



JULIO 2017

## **RES, Revista de Educación Social**

Número 25

### **Los retos de la educación social en tiempos de globalización**

[Marco Marchioni](#) nos hablaba en el [diálogo final del Congreso de Sevilla](#) sobre la crisis “glocal”, utilizando este neologismo mezcla de global y local, que nos invita a “pensar globalmente y actuar localmente”. Ese sea quizás el escenario: una territorio donde todo está desdibujado y se confunden los límites de lo local y lo global. Un cambio de época donde quizás haya que recuperar la centralidad de lo social, lo comunitario, lo político, etc. como factores de mejora de las sociedades, de la dignidad de las personas. Hemos de reflexionar sobre si todas las leyes son justas (recordando a Ghandi, quien nos decía: “cuando una ley es injusta, hay que desobedecerla”), sobre si es el mercado el que ha de gobernarnos, sobre cómo podemos hacer para aumentar la ciudadanía social y la igualdad de derechos, etc. Y dentro de este universo cambiante, identificar los peligros de algunos de los encargos que se nos hacen profesionalmente que están más cerca cada vez de la clasificación de personas (y de sus derechos) y de la gestión diferencial de las poblaciones (Castel). Reflexionar sobre cómo hemos de dar respuesta a esta nueva época es más urgente que nunca. Y al hacerlo, hemos de tener siempre presente que nosotras y nosotros vivimos en el núcleo de la tensión y que nos debemos a las personas que encarnan la demanda implícita de nuestro acompañamiento socioeducativo como derecho de ciudadanía.

- [SUMARIO](#)
- [REDACCIÓN](#)
- [PRESENTACIÓN](#)
- [EL TEMA: APORTACIONES](#)
- [EL TEMA: ÁMBITOS](#)
- [EL TEMA: PANORAMA INTERNACIONAL](#)
- [MISCELÁNEA](#)
- [ACTUALIDAD](#)
- [RESEÑAS](#)
- [ARTICULOS SÓLO TEXTO](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)

**Edición**

Las afirmaciones y opiniones reflejadas en los artículos pueden coincidir, o no, con las del editor y son responsabilidad exclusiva de sus autores o autoras.

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](http://www.cgcees.es)).

**Sede del CGCEES**

Carrer Aragó 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona  
Tel.: 93 452 10 08; [cgcees@eduso.net](mailto:cgcees@eduso.net)

**RES, Revista de Educación Social**, forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el

Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net>

Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net)

**RES, Revista de Educación Social** participa en el proyecto social de edición en "acceso abierto". Sus colaboraciones están protegidas por una licencia CC:



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que NO se haga con fines comerciales.

**ISSN 1698-9007**

Soporte Internet: [XLI design+thinking](http://www.xli-design.com)

**Consejo de Redacción:** Roberto Bañón, María Ángeles Fernández, María José Planes, Sofía Riveiro, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.

**Coordinador:** Carlos Sánchez-Valverde.

**Secretaria de redacción:** Sofía Riveiro.

**Colaboradores del Consejo de Redacción (revisores externos de artículos):**

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.  
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).  
Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).  
Rafel López Aaguire, Educador Social, CEESC /Catalunya)  
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.  
Victor M. Martín, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.

Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).  
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.  
Mercé Òdena, Educadora Social, CEESC (Catalunya).  
Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).  
Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía, CEESPV (País Vasco).  
Sofía Riveiro, Educadora Social, CEESGA /Galicia).  
Joan Soler, PHD en Pedagogía. Univ. de Vic.  
Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galicia).  
Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC y UNED.  
Carmen Vega, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., Univ. La Salle

**Coordinación de contenidos:** Carlos Sánchez-Valverde.

Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social**, proceden, prioritariamente (más del 90%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. adaptados, publicados en otras publicaciones. Y en algunos casos, demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

**Colaboran en este número:**

Sara Alba Gómez, Antonio Alcántara, Luis Vicente Amador Muñoz, Benny Andersen, Josep María Aragay Borràs, David Arévalo Blázquez, Valéria Aroeira Garcia, Hortènsia Badia, Montserrat Boscà Cotovad, José Antonio Caride, Xosé Manuel Cid, Álvaro Delgado, Macarena Esteban Ibáñez, Noemí Esteban Mangas, María Rosa Estela, Deibe Fernández Simo, Isabel Galeote, Susana García Rico, M<sup>a</sup> Victoria de las Heras Valle, M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, María Verónica Jimeno Jiménez, Mercedes Marra Diana, Víctor M. Martín Solbes, Ney Moraes Filho, José A. Morán, M. Carmen Morán de Castro, M<sup>a</sup> Rosario Muñoz García, Martha Lucía Orozco Gómez, Abraham Fidel Ortiz Lugo, Eva Palasi. Juliana Pedreschi Rodríguez, Denisse Claudia Poblete González, Oscar Castro Prieto, José Ignacio Rico Romero, Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, Cristóbal Ruiz Román, Lorenzo Salamanca García, Cosme Sánchez Alber, María Sanz Leal, Almudena Torres de Bustos, Josep Vallés Herrero, Eduardo S. Vila Merino.

**Composición, textos y traducciones:** Roberto Bañón, Joana Chinchilla, Gema López, María José Planes y Carlos Sánchez-Valverde.

**Maquetación Web:** Roberto Bañón y María José Planes.

**Imagen gráfica y audiovisual:** Roberto Bañón y María José Planes.

**Archivos gráficos** (Además de las imágenes facilitadas por los autores de los artículos):

- Archivo **RES, Revista de Educación Social**, Archivo Morgefile, Archivo FlickrCC, Archivo Open Photo, Archivo Pixabay.com, Archivo Freeimages.com



JULIO 2017

## **RES, Revista de Educación Social**

**Número 25**

### **Los retos de la educación social en tiempos de globalización**

2

[Marco Marchioni](#) nos hablaba en el [diálogo final del Congreso de Sevilla](#) sobre la crisis “glocal”, utilizando este neologismo mezcla de global y local, que nos invita a “pensar globalmente y actuar localmente”. Ese sea quizás el escenario: una territorio donde todo está desdibujado y se confunden los límites de lo local y lo global. Un cambio de época donde quizás haya que recuperar la centralidad de lo social, lo comunitario, lo político, etc. como factores de mejora de las sociedades, de la dignidad de las personas. Hemos de reflexionar sobre si todas las leyes son justas (recordando a Ghandi, quien nos decía: “cuando una ley es injusta, hay que desobedecerla”), sobre si es el mercado el que ha de gobernarnos, sobre cómo podemos hacer para aumentar la ciudadanía social y la igualdad de derechos, etc. Y dentro de este universo cambiante, identificar los peligros de algunos de los encargos que se nos hacen profesionalmente que están más cerca cada vez de la clasificación de personas (y de sus derechos) y de la gestión diferencial de las poblaciones (Castel). Reflexionar sobre cómo hemos de dar respuesta a esta nueva época es más urgente que nunca. Y al hacerlo, hemos de tener siempre presente que nosotras y nosotros vivimos en el núcleo de la tensión y que nos debemos a las personas que encarnan la demanda implícita de nuestro acompañamiento socioeducativo como derecho de ciudadanía.



**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). **ISSN: 1698-9007.**



*Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.*

## Sumario

### Número 25. Los retos de la educación social en un mundo globalizado

<b>Presentación:</b> Carlos Sánchez-Valverde Visus, coordinador del consejo de redacción .....	5
<b>El tema: Los retos de la educación social en tiempos de globalización. Aportaciones</b> .....	7
CRUZANDO LÍMITES: SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE	
<i>José Antonio Caride</i> .....	8
ES TARDE, PERO ES NUESTRA HORA. PROPUESTA MOTIVADA PARA EL COMPROMISO EN UN CONTEXTO GLOBAL	
<i>Lorenzo Salamanca García</i> .....	30
DE LA GLOBALIDAD AL TERRITORIO. REFLEXIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SOCIAL	
<i>Víctor M. Martín Solbes, José Ignacio Rico Romero</i> .....	49
COLONIALISMO Y PRÁCTICAS DISCRECIONALES. LOS EFECTOS COMUNES Y PARTICULARES DE UNA DES-REGULACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO SOCIAL	
<i>Oscar Castro Prieto</i> .....	60
LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL REVÉS DE LA GLOBALIZACIÓN	
<i>Cristóbal Ruiz Román</i> .....	67
<b>El tema: Los retos de la educación social en tiempos de globalización. Ámbitos</b> .....	79
JUSTICIA JUVENIL E INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN BALEARES. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN	
<i>Hortènsia Badia, Álvaro Delgado</i> .....	80
FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS Y LOS EDUCADORES SOCIALES PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN	
<i>Rosa M. Rodríguez-Izquierdo</i> .....	94
EL ENFOQUE INTERGENERACIONAL: DEL CONTEXTO GLOBAL AL CONTEXTO LOCAL DE ALCOBENDAS	
<i>M<sup>a</sup> Rosario Muñoz García</i> .....	113
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO ÁMBITO EMERGENTE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN NUEVO CAMPO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL	
<i>Macarena Esteban Ibáñez, Luis Vicente Amador Muñoz</i> .....	134
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. UNA PROPUESTA ANTE UN MUNDO GLOBALIZADO DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
<i>María Sanz Leal, Martha Lucía Orozco Gómez</i> .....	148
<b>El tema: Los retos de la educación social en tiempos de globalización: Panorama internacional</b> .....	166
LA EDUCACIÓN SOCIAL EN UN MUNDO GLOBALIZADO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA AIEJI	
<i>Benny Andersen</i> .....	167
EDUCAÇÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO: DIÁLOGOS E DEBATES DO XIX CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS	
<i>Valéria Aroeira Garcia, Juliana Pedreschi Rodrigues, Ney Moraes Filho</i> .....	179
<b>Miscelánea</b> .....	197
REAJUSTAR EL SIGNIFICADO DEL TIEMPO: EN LA BRECHA ENTRE EL PASADO Y EL PORVENIR	
<i>Cosme Sánchez Alber</i> .....	198
EL MENOR INFRACTOR DE INTERNAMIENTO TERAPÉUTICO	
<i>Montserrat Boscà Cotovad</i> .....	203
LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN EL ÁMBITO DE SALUD MENTAL EN GALICIA	
<i>Sara Alba Gómez, M. Carmen Morán de Castro</i> .....	219
LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL COMO TUTOR DE APEGO EN LOS HOGARES TUTELADOS PARA MENORES EN SITUACIÓN DE PROTECCIÓN	
<i>María Verónica Jimeno Jiménez</i> .....	236



INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ENFERMOS MENTALES: RETOS GLOBALES PARA UN FUTURO CERCANO.	
<i>David Arévalo Blázquez, Susana García Rico</i> .....	245
LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS DE TRATO DIRECTO DEL SERVICIO NACIONAL DE MENORES DE CHILE	
<i>Denisse Claudia Poblete González</i> .....	261
EDUCACIÓN SOCIAL: REDES SOCIALES Y ESCUELA	
<i>Almudena Torres de Bustos</i> .....	278
REPENSAR LA CALIDAD EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN PROTECCIÓN. RETOS PENDIENTES DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	
<i>Deibe Fernández-Simo, Xosé Manuel Cid</i> .....	284
MEDICALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE SUS RELACIONES	
<i>Noemí Estebaranz Mangas</i> .....	301
EL EJERCICIO DE DECIDIR: SU POTENCIAL EDUCATIVO EN LA ADOLESCENCIA CONTEMPORÁNEA	
<i>Mercedes Marra Diana</i> .....	328
<b>Actualidad</b> .....	<b>341</b>
ESCRIVINT L'EDUCACIÓ SOCIAL. ESCRIBIENDO LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	342
Jornadas de Infancia y Educación Social (JIES) "Infancia y mediación".....	356
VII Coloquio Internacional RIA, Argel 27-29 Noviembre de 2017.....	372
DIXIT Guía básica de información y recursos documentales sobre la educación social en Cataluña.....	375
Modelos y Estrategias de Acción Social y Educativa en la Infancia y la Adolescencia.....	376
Día Internacional contra el acoso escolar, 2 de mayo.....	377
Colloque 2018 sur le thème: Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle.....	378
Continúa la campaña <b>Por una Ley de Educación Social</b> .....	385
Reunión CGCEES y SIPS.....	387
NOMBRAMIENTO DE CONSEJEROS Y CONSEJERAS HONORÍFICOS, 2017, del CGCEES.....	388
EDUSO-day 2017.....	391
Convenio entre el CGCEES y la UOC.....	392
Entrevistas a Presidentes.....	393
<b>Reseñas</b> .....	<b>396</b>
<i>Reseña de libro: 'Deja un rato el ordenador! ¿cómo poner límites?'</i>	
<i>M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados</i> .....	397
<i>Reseña de libro: Manual de técnicas de participación y desarrollo grupal</i>	
<i>Josep Vallés Herrero</i> .....	400
<i>Reseña de libro: La educación social en territorios periféricos</i>	
<i>Eduardo S. Vila Merino</i> .....	402
LAS ONDAS EN EL CENTENO	
<i>Abraham Fidel Ortiz Lugo</i> .....	404
<i>Reseña de libro: La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario</i>	
<i>Josep María Aragay Borràs</i> .....	411
<i>Reseña de blog: La mochila del educador</i>	
<i>M<sup>a</sup> Victoria de las Heras Valle</i> .....	415
<i>Reseña de libro: DERECHOS HUMANOS, MIGRACIONES Y COMUNIDAD LOCAL</i>	
<i>COPESA</i> .....	417
<i>Reseña de TFG de Educación Social: La incorporación de la perspectiva socioeducativa en la acción policial: Un análisis de la situación en la Policía de Cataluña</i>	
<i>José A. Morán</i> .....	419
<i>Reseña de libro: Videojuegos, Internet y televisión. Como evitar sus efectos perjudiciales en nuestros hijos</i>	
<i>M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados</i> .....	422
<b>Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social</b> .....	<b>425</b>

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social

<http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

## Presentación

### *Los retos de la educación social en un mundo globalizado*

**Carlos Sánchez-Valverde Visus**, *coordinador del consejo de redacción*

5

Como dicen unos de los autores que colaboran en este número, la globalización ha conseguido generalizar todo menos la distribución de la riqueza y la dignidad.

Si la Educación Social es un derecho (y una oferta de derechos y de dignidad) para las personas con la que interaccionamos, la transcendencia de la globalización en nuestro quehacer deviene incontestable.

