

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

## **ACCIÓN COMUNITARIA Y TRABAJO EN RED: PRESENTACIÓN DE UN MODELO DE ÉXITO**

### **RESUMEN**

En el presente texto se presenta el modelo Caixa ProInfancia (CPI) como ejemplo de una forma de dar respuesta al tratamiento de la pobreza infantil desde el trabajo comunitario y en red, construido desde parámetros de complejidad. Se presentan los supuestos teóricos en los que se basa, su evolución histórica, las características actuales y los retos de futuro.

**Palabras clave:** trabajo en red, programa Caixa ProInfancia, complejidad, acción social.

### **1 PRESENTACIÓN**

El progresivo desarrollo de las acciones socioeducativas hacia propuestas acordes con la complejidad de los escenarios en los que han de ser desarrolladas, ha comportado la necesidad de generar cambios estructurales en las formas de analizar la realidad, construir propuestas e implementarlas. No se trata únicamente de cambios metodológicos, sino que supone una revisión en profundidad de las culturas profesionales que determinan los supuestos sobre cómo trabajar, sobre qué posición ha de tomar el profesional frente a la persona atendida y de qué forma estructurar los servicios. Además, supone inevitablemente una revisión de la formación que han de recibir los profesionales.

Estos cambios están vinculados a la evolución de los grandes paradigmas de intervención socioeducativa y, especialmente, al momento en que cada uno de ellos ha entrado en crisis. En concreto, nos referimos al paso de un planteamiento de caridad-control a un modelo de derechos básicos y, posteriormente, a un modelo de promoción de las personas (Úcar, 2006).

El primer cambio fundamental lo encontramos en el momento que los planteamientos de control y de caridad social se mostraron insuficientes al concebir el

**Jesús Vilar**

Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona

**Jordi Longás**

Universitat Ramon Llull / Barcelona

**Roser de Querol**

Universitat Ramon Llull / Barcelona

ciudadano/a como un sujeto de derecho frente al que el estado y las administraciones habían de asumir responsabilidades. Este cambio comportó la creación de unas estructuras y unos recursos para ofrecer unos servicios estandarizados a todos los ciudadanos/as, entendidos como consumidores o usuarios de los mismos. De manera sintética, podemos decir que se trata de una interpretación de los derechos desde una perspectiva tangible, en clave de “problema-solución”. Por ejemplo, el derecho a la asistencia de una persona mayor dependiente suponía crear una residencia donde poder vivir, pensada desde la lógica sociosanitaria en la que pasa a ser un paciente, más que un ciudadano/a activo/a; la incorporación a la sociedad de una persona sin hogar se podía interpretar como el hecho de disponer de una vivienda, una prestación económica, y tener cubiertas las necesidades materiales más inmediatas (higiene, alimentación), así como disponer de un espacio donde tener unas mínimas relaciones sociales. En estos casos la idea de atención se centra en aspectos materiales y tangibles, comunes para toda la población, desde el supuesto que disponer de estos elementos comporta necesariamente haber solucionado el problema. Por otra parte, se trata de estructuras pensadas desde la lógica de los servicios y de los profesionales, a las que los ciudadanos/as deben adaptarse. Podemos hablar aquí de un modelo tecnocrático en el que el profesional recibe instrucciones precisas sobre cómo aplicar unas estrategias para satisfacer las necesidades de las personas atendidas a través de unos servicios idénticos para toda la población. Si cada profesional dentro de un recurso realiza correctamente su tarea y cada uno de los recursos implicados en la atención a la persona ofrece correctamente sus servicios, desde la lógica según la cual “el todo es la suma de las partes”, se puede asegurar que el problema está solucionado.

El segundo cambio substancial se produce en el momento en que se plantean estos derechos desde la perspectiva del desarrollo y la atención de cada persona y el respeto a su individualidad. Ahora la manera de proceder que acabamos de mostrar se muestra insuficiente porque el desarrollo de los derechos implica tener en cuenta aspectos intangibles, difícilmente evaluables, que van más allá de la suma de las

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

atenciones materiales recibidas. Aquí, el buen trato a una persona mayor dependiente no se consigue únicamente atendiendo sus necesidades vitales desde la perspectiva de sujeto pasivo que ha de adaptarse a la vida residencial (¿cómo se está respetando la dignidad de una persona a la que se le obliga a resumir su historia en lo que cabe en un armario de una habitación compartida, como si fuera una persona sin pasado?); igualmente, la incorporación autónoma a la vida social de una persona sin hogar no se consigue únicamente facilitándole la atención de las necesidades materiales. ¿Cómo construir un vínculo real con la comunidad? ¿Cómo sentirse incluido?

El cambio fundamental es haber puesto en el centro a la persona atendida y sus necesidades, lo que conlleva el paso de una cultura tecnocrática, que ofrece un profesional actuador y aplicacionista a una cultura científica e investigadora, que da como resultado un profesional reflexivo (Schön, 1992; Riberas, Vilar 2014). Que cada profesional realice adecuadamente sus tareas y que cada recurso ofrezca correctamente un servicio no asegura la solución porque la promoción de la persona exige la integración de elementos que van más allá de la suma de aspectos tangibles y evaluables, por lo que no se puede plantear en clave de “problema-solución”.

