende los nefastos efectos pedagógicos

que puede tener el aceptar como normal ciertas formas de humillación, coacción o maltrato en las relaciones educativas, nos encontramos a profesionales que, atravesados por el malestar, optan por resignarse. En este sentido, una educadora comenta:

tampoco sería políticamente correcto decir que por el hecho de trabajar con personas tengo que soportar cualquier tipo de agresión o violencia... no quiero decir eso, porque no creo que sea así tampoco, pero sí entender que eso forma parte de tu trabajo y de que tienes que tener cierta tolerancia a eso y relativizar mucho (E02-19).

En ocasiones se generan jerarquías y se tipifican los tipos de violencia, presentando algunas expresiones, gritos, golpes o insultos, como formas sobreentendidas del tipo de relaciones que se derivan del trabajo con colectivos sociales. Así una profesional refiere:

Dentro de esto... pues es lo que te digo... de insultos, de que me ignoren o de que no sé qué... o de que peguen un porrazo en la mesa, pues eso sí es mucho más frecuente... pero ni lo vives con la misma intensidad ni te lo tomas a lo personal... lo ves más como... pues bueno (E08-19).

En esta comprensión de los hechos, frecuentemente aparece la idea de que la violencia es un recurso natural para ofrecer soluciones a respuestas estresantes, o un medio efectivo para canalizar la frustración. Evidentemente, la tarea educativa contempla cómo estas formas de violencia se ubican dentro de una respuesta a ciertas situaciones, pero busca y pretende deslegitimarlas y ofrecer alternativas a las mismas a través del empleo de otros recursos personales, sabiendo que hay que hacer un trabajo progresivo y paulatino desde las posibilidades de cada persona. El riesgo de aceptar estos comportamientos como normalizados puede suponer una forma de inacción, ante el esfuerzo que profesionalmente, se debe invertir en generar formas alternativas y pacificadoras a la actuación de la violencia. Algunos ejemplos de estas perspectivas centradas en la idea de unión necesaria entre humanidad y violencia se pueden ver en estos fragmentos extraídos de las entrevistas a dos educadoras:

Yo creo que la violencia es parte de nuestro trabajo... yo creo que sí... por muchos motivos... a ver que no tendría por qué... no tendría por qué ser un componente que estuviera ahí, pero al final sí... ¿por qué?... porque trabajamos con personas, y las personas nos dejamos llevar por instintos y por emociones y tal... y

ahí está la rabia, está la ira, está la agresividad... No siempre tienes, ni como profesional ni como usuario del servicio, no siempre tienes la misma capacidad de resolver las cosas de manera asertiva (E11-19).

Creo que la violencia forma parte del trabajo en la medida que se dan algunos factores: el primero es que la violencia es estructural [...] ser humano y violencia... eso está ahí tío. Antes, cuando vivíamos en las cavernas si no hubiéramos sido violentos, nos comerían con sopa... [...] primero porque es cultural y segundo porque forma parte del ser humano... (E01-19).

La aceptación de una narrativa del ser humano que actúa de manera violenta, como si de un elemento irremediable se tratase, entra en conflicto con las perspectivas teóricas de la cultura de paz y los modelos antropológicos que la sustentan (Muñoz, 2004a; Muñoz, 2004b; Muñoz & Jiménez, 2012; Muñoz, Martínez & Jiménez, 2012; Muñoz & Molina, 2010). Esta aceptación supone un primer elemento de riesgo para introducir ciertos niveles de tolerancia a las formas de violencia que se expresan en los entornos de acción socioeducativa.

Por otra parte, la idea de socialización cotidiana de la violencia, en línea con lo planteado ya por Sluzki (1995), está relacionada con la cronificación de las VEAS. La extensión de la violencia en el tiempo contribuye a ese proceso de normalización y desarrollo de tolerancia desde la perspectiva de este profesional:

Cuando tú pasas una época de muchas situaciones violentas, sí lo normalizas... dices tú: bueno, esto es como ir a la guerra, todos los días te encuentras algo... pero cuando pasas una época buena, cuando pasa te sobresaltas, te salta la alarma y te crea malestar y te crea... pero cuando verdaderamente hay un mal rollo y un mal ambiente ahí, tú te acostumbras a eso (E05-19).

Además, los contextos en que las prácticas socioeducativas se desarrollan están en relación con el modo en que la profesión es ejercida. Podemos decir que la educación social transforma el entorno, pero el entorno igualmente va posibilitando o limitando la acción profesional. En esta relación de entendimiento y de construcción de procesos educativos es fundamental el imaginario que los equipos de trabajo van desarrollando. La tolerancia a la violencia, en ocasiones, esconde un argumentario que pretende disculpar o desresponsabilizar a quien ejerce esa violencia, rescatando la idea, real, de que toda violencia directa responde a una violencia estructural ejercida. En ocasiones, esta visión forja una cultura profesional

que impone la abnegación como un elemento consustancial al ejercicio del rol profesional, lo que podría ayudar a entender el bajo porcentaje de denuncias o informaciones sobre violencias sufridas que se registran en el sector profesional de los servicios sociales especializados, una idea que Kosny y Eakin (2008) ya rescataban, identificando cómo ciertos grupos profesionales preferían exponerse a los riesgos y aceptarlos por el bien de aquellas personas a las que atendían. Esta idea aparece también reflejada en una de las entrevistas realizadas:

Es como que normalizan mucho que en nuestro entorno laboral pueda haber esos episodios. Entonces, si ahora vas tú de lista, pues yo quiero denunciar, pues yo sé que... por una parte es como que no estás teniendo tampoco empatía con ese usuario, que tiene como unas características muy concretas y unas necesidades ya bastante jodidas de por sí como para que encima vayas tú y lo denuncias y le metas como otro problema en su vida... no sé si me explico... entonces, a veces se actúa un poco como por compasión, casi. Por decir... no le voy a meter un marrón más [...] Pues a veces dices, joder, bueno ya está... entiendo que dentro de mi ámbito pues puede haber ese tipo de cosas, y lo relativizas y lo normalizas un poco (E08-19).

La perspectiva crítica y reflexiva dentro de la profesión, así como la incorporación urgente de una óptica de la cultura de paz, parece un requisito importante para permitir a las personas que trabajan en el ámbito de la acción socioeducativa ofrecer mejores respuestas a la violencia e incorporar, dentro de sus ámbitos de actuación, nuevas perspectivas en torno a una construcción positiva de las relaciones humanas. Los efectos de la exposición a la violencia pueden reforzar, por su parte, la visión opuesta:

Yo he echao callo... La violencia me escandaliza menos que antes... me la como...y digo: bueno tío, si te han pegado tres guantazos y tienes catorce años... qué hijo de puta tu padre... pero no me voy llorando al coche... porque es que, pues vas echando callo (E21-19).

Los procesos de insensibilización ante la violencia parecen resultado de una elevada exposición a la misma, acrecentando igualmente el riesgo de su aceptación pasiva. Aun así, algunas entrevistas realizadas presentan ciertas formas de resistencia a este proceso de normalización, bien por ofrecer una perspectiva antipedagógica del trabajo socioeducativo, bien por el malestar que genera a nivel personal:

No, a ver, nosotros sabemos que eso, por ejemplo, en mi centro, pasa, que va a seguir pasando, pero normalizarlo para nada. Es que si lo normalizáramos no pondríamos medios para evitarlo (E08-19).

Yo pienso que no forma parte de mi día a día... para empezar no le deseo a nadie esta espiral de violencia (E11-19).

Los diversos testimonios presentados plantean uno de los primeros retos a la profesión y a las instituciones, que deben buscar la forma de proteger a los profesionales, brindarles apoyo y cuidado, generando una conciencia de cero tolerancia a las formas de violencia y esforzándose por procurar un abordaje socioeducativo desde la cultura de paz como un primer paso para la transformación de las dinámicas propias del ciclo de las VEAS, como refiere esta educadora:

Está ahí, forma parte, pero hay que trabajarlo... no se puede dejar: "bueno pues va en el sueldo" ... va en el sueldo el que esté, pero no que lo suframos... hay que buscar soluciones (E07-19).

Tendencias profesionales en educación social, noviolencia y procesos de pacificación:

La perspectiva de una acción socioeducativa que se constituya como pacificadora, pero, a su vez, se posicione en la óptica de la noviolencia, con una respuesta de cero tolerancia hacia las diversas formas de agresión o humillación, nos sitúa en la disyuntiva de analizar, comprender y problematizar las distintas creencias y modelos profesionales.

Los trabajos de Vilar y Riberas (2017) ponen de manifiesto la preocupante ausencia de conflicto ético que supone para los y las profesionales de la acción socioeducativa, haber sufrido una agresión. Por su parte, Planella (2009) señala dos tendencias polarizadas en el desarrollo de la profesión: el posicionamiento amor-vocación y el posicionamiento profesión-técnica.

La posición en torno a la idea de una educación social vinculada al amor y a la vocación, nace de los modelos familiar y familiar-carismático, esto es, modelos que pretendían ofrecer una respuesta desde la suplantación del medio familiar y en el que los y las profesionales se mostraban cargados de buenas intenciones, servilismos y con la idea de formar una vida entregada a aquellas personas que sufren. Esta primera visión polarizada sigue planteando algunas derivas que guían la acción de un grupo no reducido de profesionales de lo socioeducativo. En el desarrollo de las entrevistas se han encontrado algunos elementos narrativos

que hacían una mención a esta idea de la profesión como entrega absoluta:

Yo estaba trabajando allí como educador y yo sentí que no quería nada más en mi vida. Yo quería trabajar más horas (E17-19).

Esta mirada hacia el quehacer educativo, en ocasiones, difumina el límite entre lo personal y lo profesional, ya que diluye la asimetría de rol presente en el binomio educador-educando:

Y una cosa que no está bien, pero yo he separado, he intentado separar... aunque mi trabajo forme parte de mi vida, quiera o no quiera, porque el día que yo me case habrá quinientos mil gitanos, el día que murió mi padre hubo quinientos mil gitanos, pero he intentado separar mi casa... porque mi familia no ha elegido esto, entonces yo tengo que proteger a la gente que a mí me importa [...] Creo que está mal separarlo porque yo le estoy diciendo a los chicos que tenemos que ser hermanos pero luego estamos siendo hermanos por un lado nada más porque yo no me estoy abriendo a ellos (E04-19).