Vivir la certeza de la incertidumbre, como decía Paulo Freire, y hacerlo desde el oficio de artesano y con respeto, como nos recuerda Richard Sennet, impone una doble exigencia: la de entender que los Derechos de las personas son el punto de partida de nuestro hacer (no un punto de llegada) y la de no generar con nuestras acciones, a veces involuntarias y no conscientes porque están inmersas en las dinámicas institucionales, categorías de nuevos grupos de personas, nombrándolas con adjetivos que categorizan y estigmatizan.

Tener presente que actuamos en unos de los ámbitos más sensibles (con personas) y, la mayor parte de las veces, desde encargos de control poblacional (Castel), interpelarnos sobre nuestras prácticas, desde la reflexión crítica y colectiva, como decía Toni Julià, es más necesario que nunca en este mundo global. Un mundo nuevo que necesita nuevas miradas y la revisión de lo que creíamos “certero”. Miradas que han de venir de todos los acercamientos y, quizás, en muchos de los casos desde lecturas realizadas desde lo local.

#### **Los contenidos de esta *Revista de Educación Social*, número 25.**

Como casi siempre, os presentamos un número potente (del que nosotros nos sentimos orgullosos), preñado de lecturas que esperamos sirvan para estimular vuestra reflexión y vuestra acción práctica. Como podréis comprobar en las diferentes colaboraciones (surgidas tanto desde vuestras aportaciones espontáneas como de la respuesta positiva a nuestras demandas, respuestas que desde aquí reconocemos y agradecemos), nos acercan diferentes miradas, a veces en clave de dilema o pregunta, a veces desde la reflexión sobre experiencias, a veces desde la revisión conceptual y el análisis sociopolítico o la propuesta.

Hemos organizado los contenidos bajo tres epígrafes:

---

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- **Aportaciones:** donde hemos recogido revisiones que nos han de servir para ubicar nuestras respuestas teóricas y prácticas, realizadas desde miradas pedagógicas (en algún caso casi enciclopédicas, que nos recuerdan dónde estamos, de dónde venimos y a dónde podemos ir, desde nuestras decisiones), sociopolíticas (Freire nos recordaba que educar es un acto político), comunitarias, territoriales, etc.
- **Ámbitos:** que nos acercan las concreciones de lo global en diferentes campos de nuestra acción tales como la Justicia Juvenil, la Educación para el desarrollo, la Educación ambiental, la acción con personas inmigradas, el enfoque intergeneracional, etc.
- **Panorama internacional:** donde hemos recogido algunas pinceladas de cómo se realiza esta mirada desde otras atalayas y lugares.

Y todo ello complementado desde de la sección *miscelánea* con temas relacionados con la salud mental, la medicalización, la educación social y la escuela, la justicia juvenil, la necesidad de reflexión histórica, el ejercicio de decidir, la calidad de los servicios de atención a la infancia, etc.

Para acabar, recordaros que de momento sólo tenemos definido el tema del próximo número de **RES, Revista de Educación Social**:

- El número 26, enero del 2018, estará dedicado a: *Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario*.

Esperamos vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la reflexión sobre nuestra acción socioeducativa, en este caso en un tema delicado y hasta polémico, pero necesario.

¡Gracias por seguir allí y, aunque sea con un poco de retraso, Feliz final de verano del 2017!



## El tema:

# *Los retos de la educación social en tiempos de globalización*

7

## Aportaciones





## **CRUZANDO LÍMITES: SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE**

8

**José Antonio Caride**, *Catedrático de Pedagogía Social. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultade de Ciencias da Educación – Campus Vida. Universidade de Santiago de Compostela.*

### **RESUMEN**

*Partiendo de la sugerente y metafórica expresión “cruzando límites”, el texto que presentamos sitúa sus principales argumentos en la necesidad de abrir la educación a la vida, con vocación pedagógica y social. En este sentido, y asumiendo que toda educación es para algo, se proponen algunas líneas de reflexión-acción con la intención de educar para un cambio local-mundial de amplias miras: una educación de hoy para mañana, obligada a afrontar el futuro sin obviar la explicación e interpretación del pasado de la condición humana y de sus procesos civilizatorios, del Planeta y sus complejidades; una educación para la vida desde la propia vida, ampliando los temas y métodos que posibilitan el acceso a la cultura y al saber, racional y emocionalmente; una educación en y para la ciudadanía, sustentada en valores que agranden la convivencia, la democracia, los derechos humanos y ecológicos. En los tiempos de incertidumbre y desasosiego que habitamos son retos que no se limitan a satisfacer una educación –de calidad– para todos, al invocar la necesidad de construir el todo en y de la educación, más allá de la escolarización y los aprendizajes curriculares, por muy importantes que sean.*

**Palabras clave:** educación social, pedagogía social, ciudadanía, globalización, cambio social.

Fecha de recepción: 05/06/2017

Fecha de aceptación: 05/07/2017



## Introducción

Hay poco de original en el título que abre nuestro relato: “cruzando límites”, *border crossings* en su versión inglesa; una expresión con la que Henry Giroux –a quien reconocemos como uno de los fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos– publicaba en español, finalizando los años noventa del pasado siglo; un interesante recopilatorio de textos a los que guiaba el propósito común de traspasar las fronteras del convencionalismo sociopolítico y educativo para reivindicar un futuro más habitable, invocando el pensamiento feminista postmoderno, las teorías antirracistas, la justicia social, el ecologismo y la democracia cultural.

Giroux (1997) vinculaba sus propuestas a la necesidad de cuestionar las pedagogías heredadas, para situar los quehaceres educativos, culturales y políticos en un proyecto radical de cambio y transformación social, de vocación cívica y democrática. En su opinión, muchos de los problemas a los que debemos hacer frente en nuestras sociedades radican, en última instancia, en los valores y la política, no en el de la administración y la economía, por mucho que aquellos sean cada vez más deudores de ésta última. De ahí, señala, que sea preciso abordar las preguntas más básicas acerca del propósito y los significados del quehacer educativo: ¿qué tipo de sociedad queremos? ¿cómo educamos a los estudiantes para una sociedad verdaderamente democrática? ¿qué condiciones necesitamos para que una educación así sea significativa y factible? ¿cómo despertar las responsabilidades morales, políticas y cívicas de la juventud? ¿cómo iluminar el papel que los educadores y los trabajadores culturales pueden o deben desempeñar como críticos comprometidos y transformativos?, etc.

Preguntas que alientan respuestas que sean capaces de afrontar los retos de la globalización que está dejando el mundo a la intemperie (Innerarity, 2013): un mundo de todos y de nadie, lleno de paradojas e incertidumbres acerca de su propiedad y gestión, especialmente analfabeto en su articulación jurídica y política. Una globalización que vincula a las personas y a las sociedades de un modo nuevo, aunque sus contornos son muy difusos, siendo múltiples las motivaciones y los intereses que subyacen a su explicación e interpretación (Garay, 2004). Sucede también con la educación en su articulación local-global, sea escolar o social, cuya pretendida apuesta por la “calidad” –a la que apelan los organismos internacionales y los Estados– no clarifica, tanto como se precisa, si está al servicio de los mercados o de las personas, entre su acomodo a las realidades que existen o por su



cuestionamiento, optando decididamente por las que nos podrán hacer –individual y colectivamente– más *humanos*. Una condición de la que partimos biológicamente, pero a la que muchas de nuestras circunstancias cotidianas –en situaciones de violencia, maltrato, pobreza, exclusión, xenofobia, etc.– contrarían de forma reiterada.

La globalización, un neologismo que hemos incorporado acríticamente a nuestros usos lingüísticos sin que los diccionarios acierten a definirlo en toda su complejidad, añade nuevos desafíos a este propósito, cuando todavía están por resolver los viejos problemas heredados, entre otros los que nombran la educación y la cultura. Por supuesto, sin que podamos obviar la existencia, desde hace décadas, de un amplio consenso sobre la importancia de ambas prácticas para el desarrollo humano, a las que consideramos como dos de los bienes comunes más preciados (UNESCO, 2015; Subirats y Rendueles, 2016). Una educación de la que nos ocuparemos de un modo específico, a la que es frecuente valorar como “una inversión de elevada rentabilidad económica” (Balart, 2016: 140), al tiempo que se insiste en caracterizarla como “una importantísima herramienta para conseguir la cohesión social y reducir las desigualdades”.

En este escenario situamos nuestra reflexión en clave pedagógica-social, reivindicando el compromiso que toda Educación Social debe y puede adquirir con los valores del civismo y de la ciudadanía (Caride, 2013), enfatizando el protagonismo activo de las personas como sujetos de derechos, partícipes y no meros testigos de una globalización que está metamorfoseando el mundo (Beck, 2017), obligándonos a explorar nuevos principios y horizontes, una vez constatado el fracaso de las instituciones funcionales, del individualismo, del juego político de los metapoderes, unido a los riesgos que traen consigo el cosmopolitismo y las conexiones digitales. La *metamorfosis* –una palabra diría el sociólogo alemán, en su obra póstuma e inacabada, que hay que usar con cautela y escribir en cursiva– está haciendo real y posible hoy lo que ayer era impensable: “lo que se descartó de antemano como absolutamente inconcebible está teniendo lugar a escala planetaria y se puede observar en cualquier sala de estar en cualquier parte del mundo, porque lo retrasmiten los medios de comunicación social” (Beck, 2017: 16). Abrir caminos para una educación transformadora, colaborativa, crítica, emancipatoria... forma parte de las urgencias del mundo globalizado, en el que las tecnologías que facilitan la información y la comunicación deben ponerse al



servicio del diálogo y no de su inhibición, recordando los mejores anhelos de la pedagogía freiriana (Barros y Choti, 2014).

### **Abrir la educación a la vida, con vocación pedagógica y social**

La educación, con frecuencia, olvida sus compromisos con la vida: enseñar a vivir, no de cualquier modo, sino *en* y *con* todo lo que significa el don de la convivencia. De las aulas, decía desde su magisterio académico y literario, José Luís Sampedro (2007: 170),

*“salen más consumidores y productores que vividores, más súbditos que ciudadanos”. No se nos educa para serlo, tanto como sería deseable y necesario: de ahí la pasividad de la gente ante lo que ocurre, con lo que pasa o nos pasa, en lo que somos o dejamos de ser humanamente. Fíjense –añadía– que la palabra “vividor” se ha ido cargando de connotaciones peyorativas, “cuando vivir plenamente debería ser la meta”.*

El descuido no es coyuntural, ni de ahora. Viene de lejos, contraponiendo la educación *al margen* de la vida con la educación *mediante* y *en* la vida, de modo que las instituciones educativas y los métodos pedagógicos basados en la participación directa en la cotidianidad “fueron perdiendo gradualmente su valor y su importancia, mientras que simultáneamente iban incrementándose la función y la significación de todas las actividades educacionales organizadas con un fin específico en los centros creados al efecto” (Suchodolski, 1979: 479). Será a partir del siglo XVII cuando las escuelas –por delegación de las familias y las comunidades– intensifiquen su función formativa, atenuando la vitalidad pedagógica que subyace en otros modos de educar e instruirse, de enseñar y aprender.

Aun así, la vida sigue su propio curso, exigiéndose a sí misma esfuerzos continuos para conciliar las necesidades de la gente con las prácticas educativas, admitiendo las limitaciones de las instituciones escolares para satisfacerlas, hace años que está obligando a repensar la educación y las diferentes opciones que tenemos para construirnos en ella como sujetos. Pero también, con una visión crítica y prospectiva, a reconocer que no toda aproximación a la vida –y, en particular, a determinadas maneras de vivirla– tiene un sentido educativo o formativo, máxime cuando muchas de las realidades de la educación escolar –que evidencian las incongruencias o carencias de la escolarización que tenemos y nos damos– continúan evidenciando elevadas tasas de fracaso y absentismo, a problemas de maltrato y acoso en las aulas, a unos bajos índices de participación de la comunidad educativa, a una escasa



incidencia de los procesos de innovación didáctica o pedagógica, o a una insuficiente apertura de los centros escolares al territorio.

Con todo, no se trata de impugnar la escuela ni sus históricas contribuciones a la mejora de la salud democrática de nuestras sociedades; tampoco de aminorar, sino más bien de reconocer, la persistente lucha de numerosos profesores, asociaciones de padres y madres, colectivos de renovación educativa y de otros agentes sociales (sindicatos de la enseñanza, asociaciones profesionales, etc.) por mejorar las prácticas educativas. Pero si, de cuestionar algunas formas de educar en ella, por cómo se hace y por los malestares que acarrearán para el alumnado más frágil y vulnerable, sin que a ellos lleguen los estándares de la calidad, o de su mejora, como recientemente sucedió en España, con la presuntuosa *Ley para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) aprobada, con prácticamente todos los sectores afectados en contra, por el Gobierno con mayoría parlamentaria del Partido Popular, en 2013 (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). Una Ley, debe destacarse, que veinte años después de la implantación, como título universitario, de la Diplomatura —ahora Grado— en Educación Social, ni la cita. Como tampoco nombra la Pedagogía, limitándose a ocho referencias coyunturales a lo pedagógico: como una forma de precisar estilos liderazgo, métodos propios, dirección de centros, líneas o criterios de actuación, toma de decisiones, intereses o agrupamientos de alumnos.

En este contexto, al que la globalización —no como un principio didáctico propuesto por Ovide Decroly (2007) en su escuela “por la vida y para la vida”— le otorga nuevos sentidos y significados culturales, tecnológicos, económicos, etc., trascender el presente obliga a aumentar las posibilidades que ofrece la educación para el desarrollo individual y colectivo, vengan de donde vengan siempre que atiendan a criterios pedagógicos, didácticos, éticos, etc. elogiados. De hecho, lo que en las últimas décadas aceptamos como “normal” en los discursos y las prácticas pedagógicas, no hace mucho tenía un carácter transgresor, sobre todo en ambientes académicos, políticos y religiosos poco dados a renovar la “cuestión escolar” (Palacios, 1979).

Con perspectiva histórica, y sin que podamos eludir el pragmatismo reformista al que se fueron abonando los movimientos de renovación educativa en las últimas décadas del siglo XX, cabe señalar que lo pedagógico-social ha ido asociando sus propuestas a las ilusiones modernistas que, con un marcado afán filantrópico, trataron de darle un nuevo aire al progreso



de claroscuros al que se fue amoldando el espíritu y las prácticas capitalistas al paso del tiempo, en su insaciable codicia por controlar todos los mecanismos de poder que estaban a su alcance.