De manera sintética, diremos que en cada una de estas transiciones se produce una progresiva transformación que afecta a la manera de entender el trabajo y la colaboración con los demás profesionales y, a su vez, un cambio en la manera de entender los espacios de intervención en relación a la persona atendida.

El profesional inicialmente interpreta su trabajo en solitario. Posteriormente, se transforma en un trabajo de equipo que se coordina con otros equipos para, más adelante, convertirse en una acción estructurada mediante redes de servicios y recursos que trabajan de forma cooperativa. A su vez, el profesional asocia inicialmente su lugar de trabajo al espacio concreto de intervención con la persona atendida para, posteriormente identificar que su escenario de trabajo es la institución en sentido amplio y, finalmente, entender que su espacio de intervención es el territorio. Se trata de una transformación progresiva de la cultura profesional que va desde el trabajo

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

individual, en solitario, en un espacio acotado, a un trabajo cooperativo de naturaleza comunitaria en forma de red (Civis, Riera, 2007), que supera la coordinación y aspira a la transdisciplinariedad entre áreas de conocimiento (De Sousa, 2009).

Estos momentos la academia, las administraciones, los contratadores y los propios profesionales entienden que la cultura tecnocrática de carácter actuador no puede dar respuesta a la idea de promoción de las personas y que es imprescindible hacer el paso a una cultura científica de carácter reflexivo. Las producciones técnicas y académicas así lo avalan pero la realidad es que este discurso conceptual está teniendo problemas a la hora de ser convertido en acciones reales y efectivas, de manera que la conciencia de que el primer modelo está agotado y que es conveniente pasar a otra filosofía de trabajo no se ve reflejada en las formas de intervención: la academia sigue formando desde una perspectiva de suma de materias (aunque el Espacio Europeo de Educación Superior posibilita cambios en las estrategias formativas), las administraciones continúan organizando los servicios de manera arbórea en estructuras rígidas, desde la lógica del área y de los profesionales que los desarrollan (aunque insisten en la necesidad de adecuarse al territorio y a las personas); los contratadores tienen importantes dificultades para promover el trabajo cooperativo entre servicios (a los que consideran competidores) y a los profesionales les cuesta salir de un trabajo individualista en el que se hacen importantes esfuerzos para coordinarse (explicarse, en definitiva) pero no para trabajar juntos, aunque todos afirman que es fundamental un trabajo de construcción conjunta.

A la vista de estas evidencias, el asesoramiento al programa Caixa Proinfancia (experiencia que se explica a continuación y, en adelante CPI), supuso una gran oportunidad para poner en práctica los supuestos metodológicos que fundamentan una acción adecuada a situaciones complejas y que pone en el centro a la persona atendida.

## **2 EL PROGRAMA CAIXA PROINFANCIA, UNA PROPUESTA INNOVADORA**

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

La pobreza infantil es un problema de primer orden en el estado español al alcanzar en 2015 una tasa *AROPE* del 28,6%, superior a la media de la UE de los 28 países (UE-28) que fue del 23,7% (Eurostat, 2017). La tasa *AROPE* para los menores de 18 años española es del 34,4%, cinco puntos por encima de la UE-28 que alcanza el 26,9% (Eurostat, 2017). Un acierto de este indicador es su aproximación a una definición de pobreza más completa y matizada al considerar el fenómeno no sólo como una cuestión económica, de bajos ingresos, sino como una cuestión de calidad de vida y bajas oportunidades.

La *Estrategia Europa 2020* plantea reducir la incidencia de la pobreza en al menos 20 millones de ciudadanos de la Unión Europea (UE) el año 2020 (Comisión Europea, 2010). Para medir los avances en esta política se ha desarrollado un nuevo indicador comparativo a nivel europeo: *People at risk of poverty or social exclusion (AROPE)*. El indicador define la población en riesgo de pobreza o exclusión social como aquella que sufre alguna de las siguientes situaciones (González-Bueno *et al.*, 2012): tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); estar en situación de carencia material severa (según un listado de mínimos); o vivir en hogares con baja intensidad de ocupación (los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia).

En este escenario de pobreza infantil, aparece el programa Caixa Proinfancia. Se trata de una iniciativa de la Obra Social de la Fundación Bancaria "la Caixa" iniciada el año 2007 que tiene como finalidad mejorar las oportunidades de la infancia entre 0-18 años y de sus familias, que viven en situaciones de vulnerabilidad social y/o pobreza. Se trabaja en la línea de combatir la exclusión social de acuerdo con los programas marco de la Unión Europea y sus estados miembros, fomentando las políticas de mejora de la equidad, la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Desde su inicio hasta el 2015 esta iniciativa ha atendido 254.651 niños y niñas y 149.783 familias.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

La propuesta tiene un carácter intersectorial con una clara vocación de innovación en la intervención socioeducativa. Se basa en el trabajo colaborativo que incorpora por una parte, el sector público como responsable de los servicios, en segundo lugar el sector privado como facilitador de recursos y creador de servicios complementarios a la red pública y, en tercer lugar, la universidad como garante de la calidad científica, técnica, metodológica y ética del proyecto.