En el testimonio de este profesional se muestra una unión sólida entre lo personal y lo laboral, no podría delimitarse una frontera clara: el contexto laboral no delimita la relación, y ésta se conecta con los ámbitos más íntimos de la vida del profesional. Esta forma de implicación no está exenta de consecuencias que conviene valorar: tanto el riesgo de fusión emocional, como la integración de la cosmovisión propia del grupo con el que se trabaja, resultado natural de familiarizarse con los códigos y perspectivas de dicho grupo, desde una pretensión de horizontalidad:

Yo he llegado a justificar que un hombre con el que trabajaba robe un banco. Y él me ha contado que iba a robar un banco y le he dicho: róballo. Me he tirado con él ocho horas y ocho horas... me he metido tanto en su vida que he llegado a decirle: Róballo. He llegado a normalizar cosas que no tenía que normalizar (E04-19).

Yo no soy un dios... aunque la gente nos dice: "tú para nosotros eres un dios"... pero yo no lo soy... soy un desgraciado... me quieren más en mi trabajo que en mi casa... no lo sabemos... pero te dan un poder que yo en mi vida normal no tengo... es difícil de gestionar eso... eso también es un tipo de violencia ¿eh? porque se me queda grande ese amor. Y entre eso y que un tío te pegue hay una estrecha línea... (E04-19).

La difuminación de los límites de lo profesional pone de manifiesto, en este caso, cierta sensación

de angustia vinculada a la acción profesional. Una idea también presente en el testimonio de un profesional con más experiencia que el anterior y que se reconoce a sí mismo en una situación similar:

Yo, lo que... más que violencia, lo que he sufrido, si os sirve el sufrimiento del educador, ha sido que he simpatizado demasiado con mis educandos. No he empatizado, sino que he simpatizado con ellos... mucho. Yo he trabajado muchos años con jóvenes y los jóvenes en un momento dado de mi vida me comieron con patatas... este es mío, pa mío... y llegó un momento que dije... ostias tío, parece que estoy deprimido... porque mi vida es para este muchacho, para esta muchacha, para esto otro, para esta otra... mis afectos son de ellos no míos... y me dí cuenta que me había metido en un hoyo tío, a base de entregarme, de empatizar con los niños, de quererlos y tal... y un día dije... ostia tío, me han comido por sopa, han entrado en mi casa y se lo han llevado todo... y en ese momento reflexioné que uno tiene que ser egoísta (E10-19).

Además, algunas de las personas entrevistadas acusaban las consecuencias personales de este modelo en una imposibilidad para establecer una desconexión entre el entorno profesional y el personal:

Yo sueño con gitanos todos los días... y es verdad eh... sueño que me estoy lavando los dientes y viene uno y le digo: "tú qué haces desgraciao" te lo juro que lo sueño [...] esto me ve un psicólogo y me dice: este hombre tiene un problema a nivel personal (E04-19).

En el análisis realizado, se ha encontrado cierta relación entre estas perspectivas de abordaje de la relación profesional y un proceso de desresponsabilización total de las personas que perpetraron actos de violencia. Algunos testimonios asumen esa figura profesional que comprende que se ejerza la violencia, no suponiendo conflicto alguno, aunque sea fuente de malestar. Esto refuerza la idea del profesional que se abnega en beneficio de quien sufre y que, en ocasiones, se confunde con tomar parte en favor de la gente que padece la exclusión, como expresa esta educadora:

La gente al final opta por aguantar para poder acompañar... la idea de vengá sé fuerte, me lo he trabajado, voy a aguantar y me como mis mierdas con las tuyas (E01-19).

Como última aportación, el posicionamiento amor-vocación presenta, en ocasiones, una distancia con la perspectiva técnica, una suerte de

mitología en la que el amor se enfrenta a la capacidad de la acción profesional y en la que lo educativo está reñido con las funciones de cuidado:

En el sitio en el que trabajo no hacen falta educadores, hacen falta madres, hacen falta gente que le dé orden a la vida de las personas (E13-19).

A mí el otro día un niño me decía que un buen educador es el que se vuelca con nosotros [...] Educa más el amor que la educación (E23-19).

En el extremo opuesto a este enfoque, nos encontramos con lo que Planella (2009) denomina posición profesión-técnica, la evolución del modelo curativo, altamente influenciado por el surgimiento de la psicología y el psicoanálisis, que se hizo efectivo a través de su paulatina incorporación a las diversas instituciones sociales. Tradicionalmente marcado por la idea del educador como un terapeuta y, en ocasiones, con las perspectivas de control social, la polarización de esta perspectiva se puede ver en algunos fragmentos de entrevista, aunque su incidencia es mucho menor que las creencias asociadas a la posición anteriormente presentada. Suele aparecer en la línea del encargo institucional y se posiciona ante la violencia de forma represiva o punitiva, esto es, en una escalada en la que se busca someter la conducta disruptiva y a quien la ejerce, lo explica esta educadora que trabaja en un recurso residencial:

Es que yo a veces me siento... como un verano que tuvimos que fue terrible, terrible porque es que eran todos los niños agresivos eh... bueno... y nos dijo la directora: "olvidaos de que sois educadores, aquí somos policías" (E06-19).