Un siglo después, sin que haya desistido de aquel propósito, la Pedagogía-Educación Social apuesta decididamente por los sugerentes –y desafiantes– trayectos que se abren en nombre de un aprendizaje permanente y de una globalización alternativa. No será fácil. Lo razona Zygmunt Bauman (2007: 46) observando cómo, a diferencia de un pasado en el que “la educación adquiriría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias”, en las sociedades líquidas contemporáneas ningún desafío resulta estrictamente comparable, añadiendo:

*“sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”.*

De ahí que el legado patrimonial, científico y tecnológico, artístico e intelectual que habilitan las prácticas educativas, tenga que conjugarse con la ética y las emociones, los sueños y las utopías (Freire, 1997).

La Pedagogía Social en sus vínculos teórico-prácticos con la Educación Social lo viene intentando en las diferentes coordenadas científicas, académicas y profesionales en las que inscribe sus iniciativas, cada vez más expandidas por el mundo de las Universidades, de las instituciones y organizaciones sociales, y de la iniciativa ciudadana, siendo transversal a pueblos y ciudades, en lo global y lo local, como muestran algunas de las últimas publicaciones que se vienen dedicando a informar sobre sus realidades en Europa, América Latina, Norteamérica, etc. Entre otros, pueden consultarse, los monográficos en revistas, coordinados por Sánchez-Valverde (2014), y Hämäläinen y Úcar (2016); los recopilatorios en obras colectivas, como los coordinados por Silva, Souza, Moura, Monteiro y Pessagno (2011), o Kornbeck y Úcar, (2015); y, más recientemente, la Tesis Doctoral de la que es autora Ángela Janer (2017) y director Xavier Úcar, defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona en junio de 2017.

### Los desafíos de una educación que siempre es *para* algo

Aproximadamente treinta y seis millones de resultados (36.100.000), en apenas 1,12 segundos: esas son, en síntesis, las cifras que desvela *Google* en las búsquedas más simples



relacionadas con la palabra “desafío”, en su acepción en castellano. Cerca de 14.800.000 resultados, en 0,52 segundos, cuando se amplía la indagación articulando los términos “desafío” y “educación” (*desafío + educación*), dándonos la oportunidad de focalizar la mirada en los múltiples recorridos semánticos que ambas expresiones evocan: innovación, futuro, siglo XXI, nuevo milenio, proyectos, etc.

Aun asumiendo que se trata de un proceder metodológicamente discutible, sus magnitudes son reveladoras de las circunstancias en las que hemos de situar el debate pedagógico-social en los inicios del tercer milenio, prolongado en las variadas opciones que la reflexión y la acción educativa generan en las complejas redes de la era de la información. El futuro de la educación que se pretende, reivindica o necesita, accesible con un “click”, tan paradójico como abrumador: mucho y no todo bueno; excesivo e inabarcable para cualquier lectura e interpretación mínimamente atenta a lo que dicen o proponen en sus “pantallazos” virtuales.

Si hasta hace pocos años nos desbordaban las realidades y sus reiteradas crisis, hoy –sin que dejen de hacerlo, muy al contrario– también nos sobrepasan los desafíos que de ellas emergen. Con frecuencia, sin que los diagnósticos estén completos, los retos ya han avanzado sus propuestas, buscando contrarrestar las “verdades incómodas” de los análisis (pobreza, degradación ambiental, conflictos bélicos, exclusión, injusticia, etc.) con los “ideales” que advierten sobre la urgencia de comprometer a la Humanidad en actuaciones que comporten un cambio radical en sus estilos de vida, en las actitudes y en los comportamientos que los acompañan. Ese “mundo nuevo”, que con el cambio de siglo y desde la atalaya de la UNESCO, dibujaba Mayor Zaragoza (2000), por el que todos los pueblos deben esforzarse, con soluciones realistas, éticas y justas.

Que *lo hagan* sin excusas, apostando por una convivencia pacífica, inteligente y democrática, que al pasar por la libertad y la dignidad de las personas, recupere los valores de la pasión política (Ramoneda, 1999), afrontando a los riesgos e incertidumbres a los que nos han ido abocando nuestros más convencionales modos de pensar, actuar y desarrollarnos, sometidos a la lógica del capitalismo y a sus intereses financieros. Que *lo hagamos*, sin más demoras, asumiendo con todas sus consecuencias prácticas, que la “invención” de los derechos humanos (Hunt, 2009) debe ser plenamente congruente con los hechos cotidianos. La educación, que en el artículo 26 de su Declaración Universal de 1948, es uno de sus pilares fundamentales, todavía está lejos de conseguirlo (Caride, 2009). Una educación, dirá Martí



March (2014), que en su lectura “social”, debe pasar de ser un derecho implícito a una situación de pleno derecho: un factor decisivo para el desarrollo humano, que genere nuevas opciones para la equidad, la inclusión y la cohesión social, con todo lo que ello conlleva de innovación, cambio y transformación social. Una Educación Social, subraya Xavier Úcar (2016: 99), para la que los derechos humanos señalan “tanto los límites como las posibilidades de acción e intervención socioeducativa”.

Aludimos a *la* educación, en sí misma, como soporte “del cuerpo entero de los derechos humanos” (Barreiro, 2010: 213), cardinal e insustituible en la complicada tarea que supone formarnos y transformarnos –individual y colectivamente– como seres libres, responsables y conscientes. Pero también a todas *las* educaciones que expanden sus significados contextuales, temáticos, axiológicos, políticos, cívicos, etc. en un amplio conjunto de vocablos –“social”, “ambiental”, “popular”, “inclusiva”, “intercultural”, “democrática”, “familiar”, “comunitaria”, “permanente”, etc.–, con los que se intenta dar cuenta de sus *por qué y para qué*: la ciudadanía, el desarrollo, la paz, la salud, el ocio, el futuro, la tolerancia, la igualdad, la libertad, la solidaridad... Palabras, en general, amables o virtuosas que dicen mucho más de la educación que esperamos que, lamentablemente, de la educación que tenemos.

En cualquier caso, como sucede en casi todas las prácticas sociales que nos afectan, directa o indirectamente, no estamos ante un hecho azaroso, accidental o coyuntural; tiene recorrido histórico y, por lo que parece, con bastantes posibilidades de que siga trazando, durante décadas, los itinerarios de *la* educación o *las* educaciones que nos demos. De ahí que, aun siendo verdad que *toda educación es para algo*, nunca como en los últimos años se hizo tan visible la exigencia de precisar sus motivaciones o finalidades más explícitas. Al menos, en una triple perspectiva:

- a) De un lado, la que –sin pretenderlo– pone de manifiesto los fracasos e inconsistencias de la *educación*, hasta el punto de que nombrarla ya no es suficiente para apreciar en ella todo lo que podrá depararnos como formación integral; una experiencia global, promotora de aprendizajes que han de proyectar sus logros a lo largo de toda la vida (Delors, 1996). Una labor inmensa, cuyos pilares básicos –en el conocer, el hacer, el convivir y el ser– recuerdan que la principal misión de la educación es comprender el mundo y a los demás, comprendiéndonos a nosotros mismos. Esta meta no puede





alcanzarse en solitario, sino con otros, ya que la intención de *ser más y mejor persona* no contradice la posibilidad de *ser más y mejor sociedad*. Una visión humanista de la educación, a la que se considera como “un bien común esencial” (UNESCO, 2015), más allá de la función utilitaria que suele atribuírsele cuando se la relaciona con el desarrollo económico o se subordina a las necesidades y demandas del mercado laboral.

La educación que el filósofo y pedagogo polaco Bogdan Suchodolski (1979: 17), con visión prospectiva, consideraba que debía formar a las personas para vivir en las condiciones de la civilización moderna, de modo que puedan ser,

*“capaces de enfrentar los problemas que ésta les plantea, capaces de aprovechar las oportunidades del desarrollo cultural que les ofrece el mundo actual y de saber hacia qué meta aspiran y como alcanzarla, de qué fuente extraer la alegría de la vida”.*

- b) De otro, la que pone de relieve las indiferencias a las que se han ido acomodando las inercias institucionales de los sistemas educativos, como una creación –y reproducción– de los poderes Estados nacionales, singularizadas en el persistente y obsesivo enclaustramiento de sus enseñanzas. Un cumulo de actuaciones que derivaron en su progresivo aislamiento, reduciendo la educación a los desarrollos curriculares y a los procesos instructivos que se escenifican en las aulas y las escuelas; por ello, a pesar del carácter transformador de la educación, han tendido a cerrarse en sí mismas, “atrapadas en la lógica de la racionalidad instrumental y en los procesos de burocratización de la sociedad” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004: 33). Como ya hemos argumentado en otra ocasión (Caride, 2005: 261),

*“más allá de las políticas educativas al uso, centradas en el desarrollo del sistema y de la educación, las políticas sociales y culturales contribuirán decisivamente a incrementar el protagonismo que comenzaban a adquirir nuevas formas de educar y educarse en sociedad, diversificando las áreas de acción-intervención socioeducativa y las tareas de los agentes pedagógicos: en los problemas de inadaptación y marginación social, la educación de adultos y el desarrollo comunitario, la promoción y animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, la formación e inserción laboral, etcétera”.*

Todos ellos, ámbitos o realidades en las que la educación recupera su sentido integral e integrador, abandonando la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad y al conjunto de la sociedad, desde la infancia hasta la vejez. Una educación en la que todo es perfectible y mejorable.



c) Finalmente, la que cuestionando el uso y abuso expresiones que tipifican las prácticas educativas como *formales, no formales e informales*, insisten en la necesidad de una revisión crítica de este lenguaje y sus connotaciones semánticas, cuarenta años después de que Coombs y Ahmed (1975) recurrieron a ellas para ilustrar los aportes diferenciales que distintas iniciativas formativas –que asociaron “educación no formal”, con la intención de distinguirlas de la educación escolar/formal o de la familiar/informal–, venían haciendo en la lucha contra la pobreza rural.

Por mucho que los organismos internacionales –entre otros la UNESCO, la OCDE o la OEI– y afamados autores, educadores o pedagogos (suponemos que, la mayoría, extremadamente “formales”), se empeñen en emplearlas, nada justifica que se siga recurriendo a ellas para denotar prácticas o procesos formativos que han ido adquiriendo una entidad educativa y unas señas de identidad pedagógica bien definidas, como es el caso –entre muchas otras– de la “*educación social*”, la “*educación comunitaria*”, la “*educación familiar*”, la “*educación ambiental*”, la “*animación sociocultural*”, o la “*educación del ocio*”.

Es en este escenario en el que situamos nuestras reflexiones, con un propósito declarado: comprometer las prácticas educativas –la *educación de todos y todas las educaciones*– con un quehacer cívico alternativo, de naturaleza pedagógica y política, con una doble connotación: en primer lugar, la que permita activar e incentivar el papel educador de la sociedad y de la vida en común; en segundo lugar, la que busque acrecentar las posibilidades socializadoras e inclusivas de la educación, especialmente de quienes son rechazados por los modelos de producción y consumo inducidos por los mercados, en el mundo de todos y de nadie que habitamos (Innerarity, 2013).

Ninguna de estas dos vías lo tendrá fácil, si tenemos en cuenta las enormes dificultades y complejidades que existen para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos, ya sea por factores internos –desde el corporativismo de sus actores hasta la resistencia a las innovaciones– o externos al mismo, destacando,

*“la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este ‘nuevo capitalismo’ basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales”* (Tedesco, 2011: 34).



En la medida en que no ofrecen respuestas satisfactorias a las necesidades de las personas, ni cuantitativa ni cualitativamente, son factores que subrayan el valor de la educación para resistir los impactos de las “crisis del sistema”, sobre todo en situaciones de regresión económica, política, ética y cultural como las que venimos experimentando desde hace años.

La confluencia de todas estas circunstancias ha derivado en una crisis multiforme y multidimensional, sistémica y paradigmática, que nos lleva con gran celeridad a un futuro incierto, en el que,

*“frente al riesgo del colapso de un ‘sistema histórico’, que se encuentra determinado por la subjetividad particular de las elites económico-políticas, e inhabilitado para resolver los problemas que el mismo ha generado, la salida plausible hay que buscarla en la recuperación de los atributos propiamente humanos como la reciprocidad, la ética y la cooperación”* (Alguacil, 2013: 15).

Atributos o rasgos de una sociedad local-global distinta, en la que nada parece consolidarse para siempre, obligando a repensar continuamente los modelos teóricos y la iniciativa social en el quehacer educativo y cultural, articulando las denuncias que provienen del lenguaje de la crítica con los discursos que enfatizan la posibilidad de transformar la realidad (Giroux, 1997).

### **Educar para un cambio local-mundial en la sociedad globalizada**

Cambiar la educación en un mundo que cambia, convirtiendo los desafíos de la educación en desafíos de la sociedad. Esta es la encrucijada en la que han de buscarse las respuestas oportunas para dotar al mundo de modelos económicos, sociales y ecológicos más sostenibles, en el marco de una sociedad más equitativa y cohesionada. Un cambio de mirada, que introduzca en el corazón de los actos educativos “los problemas de la sociedad, desde la escala global, fomentando la responsabilidad colectiva y potenciando así el carácter transformador y liberador que puede tener la educación” (Novo, 2009: 198-199).

Un cambio en el que parecían haberse instalado algunas de las actuaciones que, al amparo de las políticas públicas y de los organismos internacionales, promovieron –como un reto inaplazable– la *educación para todos*: una máxima que la Conferencia Mundial de la Educación, celebrada en Jomtien (Tailandia), en 1990, proclamara como una necesidad imperiosa para igualar las oportunidades educativas y sociales de la infancia; y que el Foro Mundial de la Educación, que tuvo lugar en Dakar (Senegal), en 2000, refrendaría como un



objetivo inexcusable en la lucha contra los analfabetismos, la pobreza y la exclusión social. Un plan de acción que distintos movimientos y colectivos cívicos –muy singularmente los que serán convocados, a partir de 2001, por el *Foro Social Mundial*, desde Porto Alegre a Bombay, Nairobi o Túnez– ampliarán concediéndole a la educación un protagonismo clave en la construcción de una globalización alternativa, que combata las injusticias y las desigualdades crónicas.