Desde 2007 el programa CPI se desarrolla en las 11 ciudades españolas más pobladas y sus áreas metropolitanas: Palma de Mallorca, Barcelona, Bilbao, Gran Canaria, Madrid, Málaga, Murcia, Sevilla, Tenerife, Valencia y Zaragoza. A partir del año 2015 también se ha iniciado su implementación en nuevos municipios de las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia y Extremadura, alcanzando 18 nuevas ciudades de tamaño medio (< 250.000 habitantes) en un proceso muy controlado de extensión territorial. Para implementar el programa, en su inicio se contó con una estructura de 32 redes de entidades sociales, en las que una de ellas ha actuado como coordinadora de red y el resto como entidades colaboradoras y prestadoras de servicios. Tras un proceso de mapeo de la presencia del programa en cada territorio se ha realizado en este curso 2016-17 un laborioso proceso de reorganización de las redes de entidades siguiendo criterios territoriales, de modo que a final de este curso se dispondrá de 192 redes de acción socioeducativa territorial (sobre la unidad de barrio o distrito) con 192 coordinaciones a nivel local o de proximidad y 407 entidades sociales implicadas.

Aunque el programa se dirige principalmente a niños, niñas y adolescentes, obviamente trabaja también con la familia, al ser ésta la unidad básica de convivencia, protección y creación de oportunidades. Se estima que aproximadamente el 70% de las familias del programa en situación de pobreza económica tienen asociados otros factores de riesgo social: problemas de vivienda, dificultades para acceder a bienes básicos, bajos niveles de formación, violencia doméstica, adicciones o baja competencia educativa de los progenitores. Los efectos en los niños/as son: inseguridad psicológica,

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

malnutrición, fracaso escolar, violencia, adicciones,... De modo que desde el programa se plantea cómo activar procesos de acompañamiento continuos, de duración media y larga, en base a la agregación de acciones que aborden las diversas necesidades (educación, salud, competencias parentales, inserción laboral,...) y que incidan en los factores de protección. Parte de estas acciones las facilita el programa, en complementariedad con Servicios Sociales y otras entidades. En el 30% de familias que presentan perfiles de menor riesgo se plantean acciones preventivas, ya sea focalizadas en apoyar la educación de los hijos, o de carácter más particular para atender necesidades concretas.

### **3 LOS INICIOS Y LA NECESIDAD DE REORIENTAR EL MODELO**

En los primeros años, la acción del programa se focalizó inicialmente en la prestación de bienes materiales y algunos servicios complementarios (refuerzo educativo, tiempo libre y atención psicoterapéutica). Aunque en teoría se trataba de organizar una estructura de red coordinada por una de las entidades participantes (entidad coordinadora), la realidad es que inicialmente el modelo tendía a reproducir una estructura más o menos jerárquica y sobre todo poco colaborativa de prestación de servicios independientes e incommunicados entre ellos. A medida que el programa avanzaba se tomó conciencia que el modelo, centrado sobre todo en la prestación de bienes y muy marcado por un carácter asistencial, podía convertirse en un pozo sin fondo en el que difícilmente podrían verse resultados de cambio desde el punto de vista de la construcción de comunidad y desarrollo de la autonomía de las personas.

Por ello, se inició en el año 2010 un proceso de reflexión con la participación de las entidades coordinadoras y liderado por el grupo PSITIC<sup>1</sup>, que permitió identificar sus principales fortalezas y debilidades. Detectada la necesidad de avanzar hacia modelos

---

<sup>1</sup> Pedagogía, Sociedad e Innovación con el soporte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

menos asistencialistas, se activó un proceso de cambio estratégico del programa que respondía a la doble finalidad de implementar modelos de acción socioeducativa innovadores y hacerlo en aquellos lugares cuya necesidad y viabilidad lo justificara.

En concreto, los ejes conceptuales que articulan los cambios metodológicos en este programa son los siguientes:

- La corresponsabilidad socioeducativa, que incluye el desarrollo de la colaboración público-privada (Riera, Roca, 2007).
- La acción socioeducativa integral y sistémica (Civís, Riera, 2007).
- La colaboración mediante el trabajo en red desde los niveles micro a los niveles de territorio (Díaz-Gibson, 2013).
- El abordaje de la pobreza infantil desde la perspectiva del interés superior del niño/a y la promoción de sus Derechos a partir de los criterios de la Convención (Naciones Unidas, 1989; Comité de los Derechos del niño, 2013).