Esta posición puede llevar a relativizar los vínculos que surgen de la relación profesional con la ciudadanía, entrando en una lógica de distanciamiento que puede llevar a una construcción de las relaciones desde la desconfianza; en palabras de una educadora:

Al final... ahí sabes que el único vínculo que hay es profesional, esos niños no te quieren como pueden querer a su familia (E03-19).

En ocasiones, esta idea de la profesionalización como distanciamiento, idea que, a priori, no debería sobreentenderse de tal modo, lleva aparejada una función de protección:

Cuando yo empecé era más voluntarioso en el sentido de que yo pretendía ayudar a los niños más de forma individual, cada caso de forma individual, cada niño tenía su tiempo, su espacio conmigo... hoy por

hoy me ciño más a las necesidades básicas de todos en general, a que se cumplan las rutinas... si hay un caso especial no lo trato yo solo, lo hago de forma más formal, pido ayuda al equipo técnico o a mi compañero... o mi compañera, con quien esté, y tratamos este caso, pero todos, no sólo yo, de manera más formal, más protocolaria... antes quizás éramos más... no me sale la palabra pero... que nos inmiscuíamos más en el caso... ahora es más profesional, más frío incluso... porque claro lo profesional en este caso es un sinónimo de frialdad, de... no tan cercano. Y yo, en mi caso, no sé el resto de mis compañeros, en mi caso... mucho de eso viene por las experiencias de violencia que he vivido (E03-19).

La perspectiva de distanciamiento y control ofrece el polo opuesto a las propuestas de entrega absoluta y fusión emocional que se desprenden del otro posicionamiento. Tenemos aquí recogidos los dos extremos en los que, a día de hoy, puede polarizarse la práctica de la educación social. Por supuesto, en ningún caso los y las profesionales pueden sentirse plenamente vinculados con un único posicionamiento, pero lo que resulta evidente, es que ni uno ni otro ofrecen un modelo de relación que dé respuesta a la violencia desde una perspectiva pacificadora y no violenta, por la ausencia de propuestas que han resultado de una tendencia y otra.

El análisis desde la *grounded theory* nos lleva a plantear, como ya se ha indicado, la existencia de tres tendencias de desarrollo en la práctica socioeducativa, ya que identificar estas tres perspectivas como modelos profesionales resultaría pretencioso y arriesgado. Dos de estas tendencias vienen a confirmar los posicionamientos ya abordados, y una tercera viene a ofrecer un punto de equilibrio en la práctica profesional. Es necesario incidir en que ningún profesional se vincula con una única tendencia y que el desarrollo de la práctica socioeducativa es dinámico, cambiante y codependiente de otras variables. No obstante, la propuesta que hacemos a continuación pretende facilitar el desarrollo de nuevas perspectivas en torno a la educación social como disciplina, profesión y práctica. Así pues, se han identificado tres tendencias:

Una *tendencia vocacional-afectiva*, que parece vincularse con la idea de una educación social centrada en la entrega y la relación cercana, que no establece límites entre lo personal y lo profesional. Esta tendencia tiene los hándicaps asociados de difuminar los límites de la relación educativa, invisibilizando la diferencia de rol, a la vez que propicia el exceso de protección con el consecuente riesgo de caer en el servilismo y la abnegación. Con respecto al abordaje de la violencia,

el estudio cualitativo nos ha mostrado cierto nivel de tolerancia y normalización de varias expresiones de la misma, que son aceptadas eximiendo de responsabilidad a quienes las ejercen, validando como tolerables los excesos violentos en la convivencia con otras personas. Se ampara en la idea del profesional que soporta estoicamente el peso de la violencia y devuelve amor.

Una *tendencia controladora-coercitiva*, que parece vincularse con la idea de control y distanciamiento, convirtiendo la relación educativa en un espacio para el tratamiento terapéutico. Esta tendencia tiene los hándicaps asociados de romper el principio de individualidad de la acción socioeducativa al establecer límites excesivos en la construcción de vínculos educativos, así como criminalizar o culpabilizar, de las situaciones de exclusión, a quienes la padecen, al tratarlos como sujetos susceptibles de sanar a través de un proceso terapéutico. Con respecto al abordaje de la violencia, esta tendencia tiende a sancionarla, pero no la aborda en profundidad. Ofrece una respuesta de baja tolerancia a la violencia actuada por la ciudadanía, pero, a su vez, reproduce diversas formas de violencia simbólica y estructural, en ocasiones también directa, a través de la puesta en práctica de acciones llevadas a cabo por parte de los diferentes agentes sociales.

Una *tendencia profesional ético-reflexiva*, que aparece como propuesta alternativa a las otras dos tendencias de acción socioeducativa, cimentada en una educación social que busca el equilibrio entre dos funciones fundamentales: la de estructura y la de cuidado. En primer lugar, la función de estructura incluiría la aceptación de una asimetría de rol en la relación educativa, desde el reconocimiento de la dignidad de la otra persona y la propia, haciendo un ejercicio responsable del papel que desempeña la educación social y aquellas personas que la ejercen en su interacción con la ciudadanía, sus ritmos de vida y sus expectativas; esto incluye manejar de manera clara los límites personales y éticos de la acción profesional, así como los límites asociados al trabajo socioeducativo dentro del proceso de acompañamiento con la otra persona y a la relación con la misma. En segundo lugar, la función de cuidado, incluiría la construcción de vínculos sanos, no dependientes ni posesivos, a través de la nutrición afectiva y de las actitudes de buen trato y cero tolerancia a las formas de violencia ejercidas o recibidas, de tal manera que esta relación que se construye sea, en sí misma, una herramienta pedagógica en la que se ofrezca, desde el respeto a la dignidad del otro, un modelo de trato no violento. Esta tendencia se caracteriza por un alto nivel de exigencia hacia los equipos de profesionales que se ven en la

disyuntiva de cuestionar de manera crítica no sólo su acción profesional, sino también las estructuras e instituciones que mediatizan el impacto de las mismas, tratando de poner en jaque las lógicas de la violencia estructural, cultural y simbólica.