Son expectativas que emanan de la naturaleza sociopolítica de la educación y de las connotaciones que implica estimarla como un derecho fundamental, indispensable para el disfrute de otros derechos de las personas y de la sociedad. De ahí que, en ella y con ella, imaginemos un futuro que pueda concretarse en tres retos educativos de alcance social y ambiental:

- a) Una *educación de hoy para mañana*, obligada a explicar e interpretar el pasado de la condición humana, de los procesos civilizatorios, del Planeta y de sus complejidades: quién somos en nuestras respectivas identidades y diversidades, biológicas y sociales, ecosistémicas y culturales. Enseñar la “identidad terrenal” que diría Edgar Morin (2002) en su exposición acerca de los siete saberes necesarios para la educación... Enseñarla y, acaso, aprenderla no como un fin en sí mismo, sino como una puerta abierta al futuro, por mucho que éste se nos muestre desbocado, incierto, líquido y hasta desasosegante, lleno de adversidades e incoherencias. La educación que democratiza no sólo el acceso a la escolaridad obligatoria y gratuita, en términos de igualdad de oportunidades, sino también la igualdad en los procesos y en los resultados, garantizando una enseñanza-aprendizaje de calidad, dentro y fuera de las instituciones escolares, vinculando sus logros a la inserción en el mundo laboral, a la diversificación de las prácticas culturales, etc.

Se trata de poner la educación al servicio de una nueva arquitectura social, que dé respuesta a procesos de cambio y transformación emergentes, desde sus realidades locales hasta el mundo globalizado; una tarea que obliga a un pensar y hacer educativo comprometido con los derechos cívicos y una adecuada gestión de los recursos sociales y ambientales, a favor del “bien común” (como principio moral) y de los “bienes comunes” de los que dispone la Humanidad para satisfacer sus necesidades presentes y futuras. Pero también con los conocimientos que la cultura científico-



tecnológica requiere para el hacer, actuar, indagar... aunque para ello han de derribarse las barreras tradicionales entre las disciplinas, reuniendo lo que hasta ahora ha estado separado, modificando nuestro pensamiento de manera que haga frente a la complejidad, diversidad, rapidez e imprevisibilidad de los cambios que nos afectan como personas y como mundo (Morin, 2002).

Es el reto de la acción construida en las trayectorias que tienden puentes entre las realidades micro-macro, las personas y las comunidades, las palabras y los hechos, el pensamiento y la reflexión crítica, lo cotidiano y lo excepcional... En ellas, optamos por una visión de la Pedagogía-Educación Social “que supere la noción de contenedor de derechos fundamentales para convertirse en un ejercicio permanente de responsabilidad y solidaridad... sustentadas en los valores de la democracia y los principios de justicia, libertad, equidad y dignidad” (Gradaïlle y Caride, 2016: 13).

- b) Una *educación para la vida desde la propia vida*, ampliando los temas y métodos que posibilitan el acceso a la cultura y al saber, procurando un equilibrio armónico entre la formación racional y la liberación de la sensibilidad (Faure, 1973: 158). Una educación que promueva saberes, competencias y valores a los que se asocien comportamientos acordes con un desarrollo humano sostenible, siendo conscientes de las interdependencias que existen entre las actuales dimensiones de la crisis socio-ambiental y el rol que en ella tienen las actuaciones humanas. Pero también, una educación que habilite un futuro mejor para la gente y sus realidades cotidianas, dotándolas del protagonismo que supone implicarse activamente en la búsqueda, siempre inconclusa, de nuevos horizontes para su bienestar y la de la vida, en toda su diversidad, contribuyendo a salvar un Planeta herido, ecológica y socialmente. Coincidimos, en este sentido, con Melendro (2005: 206), en que el mundo que conocemos y habitamos “nos obliga a plantear la importancia de educar para que todos lleguemos a entender los límites del planeta y de la vida sobre él, tal y como la conocemos”, de las consecuencias de nuestras decisiones y de nuestros actos, de los valores y de los hábitos en base a los cuales satisfacemos las necesidades que tenemos, individual y colectivamente.



De la cultura de la sostenibilidad, afirmábamos recientemente, aludiendo a los incumplimientos de la Declaración y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que no podrá lograrse,

*“con los modelos actuales de consumo y uso de recursos, por lo que han de combatirse todos aquellos fenómenos que amenazan la vida en el Planeta, desde el cambio climático hasta la degradación de los suelos, pasando por la destrucción de especies vegetales y animales, o la sobre explotación del medio terrestre y marino”* (Caride, 2013: 21).

Uno de los últimos informes que sobre Desarrollo Humano ha publicado el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011), ratifica este diagnóstico, señalando que a pesar de los adelantos conseguidos en determinadas áreas, la distribución del ingreso ha empeorado, persistiendo las desigualdades entre las naciones y en el interior de ellas; además, el acelerado deterioro del medio ambiente impone una “carga doble de privación” en las familias y en las comunidades más pobres, perpetuando el círculo vicioso del empobrecimiento y del daño ecológico. La llamada “brecha digital” acentúa sus impactos y la polarización social, debido a la fuerte concentración del acceso a las TICs en ciertas regiones del mundo y en determinados sectores de la población: con ella aumenta “desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se producen y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes” (Tedesco, 2011: 36).

- c) Una *educación en y para la ciudadanía*, en una sociedad de redes. Situamos este reto en un concepto íntimamente ligado a dos nociones fundamentales para la explicación y comprensión de la filosofía sociopolítica de nuestro tiempo: los derechos individuales y el vínculo que cada persona establece con una comunidad en particular (Kylimcka y Norman, 1994). En la primera, que apoyan las tesis liberales, prevalece el individuo frente a la comunidad; la segunda, que postulan los ideales republicanos, pone énfasis en el compromiso de los individuos con su comunidad, al ser en ella donde exteriorizan en el día a día las virtudes públicas (Camps, 1993). Se trata de conciliar ambas a través de la educación, ya que,

*“la ubicación del individuo en la sociedad a través de su condición de ciudadano ha sido uno de los fines esenciales de la educación moderna para una sociedad democrática... una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre*



*las responsabilidades que aquél tiene como miembro de redes sociales amplias organizadas y el desarrollo de la libertad y autonomía individuales”* (Gimeno Sacristán, 2001: 151).

Que la acción socioeducativa asuma como una misión explícita educar *en y para* la ciudadanía, también sitúa en un primer plano a la política y a los poderes públicos, como un modo de vida organizado conforme a principios y prácticas democráticas, reduciendo la distancia que con demasiada frecuencia los separa de los ciudadanos y ciudadanas, para que éstos se impliquen activamente en los problemas y en las realidades que los afectan. Hay razones para ello, ya que como expresara Freire (2005), no podemos hablar de la ciudadanía como un concepto abstracto, que de forma automática todas las personas adquieren, como si fuese un regalo que los políticos y educadores dan a las personas o a los pueblos: no es eso, ha de quedar claro que es una producción, una creación política, cívica y cotidiana. El derecho a “poder ser más”, requiere de la implicación y participación activa de los sujetos de la educación, que en una sociedad efectivamente democrática, es “un requisito que confiere sentido y significado a la relación entre saber y poder” (Virginio, 2012: 203).

Como es obvio no son todos los desafíos ni nos comprometen o responsabilizan a todos y a todas por igual; algo que siempre podrá ser susceptible de controversias y diálogos inconclusos. Ahora bien, las condiciones que nos activan o habilitan para una ciudadanía libre, responsable y comprometida, no se improvisan: se construyen, educativa y socialmente con el concurso, entre otras prácticas sociales, de la política. Al fin y al cabo solo la educación que libera es la que permite a cada persona ser dueña de su propio destino, elaborar sus propias respuestas y no actuar al dictado de nadie: “la educación para no guardar silencio, para exigir una gobernanza guiada por valores universales y no por las veleidades del mercado” (Mayor Zaragoza, 2009: 42). La educación –añade– que proclama la radical igualdad y dignidad de todos los seres humanos.

No hay atajos para itinerarios tan complicados (Caride, 2012: 75): “La libertad, sin duda, es uno de los pilares fundamentales de la educación, de la que se nos muestra como uno de sus soportes cívico-morales más estimables”. No es el único ni, en determinadas coyunturas, el más importante, ya que las conquistas de la libertad no pueden conseguirse sin justicia e igualdad. Que las tres dimensiones formen parte de los retos educativos y sociales del futuro, como ya lo han sido del pasado, sigue exigiendo dotarse de razones y sensibilidades con las



que, además de reducir la vulnerabilidad de las personas, también puedan acrecentarse sus oportunidades como sujetos de derechos. Retornamos al pensamiento de Edgar Morin (2011: 148), para invocar la necesidad de una educación que se enfrente a los problemas globales del individuo, del ciudadano, del ser humano, con formas más complejas de conocer y pensar; pero también de relacionarlas con lo concreto: mientras no lo hagamos “seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas; sólo veremos los hilos del tapiz, pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto”.

### **A modo de conclusión: entre la “educación para todos” y el todo *en y de* la educación**

La Educación Social, más que nunca, en su diálogo con “otras educaciones” (Trilla, 1993), podrá permitir que los trazos de la *educación para todos* y el *todo en la educación*, agranden y visibilicen las oportunidades que atesoran los aprendizajes que se extienden a lo largo y ancho de la vida, no sólo en las palabras sino también en los hechos. Lo afirmamos convencidos de que no se trata tanto de insistir –sin consecuencias prácticas– en el simplismo que asocia sus planteamientos a la gran reforma de la educación o a los reiterados lugares comunes –que cada individuo aprenda para su propio desarrollo personal, social, político, económico y cultural– en los que vienen incurriendo las declaraciones y acuerdos-marco auspiciados por los organismos internacionales. Tampoco de situar en un futuro de medios-largos plazos las respuestas sociales y educativas que deben darse a las urgencias del presente (el hambre, la pobreza, el cambio climático, la pérdida de la biodiversidad, la exclusión, etc.), por muy valiosas sean las conexiones del quehacer educativo con los logros que deparan la sociedad de la información y del conocimiento; una línea de actuación que se contempla en los consensos alcanzados –no sin dificultades– en el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Incheon (República de Corea, mayo de 2015), validando el cuarto de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* y su *Agenda 2030* al comprometer las políticas públicas con la propuesta de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Sin obviar sus avances respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y a declaraciones previas, coincidimos con el posicionamiento crítico del profesor Licinio Lima (2014: 35), cuando señala que





*“las tendencias economicistas, tecnocráticas y de gestión del aprendizaje a lo largo de la vida se basan en un elogio exagerado de las capacidades todopoderosas del aprendizaje para cambiar la economía y la sociedad. Se trata de un nuevo tipo de pedagogía de naturaleza económica y gerencial, basada en la creencia ingenua de que la educación lo hace todo, y de que el aprendizaje todo lo puede”.*

Muy al contrario, añade, pocas páginas después:

*“de lo que se trata es de dotar al proyecto de educación permanente de las condiciones políticas y materiales, simbólicas y culturales, educativas y pedagógicas, que le ofrezcan capacidad y autonomía para reaccionar a lo nuevo mediante nuevos procesos de educación y de comprensión crítica del mundo en construcción, con el objetivo de constituir sujetos críticos, ciudadanos activos, trabajadores no alineados, partícipes de la transformación social”* (Lima, 2014: 38).

24

Imaginamos un diálogo cuyas prácticas ofrezcan nuevas opciones para comprometer a la Educación Social, a sus educadoras y educadores con los cambios deseables y necesarios para superar los malestares de una globalización que transita entre lo peor y lo mejor que le ha ocurrido a la Humanidad (Morin, 2013: 22), que va desde la posibilidad de su propia autodestrucción ante los embates de un mundo apresurado, “donde las múltiples crisis aumentan las necesidades de cooperación, pero también los riesgos de conflicto”. Ya no basta con pensar globalmente para actuar localmente; además, porque no son incompatibles, necesitamos pensar localmente para actuar globalmente.

Volvemos a los límites, para cruzarlos con Henry Giroux; sus palabras, escritas 25 años atrás, tienen tanta o más vigencia hoy para la Pedagogía, la Educación Social y los trabajadores culturales (personas dedicadas a profesiones como el Derecho, el Trabajo Social, la Arquitectura, la Medicina, la Teología, la Educación y la Literatura), cuya dimensión política debe alentarlos movilizando

*“el conocimiento y los deseos que pueden llevar a minimizar el grado de opresión en las vidas de la gente... crear nuevas esferas públicas donde los principios de igualdad, libertad y justicia se conviertan en los principios organizadores primarios para estructurar las relaciones entre el yo y los demás”* (Giroux, 1997: 18).

De ahí la necesidad de promover acciones educativas y sociales que siendo congruentes con los valores que invocan la dignidad humana, permitan construir una sociedad local-global más democrática, inclusiva y cohesionada, ampliando las oportunidades formativas más allá del sistema escolar y de sus prácticas curriculares, de modo que educar y educarse socialmente sea, en su sentido más estimable, una práctica educativa cotidiana (Caride, 2017: 256).



Si en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Jontiem, 1990), los responsables gubernamentales adquirieron el compromiso de dar educación básica a todos los niños, instando a que cada país intensificase sus esfuerzos para universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo, posteriormente ratificado en el *Foro Mundial de Educación* de Dakar y en su Marco de Acción (2000), ampliando esta meta hacia la mejora de la calidad de la educación... casi tres décadas más tarde asistimos a la necesidad de ir “más allá del sector formal” (UNESCO, 2015), aunque ni este organismos se aclare a sí mismo ni clarifique ante la comunidad internacional, lo que esta pretensión encierra... limitándose a reconocer “el incremento de programas de capacitación en todo el mundo destinados a educadores que trabajan en diversos entornos no formales e informales” [de nuevo, el culto a estas expresiones]... que brindan “oportunidades de aprendizaje a través de centros comunitarios, organizaciones religiosas, centros de formación técnica y profesional, programas de alfabetización, asociaciones de voluntarios, grupos juveniles, programas deportivos y artísticos” (UNESCO, 2015: 59).

Ni en una sola ocasión, ya sea en su versión española o inglesa –*Rethinking Education: Towards a global common good?*– la expresión “Educación Social/Social Education”, u otras como “educación popular”, “educación comunitaria”, “animación sociocultural”, “educación especializada”... encuentran acomodo en su apuesta por “repensar” la educación del futuro, dirigida “a las personas que viven en esta nueva era”; una afirmación con la que cierra su prólogo Irina Bokova, Directora General de la UNESCO. Y, con ella, en clave socio-educativa, la persistencia en el reto que supone seguir construyendo el todo *en y de* la educación, como una práctica “social” que además de tener sentido en sí misma –no por comparación o extensión de otras (léase la educación escolar, reglada o formal)– proyecta sus quehaceres teóricos, metodológicos, pedagógicos, cívicos, éticos, etc. en otros modos de vivir y desarrollarnos.