El trabajo se orientó a construir, conjuntamente con las entidades coordinadoras de las redes locales, asesores externos y el equipo técnico de CPI, mejoras en la acción socioeducativa del programa, trabajo que culminó con la publicación *Programa CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad* (reeditado en 2013). Se trata de un documento marco que sintetiza y da proyección al modelo general y en el que se perfila la filosofía y la metodología de trabajo del programa. Además, se describen brevemente los subprogramas o ejes a través del cual éste se desarrolla. A partir del curso 2011 se fueron implementando los primeros cambios que exigía la revisión del modelo incluidos en el texto anterior (el trabajo cooperativo y no únicamente de coordinación entre todos los agentes que intervienen en una familia o la progresiva substitución de bienes por servicios integrados) , y se editó un nuevo documento que establecía los procesos y circuitos básicos que han de seguirse para incorporar un niño/a y su familia en el programa. Este documento, el *Modelo de Acción Social*, es el eje fundamental de toda la acción socioeducativa con la población destinataria del programa.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

La acción social es la base del programa y permite el acceso a los diferentes servicios y ayudas organizados en subprogramas específicos. El programa define la acción social como el conjunto de acciones derivadas de la relación de acompañamiento, promoción y ayuda hacia los niños, las niñas, los/las adolescentes y sus familias. Se trata de un proceso que introduce de forma planificada elementos externos en las dinámicas personales y sociales de las personas, con el propósito de lograr cambios y mejoras en sus condiciones de vida y en su desarrollo. Esto implica incrementar sus competencias, potenciar sus capacidades y aumentar sus posibilidades de autonomía y autogestión.

La atención individualizada el acompañamiento familiar y el tratamiento social conforman la metodología para llevar a cabo la acción social con los niños/as y sus familias. La vinculación a un plan de trabajo con compromisos y corresponsabilidades es la estrategia principal con la que se cuenta para llevar a cabo un proceso coherente y evaluable. La calidad de la atención a la familia. Se define un marco común de la acción social que concreta los criterios y procedimientos básicos que tienen que implementar las entidades que forman parte de las redes CPI. Se trata de un marco bastante flexible para que cada red los pueda incorporar a su realidad sin renunciar a su idiosincrasia.

La intervención con las familias propiamente dicha se realiza mediante la combinación de las estrategias y acciones que se citan a continuación, y que se encuentran reforzadas por la prestación gratuita de bienes, cuando esto es necesario.

- Apoyo a la familia: acompañamiento profesional, social, psicológico y pedagógico, de responsabilización y desarrollo.
- Apoyo a la inclusión educativa: a través de los diferentes subprogramas específicos de refuerzo educativo y de apoyo a la escolarización de los niños/as, de educación en el ocio, de apoyo psicológico personalizado y de promoción de la salud.
- Fortalecimiento de la “red social”: promoción de la relación con el entorno y entre iguales, coordinación en red con los agentes socioeducativos (servicios sociales, escuelas, entidades, etc.) para asegurar una acción integral y coordinada que amplíe el capital social de los niños/as y sus familias.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

Una vez definido este marco general de trabajo, se desarrollaron las guías específicas de los diferentes subprogramas que se ofrecen, una vez un niño/a y su familia se incorporan al programa siguiendo los criterios que se describen en el documento *Modelo de Acción Social*.

En concreto, se elaboró la guía del subprograma de *Refuerzo Educativo* y en segundo lugar la de *Atención Psicoterapéutica*, ambas publicadas en 2013. Se dispone también de un modelo de *Formación de Competencias Parentales* y se está cerrando la edición de los modelos de *Educación en el Tiempo Libre y Espacios Familiares 0-3*, todo ello, ejes de aplicación del programa Caixa Proinfancia.

El subprograma *Refuerzo Educativo* integra el conjunto de acciones, servicios y acceso a bienes que promueven la inclusión y el éxito escolar. Las propuestas actuales se centran en las actividades o los servicios de refuerzo educativo, logopedia y psicomotricidad.

El subprograma *Atención Psicoterapéutica Personal y Familiar* integra los recursos y servicios profesionales especializados que dan respuesta a las necesidades de atención psicoterapéutica y apoyo psicológico al niño/a o la familia, así como a la realización de apoyo terapéutico. No incluye la asistencia en trastornos mentales, que son derivados en la red pública de salud.

El subprograma de *Tiempo Libre*, incluye el conjunto de acciones, servicios y actividades educativas que promueven la educación integral, la socialización positiva del niño/a y su plena inclusión. Las propuestas actuales se centran en la participación en centros abiertos, centros de día y colonias de vacaciones (urbanas o en entornos naturales). Junto con el subprograma de refuerzo educativo, completa una oferta socioeducativa de alta intensidad y amplitud, que va más allá del horario escolar y potencia al máximo las competencias personales, los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños y las niñas

El subprograma *Apoyo Educativo Familiar* integra el conjunto de actividades y estrategias socioeducativas de carácter grupal que promueven el desarrollo y el

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

bienestar de la familia mediante la educación en valores, el desarrollo de las competencias parentales y la construcción de vínculos estables positivos entre los miembros de la unidad familiar.