Algunos de los testimonios ofrecidos en este estudio dejaban entrever ciertas pinceladas que, de algún modo, nos conducen a esta idea de profesional ético-reflexivo:

Yo soy tu educador y yo no voy a tener una relación contigo fuera de aquí, pero en el tiempo en el que tú estás aquí yo te acompaño en este camino, en este proceso, te voy a acompañar siempre... pero ya está, no hay nada más... no confundas cosas porque no soy tu padre, no soy tu madre, no soy tu tutor, ni nada... yo soy tu educador ahora mismo y yo te acompaño aquí... y yo creo que ellos lo agradecen... no me ven como una persona déspota... me verán como alguien cariñoso, sincero y cercano (E05-19).

Tú no puedes buscar la autoridad porque sí... Se ganan con pequeños momentos, con pequeñas situaciones, pequeñas confrontaciones... yo creo, sobre todo, que la autoridad se gana dando tú ejemplo. Tú no le puedes decir a un niño las drogas son malas, pero luego confesarle a otro adolescente que te has fumado un porro... y que no sé qué... tú tienes que dar ejemplo (E25-19).

La propuesta de esta nueva tendencia profesional, por supuesto, pretende ser más un conjunto de intenciones que una práctica sistematizada. Sin embargo, esta tendencia ofrece unos límites para pensar la educación social, su práctica y su deontología, desde nuevas alternativas que imbrican con la perspectiva de la cultura de paz y la acción no violenta.

5. Conclusiones

El presente trabajo ha pretendido ofrecer una aproximación al fenómeno de la violencia en los entornos de acción socioeducativa, que hemos denominado como VEAS, desde la perspectiva de la cultura de paz. El análisis cualitativo ha ofrecido un acercamiento testimonial a las percepciones en torno a la violencia y su relación con la educación social. La metodología de la grounded theory ha permitido identificar algunas tendencias

discursivas que ofrecen nuevas vías para explorar las narrativas asociadas a la práctica profesional, ahora con una perspectiva de cultura de paz y no-violencia. La identificación de las tres tendencias propuestas, muy polarizadas todas ellas, pero útiles a la hora de analizar el rol de los y las profesionales que hacen educación social, abre un abanico de opciones, así como nuevas líneas discursivas desde el plano teórico, en torno a la deontología y la formación de futuros educadores y educadoras sociales, especialmente en la exploración de la identidad profesional, un aspecto poco abordado aún (García, González y Martín-Cuadrado, 2016). Las limitaciones asociadas a esta investigación se relacionan, principalmente, con el número de personas entrevistadas, incorporar más profesionales y una mayor paridad entre hombres y mujeres permitiría quizás explorar nuevas líneas de análisis.

De cara a futuras investigaciones, la puesta en marcha de grupos focales ofrecería pistas en la identificación de estrategias de respuesta ante la violencia que hayan resultado eficaces a ciertos profesionales, especialmente por sus utilidades en la generación de conocimiento profesional (Caride y Fraguera-Vale, 2015). Además, con esta información podría elaborarse un programa de formación para educadores y educadoras sociales que permita explorar, en entornos seguros, el patrón de respuesta personal ante situaciones de estrés y violencia, así como aprender y afianzar estrategias de respuesta desde la perspectiva de la no violencia.