Una educación que por ser “social”, como se expresa en la justificación que motiva la “necesidad de promulgación de una ley de regularización de la profesión de Educación Social” (CGCEES, 2016),

*“posibilita la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social, y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes*



*culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.*

Sin que el todo *en y de* la educación se agote en ellas... al menos no las oculta o niega. Muy al contrario, cuando hace explícita la expresión “Educación Social” las nombra y construye con insistencia: en la convivencia, la atención a la diversidad, el desarrollo comunitario, la educación inclusiva, la mediación, la animación y gestión sociocultural, la prevención de la violencia y de cualquier dependencia, la educación ambiental, la cultura de paz, el ocio, la orientación familiar... Sin duda, todas ellas espejo y reflejo del derecho a una educación/formación que trasciende la escolarización y los aprendizajes curriculares, por muy importantes e imprescindibles que sean, ahora y siempre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alguacil, J. (2013). “En busca del paradigma perdido”. En *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 167, 15-35.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graò.
- Balart, P. (2016). *Invertir en educación en un mundo globalizado*. Barcelona: RBA.
- Barreiro, H. (2010). “Educación”. En Caride, J. A.; Trillo, F. (dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía*. Vigo: Editorial Galaxia-Xunta de Galicia, 213-215.
- Barros, R.; Choti, D. (coords.) (2014). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora: ensaios em Educação Social, Filosofia Aplicada e Novas Tecnologias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2017). *La metamorfosis del mundo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Camps, V. (1993). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, J. A. (2009) (coord.). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Rosario-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Caride, J. A. (2013a). “La Pedagogía Social como reivindicación de un quehacer cívico alternativo a ‘la crisis’, en un mundo de todos y de nadie”. En Torío, S.; García-Pérez, Peña, J. V.; Fernández, C. M. (coords.). *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo-, 44-50.



- Caride, J. A. (2013b). “La educación ambiental en las claves del milenio y de sus objetivos del desarrollo”. En *Jandiekua. Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 1, 16-30.
- Caride, J. A. (2017). “Educación Social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (1), 245-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20172912245272>
- CGCEES (2016). “Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley de regularización de la profesión de Educación Social”. Accesible en: <http://www.eduso.net/noticias/?not=1303/>
- Coombs, Ph.; Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural: el aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Decroly, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Garay, J. de (2004). “Ética de las diferencias: la afirmación de las diferencias en un mundo global”. En Serrano, V. (ed.). *Ética y globalización: cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global*. Madrid: Biblioteca Nueva, 59-82.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós [título original: *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge Pubs, 1992].
- Gradaílle, R.; Caride, J. A. (2016). “La accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: la Pedagogía Social en la construcción del derecho a una educación inclusiva”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2458> [10-05-2017]
- Hämäläinen, J.; Úcar, X. (2016). “Presentación: la Pedagogía Social en el mundo”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 13-18. DOI: 10.7179/PSRI\_2016.27.02. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/issue/view/2465/showToc> [08-05-2017]
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Innerarity, D. (2013). *Un mundo de todos y de nadie: piratas, riesgos y redes en el nuevo desorden global*. Barcelona: Paidós.
- Kornbeck, J.; Úcar, X. (eds.) (2015). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen: EVH/Academicpress GmbH.
- Kylimcka, W.; Norman, W. (1994). “Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory”. En *Ethics*, 104, 257-289.



- Janer, A. (2017). “La Pedagogía Social bajo una mirada comparativa internacional: análisis de la perspectiva académica, formativa y profesional. Tesis Doctoral”. Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Facultat de Ciències de l’Educació de la UAB.
- Janer, A.; Úcar, X. (2016). “Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective”. *European Journal of Social Work*, 20 (2), 203-218.
- Lima, L. (2014). “Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. En *Decisio*, 39, 34-38. [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_39/decisio39\\_saber6.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_39/decisio39_saber6.pdf) [20-04-2017]
- March, M. (2014). “La construcción de una pedagogía social inclusiva, equitativa y redistributiva”. En March, M.; Orte, C. (coords.). *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro: 233-259.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO-Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). “La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado”. *Revista de Educación*, extraordinario, 25-52.
- Melendro, M. (2005). “La globalización de la educación”. *Teoría de la Educación*, 17, 185-208. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3124/3151](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3124/3151) [10-03-2017]
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2013). *La Vía Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Novo, M. (2009). “La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible”. En *Revista de Educación*, extraordinario, 195-217.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011: Sostenibilidad y equidad, un futuro mejor para todos*. Nueva York: PNUD-Ediciones Mundi-Prensa. <http://sss.hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2011/descargar> [13-12-2016].
- Ramonedá, J. (1999). *Después de la pasión política*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Sampedro, J. L. (2007). *Escribir es vivir*, Barcelona: DeBolsillo (colaboración con Olga Lucas).
- Sánchez-Valverde, C. (2014). “Presentación. La Educación Social en Europa: retos y oportunidades”. En *RES. Revista de Educación Social*, 19. <http://www.eduso.net/res/19/articulo/presentacion> [18-05-2017]
- Silva, R. de; Souza, J. C.; Moura, R.; Monteiro, E.; Pessagno, S. M. (orgs.) (2011): *Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social*. São Paulo: Expressão&Arte Editora-UNESCO.
- Subirats, J.; Rendueles, C. (2016). *Los (bienes) comunes: ¿oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria.
- Suchodolski, B. (1979). *Tratado de Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Península (4ª edición).



- Tedesco, J. C. (2011). “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47. <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf> [25-04-2017]
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: Editorial UOC.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [edición en inglés: *Rethinking Education: Towards a global common good?*. París: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>].
- Virginio, A. (2012). “Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador”. En *Sociologias*, 29, 176-212.

---

Datos de contacto:

José Antonio Caride, [joseantonio.caride@usc.es](mailto:joseantonio.caride@usc.es)



## ***ES TARDE, PERO ES NUESTRA HORA. PROPUESTA MOTIVADA PARA EL COMPROMISO EN UN CONTEXTO GLOBAL***

**Lorenzo Salamanca García**, *Educador Social en el Ayuntamiento de Zamora*

30

### **RESUMEN**

*Titulamos este artículo con un verso del poema "Nuestra hora" del religioso y poeta Pedro Casaldáliga. Y lo hacemos así, porque quisiéramos ver este momento como una oportunidad para ejercitar nuestra profesión con frescura renovada. Se trata de unas reflexiones desde la periferia geográfica y económica, tratando de emular a tantos-as que han contribuido a promover el cambio desde abajo como la opción menos excluyente y más liberadora: Freire y Corzo. Finalmente, se sugieren algunas propuestas para la acción, unas son más generales y otras más dirigidas a los-as educadores-as sociales.*

**Palabras clave:** Crisis, neoliberalismo, Estado de Bienestar, desarrollo sostenible, compromiso y educación social.

### **ABSTRACT**

*We titled this article with a verse from the poem "Our Hour" by the religious and poet Pedro Casaldáliga. And we do that, because we want to see this moment as an opportunity to exercise our profession with renewed freshness. All are reflections from the geographical and economic periphery, trying to emulate people who have contributed to promote change from below as the least exclusive and most liberating option: Freire, and Corzo. Finally, some proposals are suggested, some of them are more general and others are aimed to social educators.*

**Key words:** Crisis, neoliberalism, Welfare State, sustainable development and commitment and social education.

Fecha de recepción: 31/05/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017



## 1. UNA TOMA DE CONCIENCIA DEL MOMENTO ACTUAL

Aunque se trata de una toma de conciencia sujeta a la subjetividad de quien escribe, considero, no obstante, que los rasgos que se presentan a continuación pueden servir para una aproximación certera al momento que nos ha tocado vivir.

### 1.1. Se impone el tener

A finales de los años setenta y principios de los años ochenta del siglo pasado se impone en nuestro país el estilo de vida del neoliberalismo, durante un periodo que se extiende hasta 2007, momento en que se inicia la gran recesión. Durante este periodo, millones de personas se sienten más identificadas con los estilos de vida, las preocupaciones y los proyectos de una élite inalcanzable (Rendueles, 2015).

Esta forma de vida será una de las razones que contribuirá a la crisis del proyecto europeo: el gasto estatal excesivo produjo niveles insostenibles de deuda y un déficit que amenazaba el bienestar económico, surgiendo así la llamada “crisis del euro”, que estalla en Europa a comienzos del 2010. Para afrontarla se impuso la solución neoliberal de Alemania, que defendía bajar los salarios y recortar seriamente el estado de bienestar. Con ello se estaba priorizando, una vez más, el dinero sobre las personas. Las soluciones impuestas produjeron cifras exorbitantes de parados, un aluvión de desahucios en países que contaban con abundancia de viviendas desocupadas y cientos de inmigrantes muriendo a las puertas de Europa. Y todo ello, mientras se generalizaba un modelo consumista en el que todo era sometido al mercado, incluso bienes esenciales que deberían ser comunes (Calderón y Sols, 2014).

Como consecuencia, se han incrementado, como nunca antes en la historia de la humanidad, las diferencias entre ricos y pobres, provocando que nuestra sociedad sea, cada vez más, dual (Sebastián, 2005). En un plano más internacional, podemos afirmar que la desigualdad entre Occidentes y el resto del mundo es mayor de lo que era cuando termino el colonialismo (Oxfam, 2016).

A lo anterior, hay que decir que, actualmente, las personas más influyentes del mundo son las que acaparan mayor riqueza, y los-las pobres (parados-as, mujeres con cargas familiares, inmigrantes, ancianos-as, niños-as, etc.) van a ser vistos por los-las ricos-as como una amenaza (Cortina, 2017).





Esta preocupación por tener más en el menor tiempo posible va a ser uno de los detonantes de la corrupción en la vida pública; ignorando el espíritu de servicio, que debería ser la nota característica (Kaizer, 2012).

## 1.2. La preponderancia de la tecnología.

Nuestra época está marcada por el auge de la tecnología: Lo que a comienzos del siglo XX era ciencia ficción (Verne, Orwell,...), hoy es una realidad evidente. En el pasado, el aumento de los puestos de trabajo iba parejo con el aumento de la productividad, pero hoy los robots, la automatización y el software son capaces de sustituir a muchos-as trabajadores, lo que provoca, como consecuencia, un aumento del paro, sin que descienda la productividad (Brynjolfsson y McAfee, 2013).

Sin embargo, este desarrollo tecnológico es desigual de unos territorios a otros (Dutta, Geiger y Lanvin, 2015): de los diez primeros países con mayor desarrollo tecnológico, siete son europeos. Esto nos lleva a concluir que la tecnología puede contribuir, al desarrollo y bienestar de unos territorios y a la marginación de otros, al no expandirse su desarrollo por igual. Así, por ejemplo, en el continente africano nos encontramos los diez países más pobres del mundo, pobreza que va asociada, entre otros indicadores, a un desarrollo tecnológico deficiente. Del mismo modo, hay territorios en los países desarrollados, como son las zonas rurales menos pobladas, donde el acceso a internet aún hoy sigue presentando muchas deficiencias.

Dentro de este desarrollo tecnológico, las TIC han pasado a ser un importante potencial transformador, al permitir traspasar grandes cantidades de información a cualquier persona. En este sentido, por ejemplo, conviene recordar la profunda transformación que están aportando las TICs al ámbito de la educación, las cuales son un rico elemento metodológico para la innovación y renovación pedagógica para muchos-as docente (Sola y Murillo, 2011), al tiempo que permite compartir dichas experiencias (Bona, 2016). Algo parecido podríamos decir también de las TICs respecto al campo de la sanidad, donde el acceso a diversa información relacionada con su salud ha supuesto un empoderamiento de los-as pacientes (Yáñez, 2017).

Sin embargo, la tecnología nos ha evidenciado una vulnerabilidad de la que nos creíamos exentos con su uso, como lo prueban varios ciberataques a escala mundial sufridos en los últimos meses y que han afectado a decenas de empresas. Además, como consecuencia del uso desmedido de las nuevas tecnologías, como es el caso del teléfono móvil en los-as



adolescentes, han aparecido nuevas adicciones, que ya están siendo tratadas terapéuticamente (Villanueva, 2017).

### 1.3. El desmantelamiento del Estado de Bienestar.

El pensamiento neoliberal que se ha impuesto en occidente, aboga por el desmantelamiento del estado de bienestar y la instauración de un modelo social basado en el capitalismo real, con un mercado globalizado (Uroz, 2010). Así mismo, defiende un “estado mínimo” (Mises, 2007), que llevaría a cabo - de manera subsidiaria- aquellas actividades que, por ser poco competitivas, no le interesan a la empresa. En este contexto, se inician procesos de privatización de actividades que son rentables, como ha ocurrido, por ejemplo, con la sanidad (Sánchez, 2013), con la educación, sobre todo, la universitaria, incrementándose el número de plazas privadas respecto a las públicas (Larroy, 2015), así como también con los servicios sociales, donde viene dándose una lenta, pero progresiva privatización de muchos de los servicios sociales en nuestro país (Lima, 2015). Junto a lo anterior, se produce también una reducción sin precedentes de la inversión pública en dichos servicios (sanidad, educación y servicios sociales), lo que ocasionará aún más graves perjuicios (La Sexta, 2014).

Esta crisis del estado de bienestar se ha dado pareja a la crisis de la propia clase obrera, pues cuando el temor a la pérdida de empleo es grande la gente acepta con más facilidad renunciar a sus derechos y olvidarse de sus reivindicaciones (Albert, 2011); de las fuerzas de izquierda, así como un debilitamiento del poder transformador de los sindicatos (Surio, 2017).

Sin embargo, el hecho de que la población sea cada vez más longeva, así como la necesidad de asegurar un reciclaje formativo y laboral a tantas personas que han sido apartadas del mercado de trabajo por el incremento del paro y la precarización laboral, va a requerir más inversiones en sanidad, dependencia y en formación. Algo que choca seriamente con las políticas de recortes que se han ido imponiendo al amparo de la crisis económica.

### 1.4. El problema ecológico.

La constatación del cambio climático y sus consecuencias representa una doble amenaza. La primera es inmediata: afecta ya al desarrollo humano y lo está empezando a sufrir la población más pobre del planeta:

- Las recientes emisiones de origen antropógeno de gases de efectos invernadero son las más altas de la historia y los países desarrollados representan siete de cada diez toneladas de CO<sub>2</sub> emitidas (IPCC, 2014).