Finalmente, el subprograma *Promoción de la Salud* es un eje transversal de acción con las familias que se orienta a la asunción de hábitos de vida saludables y de competencias óptimas para favorecer el desarrollo del niño/a y el adolescente en su contexto familiar y social. El subprograma integra las ayudas de alimentación e higiene, así como la provisión de algunos bienes.. Estas prestaciones han de ser utilizadas para favorecer una estrategia de promoción/educación de la salud que cuente con la vinculación de la familia

#### **4 LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO**

Además de la revisión conceptual del modelo, a partir del curso 2011-12 se creó una estructura de asesores, investigadores y expertos en el campo de la Pedagogía Social, la Educación Social y el Trabajo Social (docentes de 12 universidades españolas) que son los referentes locales de las entidades para apoyar la transferencia de conocimiento y el desarrollo de la innovación en el programa. Actualmente el equipo humano comprometido en el asesoramiento, contando la dirección científica y el asesoramiento local, lo integran 28 profesionales, que han liderado y/o apoyado las acciones descritas a continuación.

- Mapeo territorial y evaluación detallada de las necesidades y los recursos por ciudad/territorio, contrastando dicha realidad con la incidencia del programa.
- Puesta en marcha de mesas comunitarias, donde participan los diferentes agentes sociales del territorio, para mejorar la atención a la infancia y la gobernanza socioeducativa.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

- Promoción de proyectos de innovación mediante concurso abierto a las entidades para enriquecer la propuesta de acción socioeducativa del programa con nuevas iniciativas.
- Establecimiento de acuerdos con las administraciones municipales para formalizar la colaboración y estimular el compromiso mutuo en el impulso de las redes locales (de barrio o distrito).
- Diseño de un plan general de evaluación, sistematizando la evaluación, concebido de forma dinámica para conocer el impacto del programa, rendir cuentas a los agentes implicados y mejorar la efectividad de la acción desarrollada.

## **5 ALGUNOS RESULTADOS Y EVIDENCIAS DEL IMPACTO DEL PROGRAMA CPI**

En los últimos años se está desarrollando un completo trabajo de evaluación con el objeto de orientar las decisiones estratégicas del programa y comprobar su impacto, validez y pertinencia. En conjunto se percibe una evolución positiva de la incidencia del programa al haber construido una prestación de servicios más completa. En primer lugar, se observa que el desarrollo del programa ha ido consolidando un acompañamiento más continuado a lo largo del tiempo, ya que paulatinamente ha ido aumentando la proporción de participantes que mantienen su permanencia en el programa (Figura 1).

**Jesús Vilar**  
 Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
 Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
 Universitat Ramon Llull / Barcelona

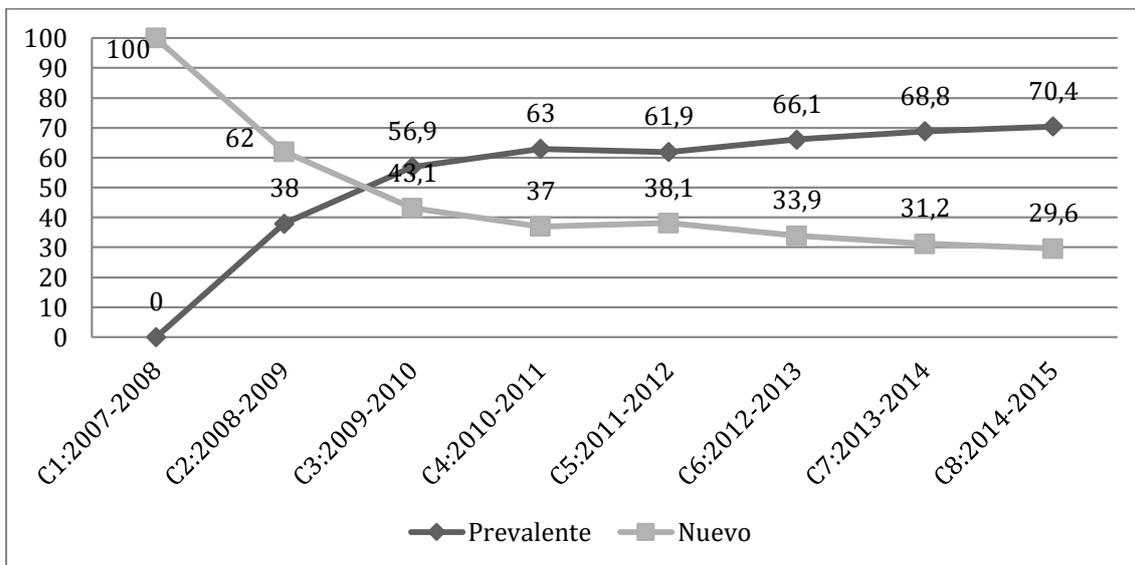


Figura 1: Participantes en % según sean nuevos o prevalentes.

En segundo lugar, el aumento del número de niños y niñas receptores de más de un tipo de ayuda confirma la tendencia hacia una atención más integral y completa (Figura 2).