La acción socioeducativa es un camino para la construcción de sociedades más justas. Si el fin es la justicia social, el camino para su consecución debe pasar por enfrentar la violencia en sus múltiples formas, sin caer en la reproducción de la misma ni en alimentar el ciclo en el que sus efectos se maximizan. Esto supone, también, comprender que la violencia estructural juega un papel clave y que, desde la educación social, la dignidad y los derechos fundamentales deben constituirse como objetivo a largo plazo, alcanzable desde el trabajo con la comunidad; una comunidad que, en ocasiones, puede encontrarse desarticulada y a la que la profesión debe ofrecer una propuesta. Las aportaciones que desde la cultura de paz se lleven a cabo serán una contribución a la dignificación de la profesión, de sus profesionales y de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Alink, L. R. A., Euser, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. J. (2014). A challenging job: physical and sexual violence towards group workers in youth residential care. *Child Youth Care Forum*, 43, 243-250. doi: 10.1007/s10566-013-9236-8.
- Baines, D. (2004). Losing the 'eyes in the back of our heads': social services skills, lean caring and violence. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 31(3), 31-50.
- Balloch, S., Pahl, J., & McLean, J. (1998). Working in social services: job satisfaction, stress and violence. *British Journal of Social Work*, 28, 329-350.
- Bassi, E. J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1252.
- Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52(1), 63-70.
- Brockmann, M. (2002). New perspectives on violence in social care. *Journal of Social Work*, 2(1), 29-44.
- Caride, J. A. (2018). Lo que el tiempo esconde o cuando lo social necesita la pedagogía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 32, 17-29. doi: 10.7179/PSRI_2018.32.02.
- Caride, J. A., & Fraguera-Vale, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método. Nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 139-172. doi: 10.7179/PSRI_2015.26.06.
- Criss, P. (2010). Effects of client violence on social work students: a national study. *Journal of Social Work Education*, 46(3), 371-390. doi: 10.5175/JSWE.2010.200900038.
- Denney, D. (2010). Violence and social care staff: positive and negative approaches to risk. *British Journal of Social Work*, 40, 1297-1313. doi: 10.1093/bjsw/bcq025.
- Enosh, G., Tzafir, S. S., & Gur, A. (2013). Client aggression toward social workers and social services in Israel. A qualitative analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(6), 1123-1142. doi: 10.1177/0886260512468230.
- Enosh, G., Tzafir, S. S., & Stolovy, T. (2014). The development of Client Violence Questionnaire (CVQ). *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 273-290.
- Enosh, G., & Tzafir, S. S. (2015). The scope of client aggression toward social workers in Israel. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(9), 971-985. doi: 10.1080/10926771.2015.1070233.
- Franz, S., Zeh, A., Schablon, A., Kuhnert, S., & Nienhaus, A. (2010). Aggression and violence against health care workers in Germany: a cross sectional retrospective survey. *BMC Health Services Research*, 10(51). doi: 10.1186/1472-6963-10-51.
- Furnivall, J., Wilson, Ph., Barbour, R. S., Connelly, G., Bryce, G. & Phin, L. (2007). 'Hard to know what to do': how residential child care workers experience the mental health needs of young people. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 6(1), 1-13.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- García, S. M., González, R., & Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. doi: 10.7179/PSRI_2016.28.18.
- Geoffrion, S., & Ouellet, F. (2013). Quand la réadaptation blesse? Éducateurs victimes de violence. *Criminologie*, 46(2), 263-289. doi: 10.7202/1020996ar.
- Guay, S., Tremblay, N., Goncalves, J., Bilodeau, H., & Geoffrion, S. (2017). Effects of a peer support programme for youth social services employees experiencing potentially traumatic events: a protocol for a prospective cohort study. *BMJ Open*, 1-10. doi: 10.1136/bmjopen-2016-014405.
- Guerin, S., Devitt, C., & Redmond, B. (2010). Experiences of early-career social workers in Ireland. *British Journal of Social Work*, 40, 2467-2484. doi: 10.1093/bjsw/bcq020.
- Halim, A., Altintas, E., Rusiknek, S., Fantini-Hauwel, C., & Hautekeete, M. (2013). Inmates-to-Staff Assaults, PTSD and Burnout: Profiles of Risk and Vulnerability. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(11), 2332-2350.
- Harris, B., & Leather, P. (2012). Levels and consequences of exposure to service user violence: evidence from the sample UK Social Care staff. *British Journal of Social Work*, 42, 851-869. doi: 10.1093/bjsw/bcr128.
- Hunt, S., Goddard, C., Cooper, J., Littlechild, B., & Wild, J. (2015). 'If i feel like this, how does the child feel?' Child Protection workers, supervision, management and organisational responses to parent violence. *Journal of Social Work Practice*, 30(1), 5-24. doi: 10.1080/02650533.2015.1073145
- Ishenhardt, A., & Hostettler, U. (2016). Inmate violence and correctional staff burnout: the role of sense of security, gender, and job characteristics. *Journal of Interpersonal Violence* (on-line), 1-35. doi: 10.1177/0886260516681156.
- Itzick, M., & Kagan, M. (2017). Intention to leave the profession: welfare social workers compared to health care and community social workers in Israel. *Journal of Social Services Research*, 43(3), 346-357. doi: 10.1080/01488376.2016.1246402.