- El cambio climático puede traer consigo un aumento de los riesgos para la salud, como consecuencia, entre otros, de fenómenos meteorológicos extremos, como las olas de calor. Los sectores de población más sensibles a estas amenazas serían las personas mayores. Además, existe el riesgo de instalación de vectores subtropicales adaptados a sobrevivir en climas menos cálidos y más secos (Greenpeace, 2009).
- Se estima que se pierden 5,2 millones de hectáreas de bosques al año. Están disminuyendo las especies en general, tanto en sus cantidades como en su distribución. La escasez de agua afecta al 40% de las personas en el mundo y se estima que esta cifra aumentará, con los consiguientes conflictos al respecto. Asociado a lo anterior, las presiones migratorias se acentuarán aún más (Naciones Unidas, 2015).

No deberíamos olvidar que somos interdependientes, lo que debería llevarnos a un replanteamiento ético que desembocara en una ética de la compasión universal que promueva que todos los seres humanos puedan vivir con dignidad, cuidando a los más débiles como si de nosotros mismos se tratara.

La segunda amenaza del cambio climático se encuentra en el futuro, y afectará a toda la humanidad. La noción de “bien común” incorpora también a las generaciones futuras (Carrera y Puig, 2017).

En cuanto a los compromisos para abordar los problemas sistémicos respecto al cambio climático que ya detectaron en 2010, se observan avances desiguales hacia los objetivos para 2020, y serán necesarios nuevos esfuerzos en pos de la visión y las metas para 2050 (AEMA, 2015). Por todo ello, es urgente abordar el problema ecológico como un problema de justicia planetaria.

## **2. APORTACIONES PARA EL COMPROMISO TRANSFORMADOR.**

En relación al análisis descrito en el apartado anterior, reseñamos algunas ideas que incentiven el compromiso para un cambio global más justo.

### **2.1. Frente al tener, vivir más sencillamente para que todos puedan vivir.**

Numerosos-as pensadores-as han criticado seriamente esta preocupación por el tener, estimulada por las políticas neoliberales, y que va asociada a un estilo de vida de marcado acento individualista, haciendo que nuestra vida se desarrolle dentro del círculo trabajo, dinero y consumo, del que no es fácil escapar (Fromm, 1995; Bauman, 2002, Camps, 2007 y Rojas, 2012). Para romper ese círculo vicioso es necesario, en primer lugar, tomar conciencia



de ello y, a continuación, orientar nuestra vida, considerando la idea de que el ser humano necesita de los otros, por lo que deberíamos apreciar el bienestar y la felicidad que se sustenta más en las relaciones sociales que en la posesión egocéntrica de bienes materiales (Goleman, 2006). A ello habría que añadir que todos los hombres y mujeres somos iguales: con los mismos derechos y la misma (Naciones Unidas, 1948) y ello debería ser la base de una ética de mínimos (Cortina, 2010).

En el momento actual parece que la crisis hubiera desatado una desafección hacia los-las pobres porque rompen las reglas del mercado de dar y recibir (como si ellos-ellas no pudieran dar). Ante esta situación, por debajo de los umbrales de la justicia, son necesarias personas excelentes, desde un punto de vista ético, en los órganos de decisión sociopolítica (Cortina, 2017 y Valle, 2017), al tiempo que un mayor protagonismo de la sociedad civil (Pérez- Díaz, 2017).

Por otro lado, la filosofía neoliberal del tener ha avalado en la vida pública española multitud de casos de corrupción, que habría que prevenir (Rivero y Fernández- Vázquez, 2011; Molinas, 2013 y Francés, 2013):

- Reduciendo el número de personas con designación política y apostando por funcionarios-as de carrera. Actualmente los partidos tienen colocados alrededor de unas 150.000 personas, todas ellas contratadas “a dedo”, número que ha sufrido un incremento desde que empezó la crisis.
- Dando más poder al-la funcionario-a que controla al político, reforzando a nivel local el papel de los secretarios-as e interventores-as, así como garantizando el anonimato del funcionario-a que pudiera realizar alguna denuncia al respecto.
- Agrupando municipios pequeños, con el fin de evitar el clientelismo y aumentar la transparencia.
- Impulsando una ley de partidos políticos, que favorezca un mayor control de sus actividades y garantice la democracia dentro de los mismos. Además habría que valorar dentro de los mismos la ejemplaridad y el talento, eliminando de sus listas personas que hayan estado procesadas.
- Implantando las listas abiertas y desbloqueadas, lo que establece una relación más directa entre el-la representante y el-la representado-a: el-la primero-a tiene que rendir cuentas



ante el-la segundo-a para que pueda volver a ser elegido-a. Y además, aumenta la capacidad de decisión de los ciudadanos-as, que va más allá de elegir a un partido político. Sería también necesario limitar el tiempo de permanencia en cargos públicos a no más de 8 años (o dos legislaturas).

- Eliminando los aforados-as: en España existen alrededor de 10.000 personas que cuentan con ese privilegio, frente a otros países como Alemania, Reino Unido y Estados Unidos, donde no hay ninguno-a.
- Mejorando la ley de transparencia actual (Ley 19/2013, de 9 de noviembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno), pues parece más bien una ley de mínimos, ya que se establecen una serie de límites relacionados con diversos campos como: la seguridad nacional, la defensa, las relaciones exteriores, la protección del medio ambiente, etc. Por otro lado, se trata de una ley que no contó con el consenso imprescindible de todos los representantes del parlamento.
- Fomentando la cooperación y responsabilidad de las empresas: debería ser obligatorio informar sobre las relaciones comerciales que se mantienen con organismos e instituciones públicas, así como de las ayudas y subvenciones públicas que se hayan recibido.
- Regulando las subvenciones a organizaciones sociales. La concesión directa o subvención nominativa debería ser algo excepcional, tal como ya establece la Ley 38/2003, General de Subvenciones.
- Dotando de más medios a la judicatura y fiscalía con el fin de perseguir y enjuiciar con prontitud los delitos relacionados con la corrupción. En ningún caso, ambas figuras deberían obstaculizar ese trabajo, algo que en ocasiones ha quedado en entredicho en nuestro país, incluso por los-las propios-as jueces y fiscales, ante la existencia de presiones por parte del poder político sobre ambas figuras.

Frente a la dependencia del tener, habría que poner en valor un estilo de vida más sobrio, que implica vivir necesitando menos cosas. Es esta una opción que han elegido personas relevantes como el ex presidente de Uruguay José Mujica (Galván, 2015), la escritora Ángeles Caso (Caso, 2012), el escritor José Luis Sampedro, etc. (García, 2015). Esta forma de vida contribuye a reforzar la dimensión espiritual del ser humano, que nos diferencia de otros



seres vivos, sin que ello implique pertenecer a una religión determinada, aunque se trate de una idea subrayada por las grandes religiones del planeta: la constante acumulación de posibilidades para consumir distrae el corazón e impide valorar cada cosa y cada momento (Naht, 2012). Esta idea viene reforzada por un estudio de P. Piff y J. Stellar, psicólogos de la Universidad de California en Berkeley, en el que concluyen que las personas ricas tienden a ser menos empáticas y sensibles hacia los problemas de los demás, volviéndolas desagradables o francamente malas (Santana, 2012).

## 2.2. La tecnología es un medio, no el centro de nuestras vidas.

Si observamos nuestras sociedades, éstas parecen cada vez más duales: mientras por un lado están los-as que acaparan los adelantos de la ciencia, la medicina y la tecnología, por otro están los-as excluidos-as u olvidados-as por la suerte de aquellos-as. Y se trata de una dualidad difícil de romper, porque la parte que está bien no quiere cambios, ni está dispuesta a entrar en ninguna negociación con la parte que esa mal: El desarrollo tecnológico impulsado por el capitalismo actual reproduce la dualidad que debería que corregir (Skidelsky, 2012). Son grandes corporaciones, movidas por intereses de mercado, las que respaldas este auge tecnológico. Sin embargo, el desarrollo tecnológico debería tener unos límites, que deberían estar marcados por la sostenibilidad del planeta (Bernal, 2006).

Por otro lado, actualmente la tecnología está prácticamente presente en todos los momentos de nuestra vida, aunque cada persona elige el protagonismo que le da. Como consecuencia de la digitalización de la información, hay estudios que hablan de que estamos sobrecargando nuestra capacidad de procesar y almacenar información, lo que conlleva una pérdida de capacidad de autoanálisis y de reflexión. Es necesario asegurar el espíritu crítico y de la capacidad creativa del ser humano en el uso de las TICs y es en esto donde la labor de profesionales vinculados a la educación será imprescindible (Eco, 2007).

Así mismo, deberíamos preguntarnos si no estamos generando una generación de la sobre estimulación, del no permitir que el niño se aburra ni un instante, contrariamente a lo que ha sido una de las características en la vida de los grandes hombres y mujeres a lo largo de la historia: ellos-as centraron su atención en una tarea hasta concluirla, potenciando así el autoanálisis (Canto, 2017).



Finalmente, no podemos pasar por alto lo que suponen los avances tecnológicos en relación con campos como la biotecnología y la biomedicina: control de la muerte, clonación, transgénicos, reproducción asistida, trasplantes de órganos, manipulación genética, experimentación con embriones, etc. En este sentido conviene conciliar desarrollo tecnológico y dignidad humana, desde una actitud de modestia y colaboración, sin caer en el dogmatismo de otras épocas, abriendo procesos de deliberación, de ahí la importancia del pensamiento filosófico y la bioética, en particular (Sádaba, 2009).

### 2.3. Frente a la crisis del estado de bienestar local, la defensa del estado de bienestar global.

38

En los países desarrollados en los que se expandió el estado de bienestar tras la segunda guerra mundial, el estado tenía un papel redistributivo y corrector de la desigualdad generada por la economía de libre mercado. A partir de 2008 lo que el estado de bienestar significaba se ha ido difuminando por los recortes en gasto social, por la privatización de sectores hasta entonces públicos y por la imposición de políticas de austeridad.

El modelo de desarrollo actual conlleva que  $\frac{3}{4}$  partes de la humanidad sufran, así como también el medio ambiente. Por todo ello, en sintonía con las ideas de interdependencia y bien común nos atrevemos a sugerir actuaciones que deberían tenerse en cuenta para configurar lo que hemos denominado un estado de bienestar global, considerando la tierra como una “aldea global” (McLuhan y Powers, 2015):

- Numerosos estudios que manifiestan que podemos estar en un momento mucho peor que al inicio de la crisis económica en 2009, siendo muy probable que aumente la bolsa de exclusión (FOESSA, 2016), y esto a pesar del inicio de la recuperación del crecimiento económico y el optimismo de nuestros-as gobernantes. Por todo ello, nos parece importante recuperar las propuestas que Cáritas Española hacia a los partidos políticos con motivo de las últimas elecciones generales (Caritas, 2015), por ser seguir estando aún vigentes:
  - o *Garantizar una renta mínima de ciudadanía para todo el territorio nacional, que corrija la pobreza extrema de millones de personas y que tenga una duración indefinida, mientras se mantenga la situación que ha motivado la concesión de la*



*misma*. En la actualidad los baremos son diferentes de una comunidad autónoma a otra, así como el tiempo de prestación.

- *Garantizar el acceso a la salud a todas las personas*. A partir del 2012, con la entrada en vigor del Real-ley 16/2012, de 20 de abril, el principio de universalidad en el sistema público de salud deja de ser aplicable y se pasa a un modelo de protección, que abarca sólo a aquellas personas que estén cotizando por su trabajo, incluyendo junto a estos a la figura del-la beneficiario-a. Queda excluida de esta prestación la población inmigrante en situación irregular, que sólo tendrá derecho a prestación de asistencia sanitaria en casos de accidente o enfermedad grave hasta su completo restablecimiento. Así mismo, tendrán asegurada también la asistencia sanitaria, dentro del colectivo de inmigrantes ilegales, los-las menores de edad y las mujeres durante el embarazo, parto y postparto. Esta regulación nacional ha sido aplicada de distinta manera en los diversos territorios autonómicos: por ejemplo, mientras en Madrid se aplica lo regulado por el Gobierno, en Andalucía se exige un periodo de empadronamiento para acceder al sistema público de salud y en Valencia han creado un acceso paralelo, mediante la introducción de una tarjeta sanitaria para personas inmigrantes en situación irregular. Con todo ello, se estaría rompiendo el principio de igualdad en la aplicación de la ley, favoreciendo una disparidad en cuanto a la aplicación de la norma ya de por sí injusta, tal como han señalado diversas organizaciones que trabajan con inmigrantes en nuestro país (Red Acoge, 2015).
- *Asegurar el derecho a una vivienda digna y adecuada*. La PAH (plataforma de afectados-as por la hipoteca) surgió con la crisis en Barcelona en 2009 y tratan de luchar por asegurar el derecho a la vivienda que garantiza nuestra constitución en su artículo 47 y que para muchas familias sigue siendo papel mojado, por su incumplimiento. Con fines similares, han ido surgiendo otras plataformas en otras ciudades como: Plataforma de abusos urbanísticos No (en Valencia), plataforma de vivienda joven Ya (en Gijón), Murcia no se vende, etc. Todas las plataformas han promovido una iniciativa legislativa popular, con el fin de que se hiciera una ley de vivienda justa que incluyera varias propuestas (PAH, 2017):
  - Es preciso asegurar mecanismos de segunda oportunidad para conceder la dación en pago y la condonación de la deuda ante la hipoteca de una





vivienda, cuyos pagos muchas familias no pueden afrontar regularmente por la crisis.

- Garantizar un alquiler asequible y estable, ampliando a un mínimo de 5 años y/o favorecer formulas en las cuales el contrato solo se pueda rescindir en casos concretos de urgencia.
  - Establecer una moratoria sobre desahucios de primera y única vivienda.
  - Incrementar el parque público de vivienda e incentivar desde los ayuntamientos alquileres sociales no superiores al 30% de los ingresos de la unidad familiar.
  - Garantizar el que no se corten suministros básicos de agua, luz y gas de aquellas familias con escasos recursos económicos.
- Ante un estancamiento de la población en el mundo desarrollado, lo que conduce a territorios enormemente envejecidos y que, paulatinamente, van quedando deshabitados (Molino, 2016), estimamos que la inmigración podría ser vista como una riqueza (Magriñà, 2006) y no una amenaza: en la actualidad se llega a satanizar a los refugiados y solicitantes de asilo como potenciales terroristas, tal como señalan diversos grupos nacionalistas de extrema derecha europeos (Frente Nacional en Francia, Alternativa para Alemania en Alemania o el Brexit como movimiento más global en el Reino Unido). Tal vez entendamos la riqueza que la inmigración debería ser para Europa (y por tanto, también para España) si pensamos en lo que ha ocurrido en otros países: sin los inmigrantes ni EEUU, ni Canadá, ni Australia estarían entre los países más ricos del mundo.