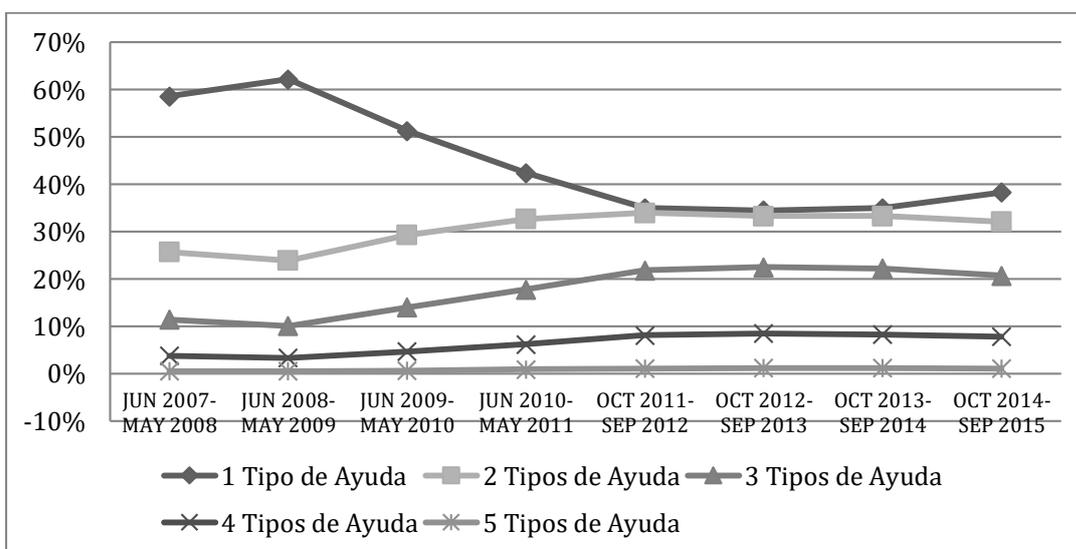


Figura 2: Participantes en % según número de ayudas diferentes recibidas.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

Finalmente, crece el número de receptores de servicios, incrementando la atención más integral, en detrimento de los que únicamente reciben exclusivamente bienes (Figura 3). La evolución de los tres indicadores parece confirmar el efecto positivo, a partir del inicio del asesoramiento (2009-2010) a abandonar el modelo asistencial, prestador de bienes, hacia un modelo centrado en los servicios y el acompañamiento continuo.

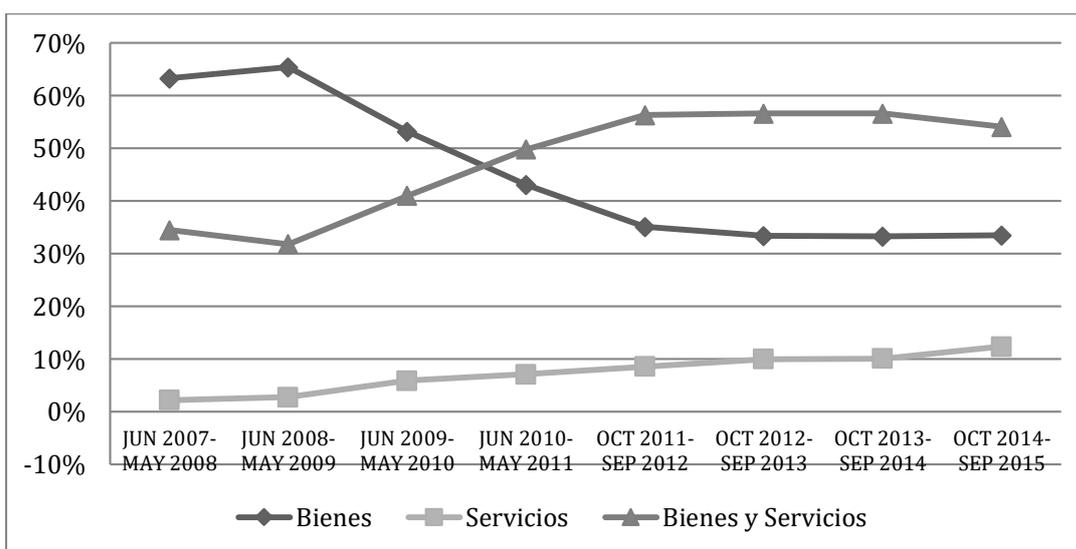


Figura 3: Participantes en % según el tipo de atención recibida.