- Jayarathne, S., Croxton, T. A., & Mattison, D. (2004). A national survey of violence in the practice of social work. *Families in Society*, 85(4), 445-453.
- Jussab, F., & Murphy, H. (2015). 'I just can't, i am frightened for my safety, i don't know how to work with her'. Practitioners' experiences of client violence and recommendations for future practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(4), 287-297. doi: 10.1037/pro0000035.
- Kagan, M., & Itzick, M. (2017). Work-related factors associated with psychological distress among social workers. *European Journal of Social Work (versión on-line)*. doi: 10.1080/13691457.2017.1357021.
- Kagan, M., Orkibi, E. & Zychlinski, E. (2017). 'Wicked', 'deceptive', and 'blood sucking': cyberbullying against social workers in Israel as claims-making activity. *Qualitative Social Work*, 1-17. doi: 10.1177/1473325017694952.
- Kim, H., & Hopkins, K. M. (2017). Child Welfare workers' home visit risks and safety experiences in USA: a qualitative approach. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 5(1), 1-8.
- Kosny, A. A., & Eakin, J. M. (2008). The hazards of helping: work, mission and risk in non-profit social service organizations. *Health, Risk & Society*, 10(2), 149-166.
- Lamothe, J., Couvrette, A., Lebrun, G., Yale, G., Roy, C., Guay, S., & Geoffrion, S. (2018). Violence against child protection workers: a study of workers' experiences, attributions, and coping strategies. *Child Abuse & Neglect*, 81, 308-321. doi: 10.1016/j.chiabu.2018.04.027.
- Littlechild, B. (1995). Violence against social workers. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(1), 123-130.
- Littlechild, B. (1997). 'I needed to be told that i hadn't failed': experiences of violence against probation staff and of agency support. *British Journal of Social Work*, 27, 219-240.
- Littlechild, B. (2003). Working with aggressive and violent parents in Child Protection social work. *Practice*, 15(1), 33-44.
- Littlechild, B. (2005a). The nature and effects of violence against Child Protection social workers: providing effective support. *British Journal of Social Work*, 35, 387-401.
- Littlechild, B. (2005b). The stresses arising from violence, threats and aggression against Child Protection social workers. *Journal of Social Work*, 5(1), 61-82.
- Littlechild, B. (2008). Child Protection social work: risks of fears and fears of Risks - Impossible tasks from impossible goals?. *Social Policy and Administration*, 42(6), 662-675. doi: 10.1111/j.1467-9515.2008.00630.x.
- Littlechild, B. (6 de mayo de 2010). Zero tolerance of violence. *Community Care*, p. 6.
- Littlechild, B., Hunt, S., Goddard, C., Cooper, J., Raymes, B. & Wild, J. (2016). The effects of violence and aggression from parents on Child Protection Workers' personal, family and professional lives. *SAGE Open*, 1-12. doi: 10.1177/2158244015624951.
- Lovašová, S. (2013). Influence of supervision and preventive measures on social work with aggressive clients: a retrospective view of the incidence of client violence. *Ad Alta. Journal of Interdisciplinary Research*, 3(2), 27-31.
- Lovašová, S. (2014). Client violence in social work practice: conflict styles of victims. *Czech and Slovak Social Work*, 14(5), 58-71.
- Macdonald, G., & Sirotych, F. (2001). Reporting client violence. *Social Work*, 46(2), 107-114.
- Macdonald, G., & Sirotych, F. (2005). Violence in social work workplace. *International Social Work* 48(6), 772-781.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Barcelona: Melusina.
- McPhaul, K. M., London, M., Murrett, K., Flannery, K., Rosen, J., & Lipscomb, J. (2008). Environmental evaluation for workplace violence in healthcare and social services. *Journal of Safety Research*, 39, 237-250.
- Muñoz, F. A. (2004a). La paz. En: B. Molina y F. A. Muñoz. *Manual de paz y conflictos*. (pp. 21-42). Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004b). Paz. En: M. López (dir.). *Enciclopedia de paz y conflictos, vol. II*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., & Jiménez, J. M. (2012). Desfragmentar, o armonizar, al ser humano desde la perspectiva compleja de la investigación para la paz. *Recerca*, 12, 61-85.
- Muñoz, F. A., Martínez, C., & Jiménez, J. M. (2012). Phrónesis, prudentia y praxis. Teorías y prácticas de la paz. En: VV. AA. *La praxis de la paz y los Derechos Humanos* (pp. 31-58). Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. & Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista paz y conflictos*, 3, 44-61.
- Newhill, C. E. (1995). Client violence toward social workers: a practice and policy concern for the 1990s. *Social Work*, 40(5), 631-636.
- Newhill, C. E. (1996). Prevalence and risk factors for client violence toward social workers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 77(8), 488-495.
- Newhill, C. E. (2002). Client threats toward social workers: nature, motives, and response. *Journal of Threat Assessment*, 2(2), 1-19. doi: 10.1300/J177v02n02_01.