En muchas de las detenciones llevadas a cabo en Europa recientemente por posibles vínculos con el radicalismo islámico, nos encontramos a jóvenes nacidos en el territorio europeo de padres inmigrantes, pero con los que ha fallado su integración social: suelen habitar en los suburbios de ciudades importantes, donde se asentó su familia, y han ido sustituyendo por redes y relaciones transnacionales con sujetos afines ideológicamente la no pertenencia nacional (Cano, 2009). Esta política de integración con la población inmigrante también viene siendo ampliamente cuestionada por lo que se refiere al



tratamiento que se les dispensa en los CIEs (centros de internamiento de extranjeros) (SOS Racismo, 2015).

Podemos concluir, que las formas de afrontar el drama de la inmigración y los refugiados-as son una respuesta hipócrita, pues buscan -ante todo- proteger nuestro bienestar, más que dar respuesta al problema: las medidas policiales no son solución, mientras no trabajemos en occidente por una integración real, al tiempo que no tienen justificación diversas formas de intervención militar en países ajenos (Zizek, 2016).

- En un mundo globalizado como el actual, donde los mercados tienden a favorecer desproporcionadamente a los más poderosos, hacen falta mecanismos de solidaridad, compensando los desequilibrios, algo que se agrava en el momento actual, pues vivimos una crisis de refugiados-as y migratoria, que afecta a más de 60 millones de personas en todo el mundo. En la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo de Naciones Unidas, celebrada en julio de 2015 en Addis Abeba, los países firmantes vuelven a marcarse el compromiso de destinar el 0,7 % del ingreso nacional bruto a la asistencia oficial para el desarrollo. Este compromiso que se estableció por vez primera por la ONU en 1980 es cumplido en la actualidad por seis países: Dinamarca, Países Bajos, Luxemburgo, Noruega, Reino Unido y Suecia. En España, la ayuda oficial al desarrollo viene sufriendo recortes desde el 2010, habiéndose reducido en torno a un 40%, situándose en torno al 0,13 % del producto interior bruto. A esto hay que añadir que casi la mitad del presupuesto de 2016 en ayuda al desarrollo en España iba destinado a financiar obligaciones que nuestro país tenía con los organismos multilaterales de los que es miembro. Paradójicamente, durante el periodo de la crisis, sí se han incrementado las ayudas en forma de créditos, que han llegado a un 15 % de la ayuda oficial al desarrollo, muy lejos del Pacto de Estado contra la Pobreza de 2007, que señala que este tipo de cooperación no debería superar el 5% del total. Todo esto ha sido muy criticado por diversas organizaciones que trabajan en el ámbito de la cooperación internacional en España (Coordinadora ONGD, 2012).

En este sentido, podemos afirmar que una eficaz y bien dotada ayuda al desarrollo frenaría buena parte del flujo migratorio existente, pues la gente que emigra desde los países pobres no lo hace por gusto: huyen de la miseria, de la enfermedad, del hambre, de la



guerra, etc. No olvidemos que las diferencias entre países ricos y pobres son hoy mayores que nunca antes (Mar, 2011).

- A lo largo de estos años hemos asistido a varias reformas educativas en nuestro país. Somos conscientes de que una educación que aliente comportamientos individualistas y competitivos, entronizando el consumismo, solo contribuye a alimentar el modelo antropológico del capitalismo actual (Marcuse, 2010). Por ello, es necesario preguntarse en cada reforma educativa el qué y el para qué, y no sólo el cómo. En la actualidad pareciera que los debates educativos están más centrados en esta última cuestión, dando por sentadas las respuestas a los dos primeros interrogantes (Díaz- Salazar, 2016). Desde nuestro punto de vista, la innovación en la escuela tendría que ir acompañada de una visión sistémica que favoreciera una verdadera transformación, ya que si no estaríamos ajustando la innovación a las pautas ya establecidas, lo que no contribuiría a ninguna mejora.
- Si tenemos en cuenta que las grandes declaraciones éticas han sido motivadas y elaboradas después de graves crisis de inhumanidad, hay autores que propugnan en nuestros días la necesidad de una “ética mundial” que promueva que todos los seres humanos puedan vivir con dignidad, en el marco de una sociedad ecológicamente sostenible (Martínez, 2005, Kung y Kuschel, 2006 y Gifford, 2012).

### 3. ALGUNAS PRIORIDADES PARA EL EDUCADOR SOCIAL.

Indicamos a continuación algunos subrayados que consideramos esenciales para que el educador social contribuya, desde su quehacer, a este cambio global, en sintonía con las propuestas enunciadas anteriormente:

- En España hay un nivel de asociacionismo y participación política muy bajo: está por debajo de la media europea que se sitúa en el 45 %. Los grandes partidos, sindicatos y organizaciones han ido perdiendo miembros y capacidad de movilizar (Cosubiela, 2014). Además hay un componente sociológico importante: quienes más se asocian son las personas de las clases altas (Rendueles, 2013). Un reto de los-las educadores-as sociales es ser proactivos, animando procesos de empoderamiento con diversos colectivos, en la defensa de sus derechos (de la escuela pública, de la sanidad pública, contra los desahucios, contra la violencia de género, contra el maltrato animal, del medio ambiente,



etc.) (Bacque y Biewener, 2016). Algunos de estos procesos de movilización pueden trascender el ámbito local o nacional, por ejemplo, cuando se trata de reivindicar ante grandes corporaciones o multinacionales (Romero, 2009).

Por otro lado, el-la educador-a deberá generar en su trabajo procesos participativos, a la par que intensifica el trabajo en red con otros-as profesionales, pertenecientes a otros perfiles profesionales y/o a entidades diversas. Ello supone establecer acuerdos de actuación básicos y desarrollar protocolos de trabajo colaborativo, señalando prioridades y opciones básicas (Ballester, Orte, Oliver y March, 2004).

- La infancia es el grupo más vulnerable en relación a la crisis económica en nuestro país (Macià, San Luis, Espinosa, Ochaita, Lorenzo, García, Dios y Noreña, 2010): uno-a de cada tres niños-as en España vive en situación de pobreza, España es segunda en el ranking de pobreza infantil de la UE (por detrás de Rumania), el 80% de los-as niños-as pobres lo será de adulto, el riesgo de sufrir pobreza y exclusión se da más en las familias con hijos-as a cargo, etc. Todo ello debería llevar a priorizar una intervención educativa con menores y adolescentes en situación de riesgo (Velaz de Medrano, 2002; Valverde, 2002; Martínez, 2006; Picornell, 2006; Oña, 2010; Santibáñez y Martínez-Pampliega, 2013). En este aspecto, conviene resaltar diversas experiencias educativas que se vienen realizando en nuestro país desde la metodología de la educación de calle, con seriedad y eficacia (Quintanar, Blanco y Garcia, 2010; Diez, 2017 y Salamanca, 2017).
- Otro campo importante donde consideramos que la presencia de los-las educadores-as sociales debería jugar un papel relevante es el de educar para la igualdad: en el mundo laboral las mujeres ganan un 35% menos que los hombres (Jorin, 2017), vivimos en una cultura en la que abundan expresiones y prácticas de micromachismo (IES Diego de Siloe, 2017), en la violencia de género nos encontramos que cada vez hay más menores maltratadores (Álvarez, 2016), etc. En esta línea subrayamos experiencias como la de Marina, una educadora social que ha sufrido violencia de género, ha superado este problema y ahora trabaja por la igualdad, utilizando en la motivación hacia el cambio de la gente con la que interviene también el recurso de su persona (Salvados, 2016).
- Finalmente, el-la educador-a social, particularmente el-la que actúa en el campo de los Servicios Sociales, debería tener presente tres finalidades (compartidas también por otros profesionales, con los que trabaja interdisciplinariamente en dicho ámbito): que la gente con



la que trabaja sea más autónoma (con capacidad de tomar decisiones sobre su vida), que este más integrada socialmente y que tenga asegurada la protección de sus derechos básicos. Estos tres aspectos serían, al tiempo, indicadores básicos para poder evaluar una intervención educativa de calidad (Fantova, 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

- AEMA (Agencia Europea del Medio Ambiente) (2015). *El medio ambiente en Europa. Estado y perspectivas 2015*. Informe de síntesis. Recuperado de <http://empleaverde.es/sites/default/files/publicaciones/soereuropa2015.pdf>
- Albert, R. (2011). *Efectos de la crisis sobre las clases trabajadoras. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/128583>
- Álvarez, R.J. (2016, 11 de marzo). Cada vez hay más menores enjuiciados por violencia machista. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/11/56e29cb9268e3eb81b8b4611.html>
- Bacque, M.H. y Biewener, C. (2016). *El empoderamiento: una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Ballester, L., Orte, C. Oliver, J.L. y March, M. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. *IV Congreso Estatal del Educador/a social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivos/IVcongreso/comunicaciones/c65.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Bernal, G. (2006). El desarrollo tecnológico, una perspectiva social y humanista. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/memoriasctsi/seccuno01.htm>
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2013). *La carrera contra la máquina*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Calderón, A. y Sols, L. (2014). *Europa en la encrucijada*. Cristianisme i Justicia. Recuperado de <https://cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es188.pdf>
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fund. Ecoem.
- Cano, M. A. (2009). Perfiles de autor del terrorismo islamista en Europa. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. Recuperado de <http://criminnet.ugr.es/recpc/11/recpc11-07.pdf>
- Canto, P. (2017, 18 de mayo). "Permitamos a los niños que se aburran": un maestro reflexiona sobre los spinners y la creatividad. *El País*. Recuperado de [http://verne.elpais.com/verne/2017/05/18/articulo/1495093597\\_297280.html](http://verne.elpais.com/verne/2017/05/18/articulo/1495093597_297280.html)
- Caritas (2015). *Propuestas de Caritas ante las elecciones generales*. Recuperado de <http://download.esade.edu/public/RedAliarse/Caritas%20propone%20ante%20las%20elecciones.pdf>
- Carrera, J. y Puig, Ll. (2017). *Hacia una ecología integral*. Cristianisme i Justicia. Recuperado de <https://cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/ct202.pdf>
- Casaldáliga, P. (2006). *Antología personal*. Madrid: Trotta.



- Caso, A. (2012, 19 de enero). Lo que quiero ahora. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/magazine/20120119/54245109494/lo-que-quiero-ahora-angeles-caso.html>
- Coordinadora ONGD (2012). *Balance de 5 años del Pacto de Estado contra la Pobreza*. Recuperado de <https://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona/serveis-socials/observatori-social-de-la-ciutat-de-tarragona/fitxers/altres/informe-coordinadora-de-ong-pacte-per-la-pobresa>
- Cortina, A. (2010). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia. El rechazo al pobre*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Corzo, J. L. (2007). *Educación es otra cosa. Manual alternativo*. Madrid: Editorial Popular.
- Coscubiela, J. (2014). *Los sindicatos en tiempos neoliberales*. Espacio Público. Recuperado de <http://www.espacio-publico.com/los-sindicatos-en-tiempos-neoliberales>
- Díaz- Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial*. Madrid: PPC.
- Díez, J. (2017). Adolescentes quicksilvers y carharts. *Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=930>
- Dutta, S., Geiger, T. y Lanvin, B. (2015). The Global Information Technology Report 2015. *World Economic Forum*. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Global\\_IT\\_Report\\_2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_IT_Report_2015.pdf)
- Eco, U. (21 de mayo de 2007). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>
- Fantova, F. (2008). *Sistemas públicos de Servicios Sociales. Nuevos derechos, nuevas respuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Francés, J. (2013). *¿Qué vienen los lobbies!* Barcelona: Destino.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1995). *¿Tener o ser?* Madrid: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- FOESSA (2016). *Expulsión social y recuperación económica*. Caritas Española. Recuperado de [http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/4/1464946633\\_foessa\\_2016.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/4/1464946633_foessa_2016.pdf)
- Galván, R. (29 de mayo de 2015). Mujica: La sobriedad es un lujo para poder ser libre. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/internacional/2015/05/29/5568d55c22601da8688b45a0.html>
- García, E. (2015). *Voces sabias. El arte de vivir en tiempos de cambio*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gifford, C. (2012). *Desarrollo Sostenible*. Madrid: Morata.
- Greenpeace (2009). *La crisis del clima. Evidencias del cambio climático en España*. Recuperado de [http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio\\_climatico/090503.pdf](http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio_climatico/090503.pdf)
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairos.
- IES Diego de Siloe (2017). *Ahora o nunca*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IX---4oLr2U>
- IPCC (Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático) (2014). *Cambio climático 2014. Informe de síntesis*. Recuperado de [https://www.ipcc.ch/news\\_and\\_events/docs/ar5/ar5\\_syr\\_headlines\\_es.pdf](https://www.ipcc.ch/news_and_events/docs/ar5/ar5_syr_headlines_es.pdf)
- Jorin, J.G. (2017, 8 de marzo). Las mujeres ganan en España un 35% menos que los hombres según Eurostat. *El Español*. Recuperado de [http://www.elespanol.com/economia/macroeconomia/20170307/198980718\\_0.html](http://www.elespanol.com/economia/macroeconomia/20170307/198980718_0.html)