Las evaluaciones realizadas también han permitido comprender de forma global el tipo de incidencia y efectos que el programa genera en las familias, los niños/as y adolescentes, y también en las entidades colaboradoras del programa y en el territorio donde se implementa. Se considera que el programa tiene impactos directos tanto en los niños/as y adolescentes como en las familias y que además los resultados en los dos se influyen mutuamente: por ejemplo, la mejora de las capacidades parentales de las madres y padres permite reforzar el rendimiento académico y el desarrollo personal de los hijos; así como los progresos de los hijos tienen resultados positivos en las familias, contribuyendo a una sensación de tranquilidad y confianza.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

A nivel familiar, la globalidad de los diferentes servicios del programa CPI ha permitido mejorar el bienestar de las familias de manera integral. Por un lado, las familias expresan sentirse “desahogadas” y “tranquilas” a nivel económico por el hecho de disponer de ayudas que les permiten cubrir necesidades básicas y de ofrecer a sus hijos/as actividades que de otro modo no podrían cubrir. Las familias se sienten tranquilas sabiendo que sus hijos/as están bien atendidos mientras ellas pueden aprovechar el tiempo para tareas domésticas o para buscar empleo. La inserción laboral es una cuestión fundamental no solamente para la situación económica de la familia, sino también en su bienestar personal y en consecuencia en el bienestar de los hijos/as. Por otro lado, disponer de referentes y relaciones con quién compartir la situación personal, ya sea por parte de los profesionales o de las otras familias participantes que se encuentran en la misma situación, aumenta la confianza de las familias en sí mismas y permite que se corresponsabilicen y adquieran compromisos con las entidades. Este compromiso supone un indicio de que se está lentamente superando el enfoque asistencialista de “beneficiarios”, hacia el concepto de “participantes”.

Y por último, el programa CPI desarrolla la autonomía de las familias mediante la mejora de las competencias parentales, ya que padres y madres aprenden a afrontar conductas negativas o conflictivas en casa, a mejorar las relaciones afectivas y a establecer normas y buenas prácticas de parentalidad. También se perciben cambios positivos en la integración de la familia en la dinámica escolar del niño o adolescente. Los beneficios en los niños/as y adolescentes atendidos por el programa se centran en el desarrollo tanto personal como escolar.

A nivel personal se reconoce la mejora de la autoestima y el progreso en las relaciones sociales con sus iguales tras su participación en las actividades de ocio, tiempo libre o de refuerzo educativo. Los servicios de atención psicoterapéutica y familiar facilitan una mejora de la conducta que rompe con dinámicas negativas en las relaciones familiares.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

A nivel escolar, se percibe una mejora tangible del rendimiento educativo de los niños/as y adolescentes y de su integración escolar: mejoran sus resultados académicos, su motivación y actitud hacia la escuela y adquieren hábitos de estudio que les permiten reducir las diferencias respecto a sus compañeros por pertenecer a un entorno familiar con bajo nivel formativo

Estos resultados tienen potencialidades que repercuten en el barrio, generando impactos más generalizados a la población y más perdurables en el tiempo. Se identifican cambios en la acción de algunas entidades que adoptan un enfoque más integral, criterios comunes entre entidades, desarrollo de una sistematización del trabajo y mejora de la calidad técnica y metodológica de sus servicios. Parte de esta mejora se relaciona también con la colaboración con los servicios públicos de la administración y el reciente impulso como experiencias piloto de algunas redes comunitarias de acción socio-educativa, que integran diferentes entidades, profesionales e instituciones y que posibilita intervenciones globales y la atención a las diferentes necesidades de las familias.

## **6 ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

Los cambios introducidos en el programa CPI a lo largo de su recorrido están teniendo resultados efectivos en la comunidad. Si la idea inicial era erradicar la pobreza infantil desde un planteamiento asistencial, ahora se trabaja desde el supuesto mucho más realista de impulsar cambios en los niños/as, sus familias y la comunidad partiendo de su capacitación mediante un proceso participativo y de carácter progresivo de mejora la autonomía y la calidad de vida. Los primeros resultados de las evaluaciones apuntan a mejoras claras en este complejo trayecto. Se evidencia que la acción organizada a través de subprogramas sistematizados e integrados entre ellos es una estrategia que da buenos resultados.

**Jesús Vilar**  
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
Universitat Ramon Llull / Barcelona

En segundo lugar, y aunque el programa CPI se dirige a la comunidad, también está teniendo un impacto positivo entre los profesionales. Se ha empezado a percibir una mayor satisfacción en su trabajo que se relaciona directamente con el hecho de ver resultados positivos de su acción, mejoras en la comunidad en su conjunto y en cada uno de los niños/as y familias participantes. Además, sienten que esta forma de trabajo les convierte realmente en promotores de cambio y capacitación de la comunidad y superan la sensación de ser controladores del sistema. Por otra parte, la satisfacción también se manifiesta en el hecho de tener una experiencia real de trabajo cooperativo y en red que evidencia cómo trasladar los supuestos teóricos de la complejidad a una práctica real y efectiva. En este sentido, se están diseñando espacios de formación para los profesionales que han de trabajar en el programa para comprender que no se trata únicamente de una estrategia de trabajo sino de un paradigma de acción que requiere un cambio en sus concepciones sobre qué y cómo ha de ser la acción socioeducativa.

En tercer lugar, la cooperación entre agentes (administraciones, sector privado que facilita recursos y entidades sociales del tercer sector) ha dado una mayor solidez a las intervenciones en el territorio y una mayor corresponsabilidad que antes no existía.