- Newhill, C. E., & Wexler, S. (1997). Client violence toward children and youth services social workers. *Children and Youth Services Review*, 19(1), 195-212.
- O'Leary-Kelly, A. M., Griffin, R. W. & Glew, D. J. (1996). Organization-motivated aggression: a research framework. *Academy of Management Review*, 21(1), 225-253.
- Pereira, R. (Coor.) (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza*. Madrid: Morata.
- Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rey, L. D. (1996). What social workers need to know about client violence. *Families in Society*, 77(1), 33-39.
- Ringstad, R. (2005). Conflict in the workplace: social workers as victims and perpetrators. *Social Work*, 50(4), 305-313.
- Ringstad, R. (2009). CPS: Client violence and client victims. *Child Welfare* 88(3), 127-144.
- Sarkisian, G. V. & Portwood, S. G. (2004). Client violence against social workers. *Administration in Social Work*, 27(4), 41-59. doi: 10.1300/J147V27N04_04.
- Savaya, R., Gardner, F. & Stange, D. (2011). Stressful encounters with social work clients: a descriptive account based on critical incidents. *Social Work*, 56(1), 63-71.
- Schantz, D. & Meacham, M. (2003). Client initiated violence toward staff: an exploratory comparison between a rural and an urban mental health social service agency. *Rural Society*, 13(1), 54-71. doi: 10.5172/rsj.351.13.1.54.
- Schultz, L. (1987). The social worker as victim of violence. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 68, 240-244.
- Shields, G. & Kiser, J. (2003). Violence and aggression directed toward human service workers: an exploratory study. *Family in society*, 84(1), 13-20.
- Shier, M., Graham, J. R. & Nicholas, D. (2016). Interpersonal interactions, workplace violence, and occupational health outcomes among social workers. *Journal of Social Work*, 0(0), 1-23. doi: 10.1177/1468017316656089.
- Sluzki, C. (1995). Violencia familiar y violencia política. Implicaciones terapéuticas de un modelo general. En: D. F. Schmitman (ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 351-370). Buenos Aires: Paidós.
- Smith, M. (2006). Too little fear can kill you: staying alive as a social worker. *Journal of Social Work Practice*, 20(1), 69-81. doi: 10.1080/02650530600565977.
- Smith, M., McMahon, L. & Nursten, J. (2003). Social workers' experiences of fear. *British Journal of Social Work*, 33, 659-671.
- Smith, M., Nursten, J. & McMahon, L. (2004). Social workers' responses to experiences of fear. *British Journal of Social Work*, 34, 541-559.
- Smith, Y., Colletta, L. & Bender, A. E. (2017). Client violence against youth care workers: findings of an exploratory study of workforce issues in residential treatment. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-25. doi: 10.1177/0886260517743551.
- Sousa, S., Silva, I. S., Veloso, A., Tzafir, S. & Enosh, G. (2014). Client's violence toward social workers. *Tékhne. Review of Applied Management Studies*, 12(1), 69-78. doi: 10.1016/j.tekhne.2015.01.006.
- Spencer, P. C. & Munch, S. (2003). Client violence toward social workers: the role of management in community mental health programs. *Social Work*, 48(4), 532-544.
- Sprang, G., Craig, C. & Clark, J. (2011). Secondary traumatic stress and burnout in child welfare workers: a comparative analysis of occupational distress across professional groups. *Child Welfare*, 90(6), 149-168.
- Strolin-Goltzman, J., Kollar, S., Shea, K., Walcott, C. & Ward, S. (2016). Building a landscape of resilience after workplace violence in public child welfare. *Children and Youth Services Review*, 71, 250-256.
- Tzafir, S. S., Enosh, G. & Gur, A. (2015). Client aggression and the disenchantment process among israeli social workers: realizing the gap. *Qualitative Social Work*, 14(1), 65-85. doi: 10.1177/1473325013509827.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Barcelona: Melusina.
- van Heugten, K. (2004). Co-worker violence towards social workers: Too hard to handle. *Social Work Review*. 16(4), 66-73.
- Vilar, J., & Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos de las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52), 1-26. doi:10.14507/epaa.25.2651.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la infelicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- Winstanley, S., & Hales, S. (2008). Prevalence of aggression toward residential social workers: do qualifications and experience make a difference? *Child Youth Care Forum*, 37, 103-110. doi: 10.1007/s10566-008-9051-9.
- Wooten, N. R., Fakunmoju, S. B., Kim, H., & LeFevre, A. N. (2010). Factor structure of the job-related tension index among social workers. *Research on Social Practice*, 20(1), 74-86.
- Zelnick, J. R., Slayter, E., Flanzbaum, B., Butler, N. G., Domingo, B., Perlstein, J., & Trust C. (2013). Part of the job? Workplace violence in Massachusetts Social Services agencies. *Health & Social Work*, 38(2), 75-85.
- Žižek, S. (2017). *Sobre la violencia*. Barcelona: Paidós.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ruiz-Galacho, S., & Martín-Solbes, V. (2020). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 129-142. DOI: 10.7179/PSRI_2021.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

SANTIAGO RUIZ GALACHO. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: ruizgalacho@uma.es

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071 - Málaga. E-mail: victorsolbes@uma.es

PERFIL ACADÉMICO

SANTIAGO RUIZ GALACHO. Doctorando en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga. Diplomado en Educación Social (Premio Extraordinario Fin de Carrera), Experto Universitario en Intervención Socioeducativa con Familia e Infancia en riesgo social, Máster Universitario en Investigación e Intervención Social y Comunitaria y Máster Universitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos (Premio Extraordinario Fin de Título). Durante más de diez años ha sido educador social en las diferentes tipologías de recursos de acogimiento residencial (atención inmediata, residenciales básicos, centros terapéuticos, centros de orientación e inserción sociolaboral) de varias comunidades autónomas. Actualmente es Director de diversos centros de acogimiento residencial gestionados por la Asociación Engloba y Profesor Colaborador Honorífico de la Universidad de Málaga. Sus principales líneas de investigación son la pedagogía social, la cultura de paz, la deontología profesional y la violencia en los entornos de acción socioeducativa.

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Licenciado en Filosofía y Letras. Sección Ciencias de la Educación y Maestro de Educación General Básica. Es educador social habilitado, habiéndose desempeñado profesionalmente como educador en Instituciones Penitenciarias. Actualmente es Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga y miembro del Grupo de Investigación Teoría de la Educación y Educación Social HUM-169 de la Junta de Andalucía. Sus principales líneas de investigación son la pedagogía social, la cultura de paz, la deontología profesional y la violencia en los entornos de acción socioeducativa, contando con numerosas publicaciones en torno a todos estos aspectos. Premio Internacional en educación social Joaquim Grau i Fuster, de reflexión sobre la práctica educativa (2012) con la obra "La educación social en territorios periféricos".