Finalmente, el programa CPI ha posibilitado poner en marcha un trabajo de investigación y transferencia de conocimiento de carácter interuniversitario. No es una tarea fácil ni frecuente contar con una red de cooperación estable con investigadores/as de 12 universidades que, a su vez, se convierten en asesores.

En síntesis, el trabajo desarrollado en el programa CPI es una buena muestra de cómo la implementación de procesos de investigación-acción benefician de manera simultánea a las personas atendidas, a los profesionales que implementan la acción y a los investigadores/as que diseñan y orientan el programa y que este beneficio no sería posible con un modelo de carácter tecnocrático en el que hay una clara barrera entre quién crea el conocimiento, quién lo organiza y quién lo utiliza.

Ciertamente, queda mucho recorrido por hacer todavía. Es conveniente desarrollar mejor los sistemas de seguimiento y evaluación. También, afinar algunos

**Jesús Vilar**  
 Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
 Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
 Universitat Ramon Llull / Barcelona

procesos de acción que mejoren los efectos positivos de la interacción entre ellos, y desarrollar nuevos subprogramas que en estos momentos están en fase de diseño. También es conveniente desarrollar planes de formación que faciliten a las nuevas entidades que se incorporan a las redes del programa CPI el conocimiento y la aplicación de la filosofía y del modelo de trabajo, sobre todo si se pretende un trabajo de construcción corresponsable en el territorio de carácter creativo.

## REFERENCIAS

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los Derechos del Niño**. Resolución 44/25, de 20 de noviembre. Ginebra, 1989.

ASAMBLEA GENERAL DE NACIONES UNIDAS. Comité de los Derechos del Niño (2013). **Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial**. Ginebra, 2013.

BOTELLA, L., LONGÁS, J., RIERA, J., ÚCAR, X., LONGÁS, E., PUIG, C., VILAR, J., CIVÍS, M., CUSSÓ, I. Y BORJA, C. **Guía de Atención Psicoterapéutica Programa CaixaProinfancia**. Barcelona: Obra Social 'la Caixa', 2013.

CIVÍS, M. I RIERA, J. **La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional**. València: "Nau llibres", 2007.

CUSSÓ, I., LONGÁS, J. I RIERA, J. Acción socioeducativa en red con la infancia y adolescencia en situación de pobreza: análisis del programa CaixaProinfancia en Barcelona. **Aloma**, 33(2), p 96-105, 2015.

DE SOUSA, B. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En TAPIA MALLEA, L. (Coord.) **Pluralismo epistemológico**, 2009, p 31-66. La Paz: Muela del Diablo, Comuna, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y CIDES-UMSA.

DÍAZ-GIBSON, J., CIVÍS, M. I LONGÁS, J. La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. En **Teoría de la Educación**, 2013, 25 (2), p 213-230.

**Jesús Vilar**  
 Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés / Barcelona  
**Jordi Longás**  
 Universitat Ramon Llull / Barcelona  
**Roser de Querol**  
 Universitat Ramon Llull / Barcelona

EUROSTAT. **People at risk of poverty or social exclusion by age and sex (AROPE)**. [ilc\_peps01, última modificación 28/03/2017]. Recuperado el 11/04/2017 a: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search\\_database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database)

GONZÁLEZ-BUENO, G., BELLO, A. I ARIAS, M. **La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños**. Madrid: UNICEF, 2012. Recuperado el 10/07/2013 a: [http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia\\_2012\\_2013\\_final.pdf](http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Infancia_2012_2013_final.pdf)

LONGÁS, J., RIERA, J. i CIVÍS, M. Asesoramiento al programa CaixaProinfancia; evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. **Pedagogía Social Revista Interuniversitaria**, 28, p 85-98, 2016

PUIG, C., RIERA, J., LONGÁS, J., CUSSÓ, I., ÚCAR, X., LONGÁS, E., VILAR, J. Y CIVÍS, M. **Modelo de acción social Programa Caixaproinfancia**. Barcelona: Obra Social 'la Caixa', 2013.

RIERA, J. I ROCA, E. (coord.). **Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsable**. Valls: Cossetània Edicions i Edu, 2007. 21,p 13-27.

RIERA, J., LONGÁS, J., BOADAS, B., CIVÍS, M., ANDRÉS, T., GONZÁLEZ, F., CUSSÓ, I., FONTANET, A., CARRILLO, E., PUIG, C., BOTELLA, L. Y LONGÁS, E. (2013, 2ª ed.). **Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social**. Barcelona: Obra Social 'la Caixa'.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

ÚCAR, X. El por qué y el para qué de la pedagogía social. En PLANELLA, J.; VILAR, J.; **La pedagogía social en al sociedad de la información**. Barcelona, UOC, 2006, p. 233-270

VILAR, J.; RIBERAS, G.; ROSA, G. El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. En **Revista Lugares d'Educação [RLE]**, v. 4, n. 9, p 132-149, 2014.

Recibido: 28/04/2017  
 Aprobado: 09/05/2017