- Kaizer, E. (2012). *Indecentes. Crónica de un atraco perfecto*. Barcelona: Espasa Libros.
- Kung, H. y Kuschel, K.J. (2006). *Ciencia y Ética Mundial*. Madrid: Trotta.
- Larroy, C. (2015). La imparable expansión de las universidades privadas. *Revista cxtx (Contexto y Acción)*,15. Recuperado de <http://cxtx.es/es/20150430/politica/945/Educaci%C3%B3n-Universidad-recortes-crisis.htm>
- La Sexta (26 de agosto de 2014). *Sanidad, educación y servicios sociales, los principales perjudicados por los recortes del Gobierno*. Recuperado de [http://www.lasexta.com/programas/al-rojo-vivo/te-explicamos/sanidad-educacion-servicios-sociales-principales-perjudicados-recortes-gobierno\\_201408265724a0fd4beb28d44600c2e4.html](http://www.lasexta.com/programas/al-rojo-vivo/te-explicamos/sanidad-educacion-servicios-sociales-principales-perjudicados-recortes-gobierno_201408265724a0fd4beb28d44600c2e4.html)
- Lima, A.L. (Coord.)(2015). *II Informe sobre los servicios sociales en España*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Maciá, M.A., San Luis, C., Espinosa, M. A., Ochaita, E. Lorenzo, M. A., García, R., Dios, M. J. y Noreña, E. (2010). *Pobreza y exclusión social de la infancia en España*. Instituto UAM-UNICEF de necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia (IUNDIA). Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/pobrezaExcInfEspana.pdf>
- Macluhan, M. y Powers, B. R. (2015). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI: La globalización del entorno*. Barcelona: Gedisa.
- Magriñà, L.I. (2006) *Refugiados en el siglo XXI. ¿Somos capaces de aportar soluciones?* Cristianisme i justícia. Recuperado de <https://cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es140.pdf>
- Marcuse, H. (2010). *El hombre unidimensional*. Barcelona. Ariel.
- Mars, A. (2011, 11 de diciembre). Ricos más ricos, pobres más pobres. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2011/12/11/negocio/1323612865\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/12/11/negocio/1323612865_850215.html)
- Martínez, J. (2005). *El ecologismo de los pobres*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, E. (2006). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular.
- Mises, L. V. (2007). *La acción humana: Tratado de economía*. Madrid: Unión Editorial S. A.
- Molinas, C. (2013). *Qué hacer con España*. Barcelona: Destino.
- Molino, S. del (2016). *La España vacía*. Madrid: Turner.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Recuperado de [http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf)
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/Universal\\_Derechos\\_Humanos.pdf](http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/Universal_Derechos_Humanos.pdf)
- Nhat, T. (2012). *Eres un regalo para el mundo. Vivir cada día con atención*. Barcelona: Ediciones Obelisco S.L.
- Oña, J. M. de (2010). *Educación de calle y desarrollo comunitario. Una experiencia educativa en contextos de exclusión*. Madrid: Cáritas Española.
- Oxfam (2016). *210 Informe de Oxfam. Una economía al servicio del 1%*. Recuperado de [https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\\_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es\\_0.pdf](https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es_0.pdf)
- PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca) (2017). *Ley de vivienda de la PAH: 5 propuestas por el derecho a la vivienda y contra los desahucios*. Recuperado de



[http://afectadosporlahipoteca.com/wp-content/uploads/2017/03/textolegal\\_leyviviendaPAH\\_2017\\_v1.0.pdf](http://afectadosporlahipoteca.com/wp-content/uploads/2017/03/textolegal_leyviviendaPAH_2017_v1.0.pdf)

- Pérez- Díaz, V. (2017). *La voz de la sociedad ante la crisis*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Picornell, A. (2006). *La infancia en desamparo*. Valencia: Nau Llibres.
- Quintanar, M., Blanco, L. y García, J.C. (2010). Educación de calle. Una experiencia de socialización en medio abierto. *Revista de Investigación aplicada y experiencias educativas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216450>
- Rendueles, C. (2013). *Sociofobia*. Madrid: Capitán Swing.
- Rendueles, C. (2015). *Capitalismo canalla*. Barcelona: Seix Barral.
- Red Acoge (2015). *Los efectos de la exclusión sanitaria en las personas inmigrantes más vulnerables*. Recuperado de [http://redacoge.org/mm/file/2015/Jur%C3%ADdico/Informe%20Sanidad%20RED\\_ACOGE.pdf](http://redacoge.org/mm/file/2015/Jur%C3%ADdico/Informe%20Sanidad%20RED_ACOGE.pdf)
- Rivero, G. y Fernández-Vazquez, P. (2011). Las consecuencias electorales de los escándalos de corrupción municipal, 2003-2007. Fundación Alternativas. Recuperado de [http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios\\_documentos\\_archivos/a4112d386ee4ebfa92dae911711f0de3.pdf](http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/a4112d386ee4ebfa92dae911711f0de3.pdf)
- Rojas, E. (2012). *El hombre Light*. Barcelona: Temas de Hoy.
- Romero, V. (2009, 18 de octubre). La leche agria de Nestlé. *Blog Con los pobres de la tierra*. Recuperado de <http://blog.rtve.es/vicenteromero/2009/10/la-leche-agria-de-nestl%C3%A9.html>
- Sádaba, J. (2009). *Principios de bioética laica*. Barcelona: Gedisa.
- Salamanca, L. (2017). La educación de calle en la ciudad de Zamora. *RES. Revista de Educación Social*. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=931>
- Salvados (2016). *Una educadora, sobre la violencia machista*. Recuperado de [http://www.lasexta.com/programas/salvados/avances/educadora-violencia-machista-mujer-maltratada-que-quiere-novio-desea-que-vaya-prision\\_201602025723d1c64beb28d4460009fd.html](http://www.lasexta.com/programas/salvados/avances/educadora-violencia-machista-mujer-maltratada-que-quiere-novio-desea-que-vaya-prision_201602025723d1c64beb28d4460009fd.html)
- Sánchez, M. (2013). *La contrarreforma sanitaria*. Madrid: La Catarata.
- Santana, M. (9 de julio de 2012). El dinero ¿nos hace malvados? Un estudio dice que sí. *CNNespañol.com*. Recuperado de <http://cnnspanol.cnn.com/2012/07/09/hay-quienes-creen-que-el-dinero-te-hace-malvado/#0>
- Santibáñez, R. y Martínez-Pampliega, A. (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Grao.
- Sebastián, L. de (2005). *Problemas de la globalización*. Recuperado de [https://cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es135\\_0.pdf](https://cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es135_0.pdf)
- Skidelsky, R. (2012). *¿Cuánto es suficiente?* Barcelona: Crítica.
- Sola, M. y Murillo, F. (2011). *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe 2011*. Madrid: Ariel.
- Surio, A. (6 de febrero de 2017). La crisis de la izquierda clásica europea: diagnóstico y posibles soluciones. *El Correo*. Recuperado de





<http://www.elcorreo.com/bizkaia/politica/201702/05/crisis-izquierda-clasica-europea-20170203192350.html>

- SOS Racismo (2015). *Informe CIE 2015. Fronteras en los barrios*. Recuperado de <http://www.sosracismomadrid.es/web/wp-content/uploads/2016/06/INFORME-CIE-21.06-FINAL.pdf>
- Uroz, J. (2010). *La llamada crisis del modelo de estado de bienestar: Reestructuración y alternativas*. Miscelánea Comillas.
- Valle, J. (2 de mayo de 2017). La bondad es el punto más elevado de la inteligencia. Espacio suma no cero. Recuperado de <http://espaciosumanocero.blogspot.com.es/2017/05/la-bondad-es-el-punto-mas-elevado-de-la.html?spref=fb>
- Valverde, J. (2002). *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Velaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- Villanueva, J. (2017, 11 de mayo). Proyecto Hombre alerta del aumento de adolescentes enganchados al móvil. *Informativostelevision.com*. Recuperado de [http://www.television.es/informativos/sociedad/Proyecto-Hombre-adolescente-nino-enganchado-adicto-tic\\_2\\_2369355148.html](http://www.television.es/informativos/sociedad/Proyecto-Hombre-adolescente-nino-enganchado-adicto-tic_2_2369355148.html)
- Yáñez, A. (2017, 13 de febrero). La sanidad del futuro a través de las Tics. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.innovacionensalud.elmundo.es/salud-digital/la-sanidad-del-futuro-a-traves-de-las-tic>
- Zizek, S. (2016). *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el poder*. Barcelona: Anagrama.

---

Datos de contacto:

Lorenzo Salamanca García, [salorga13@yahoo.es](mailto:salorga13@yahoo.es)



## **DE LA GLOBALIDAD AL TERRITORIO. REFLEXIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y SOCIAL**

**Víctor M. Martín Solbes,**  
**José Ignacio Rico Romero**

49

### **Resumen**

*La globalización supone hacer extensivo a toda la población todos los aspectos de la vida, menos la equidad y la redistribución de bienes. Así, el actual desarrollo social, individualista e insolidario, ha sido gestado por el devenir de las sociedades neoliberales, en las que el relativismo moral se autoproclama como fundamento de una sociedad subyugada por los poderes económicos, donde las injusticias y desigualdades se legitiman con impunidad debido a que los modelos sociales precedentes han ido desgastándose y dando lugar a unos procesos de despolitización permanente que conllevan un “todo vale”, en el que las ideologías son sometidas a desprestigios, dejando de lado el mundo de la ética como preocupación y compromiso social, como sostiene Peter McLaren y Ramin Farahmandour, y donde el denominado pensamiento único es traducido a criterios de productividad, eficacia y rentabilidad, que cada vez se alejan más de los posicionamientos democráticos que buscan la equidad; por lo tanto, parece evidente que los postulados capitalistas, de la mano de la representatividad democrática y de algunos mandatos dictatoriales, se ha ido imponiendo con la idea de libertad como sustento; libertad que olvida la solidaridad, igualdad y fraternidad, supuestos revolucionarios que, en su momento, dieron lugar a profundos cambios sociales. Nuestro mundo es global, se ha globalizado, pero como decíamos anteriormente, se ha globalizado en lo que se refiere a los procesos económicos, somos un solo mercado; aún está por llegar la globalización de bienes, de solidaridad, de equidad.*

**Palabras clave:** globalización, equidad, procesos educativos, ciudadanía.

Fecha de recepción: 23/05/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



*Si pensamos que algo está mal, debemos actuar en congruencia con ese conocimiento. Como sentencia la famosa frase, hasta ahora los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo de diversas formas; de lo que se trata es de transformarlo.*

Tony Judt (2011)

## Introducción

La pobreza económica, convertida en pobreza material, pero también, debido al funcionamiento de nuestras sociedades, en pobreza educativa, cultural, en las relaciones, en las oportunidades para acceder a un consumo responsable, constituye el principal elemento diferenciador de las sociedades globalizadas; a lo que debemos sumar la imposibilidad de participar en los itinerarios que nuestras sociedades imponen y es que la globalización, desde su mirada económica, social y cultural, inhibe las posibilidades de desarrollo de los procesos educativos en las personas y las comunidades, ya que el desarrollo globalizado se vislumbra desde una perspectiva normalizadora que excluye todo lo no considerado normal, mayoritario, no globalizado, invisibilizando relaciones, miradas y no reconociendo lo minoritario para considerarlo excluido. Además, vincular los procesos educativos con una idea de normalidad, mayoritaria, por definición excluyente (Martín y Vila, 2007), nos deben llevar a reflexionar sobre los mecanismos que generan exclusión y discriminación y, hasta qué punto, no somos cómplices de estos mecanismos. Podemos pensar que los incluidos, de alguna manera legitimamos, por mayoría y por nuestro devenir individualista, la actual construcción social, a la vez que las poblaciones excluidas no se posicionan por un cambio social, sino más bien, por incluirse individualmente a la sociedad excluyente, pasando así de ser excluidos a ser excluyentes. Ya Barton (1998) afirmaba que la sociedad está enferma, se encuentra discapacitada, ya que genera personas excluidas a través de sus mecanismos de funcionamiento.

Pensamos que las ideas tienen un papel fundamental en lo planteado y que estas ideas sumadas a los procesos educativos, como derecho universal y como exigencia social, deben fundamentar una ciudadanía para que emerjan las personas desde las profundidades de la exclusión, de la ignorancia, de la pobreza, de manera autónoma y crítica, preservando su



propia identidad, exigiendo desde el reconocimiento de lo ajeno, el reconocimiento propio, de su propia vida y autonomía.

### 1.- ¿Tienen límites los procesos globalizadores?

Nos planteamos la posible existencia de unos límites reflexivos y éticos en los procesos de globalización, que se nos presenta como un proceso que nos envuelve y que recoge en su propio planteamiento un sin fin de paradojas, referidas a la diversidad de ideas, definiciones, construcciones sociales, lo que puede nublar nuestra visión de la misma. Pretendemos avanzar en una reflexión que nos ayude a comprender dónde nos encontramos y vislumbrar el camino que tenemos que recorrer impulsados por el devenir globalizador, que nos empuja a ser meros espectadores pasivos en un camino que se presenta como el único posible que como individuos y como colectivo podemos construir. Y aunque el término globalización aparece en la década de los 80 del siglo pasado, impulsado por las altas escuelas de administración de empresas norteamericanas (Delgado, 1998), pronto se convierte en una consecuencia de la modernidad (Giddens, 1997) y en su trasfondo defiende la idea de construir un entramado sociopolítico en el que el sistema económico dicta su propia ley al conjunto de la sociedad. En contraposición a esta filosofía de vida, han emergido movimientos como el “15M” que aglutinan diferentes capas sociales, diferentes personas de diferentes edades y en multitud de territorios que asumen lo propuesto por Hessel (2011), al afirmar que,

*“el pensamiento productivista, sostenido por occidente, ha metido al mundo en una crisis de la que hay que salir rompiendo radicalmente con la huida hacia adelante del “siempre más”, tanto en el dominio financiero como en el dominio de las ciencias y de la técnica. Ya es hora de que la preocupación por la ética, la justicia y la estabilidad duradera sea lo que prevalezca. Pues nos amenazan los riesgos más graves; riesgos que pueden poner fin a la aventura humana sobre el planeta que puede volverse inhabitable”* (Hessel, 2011, pág. 10).

Y quizás tengamos dudas razonables a la hora de dar credibilidad a este tipo de movimientos sociales identificados a través del lema “indignaos”, por su capacidad de mantenerse en el tiempo y de mantener sus ideales, pero tendríamos que preguntarnos hasta cuándo es posible que una persona o todo un pueblo viva sin esperanza, hasta cuándo un sistema puede seguir justificando las desigualdades y privando de reconocimiento a una buena parte de sus ciudadanos, cómo justificamos el consumismo de masas, quién está detrás de la denominada democracia formal, qué consecuencias tiene la desaparición de la ciudadanía social basada en los Estados de Bienestar.



Lo cierto es que el sistema lo formamos todos aunque hay que reconocer que no todos tenemos las mismas responsabilidades; de este modo, parece reconocido mayoritariamente que en las últimas décadas del siglo pasado y comienzos del siglo XXI, ha desaparecido de la esfera pública el papel social de los intelectuales, que ha sido sustituido por la construcción de una cultura hegemónica de masas gracias a los poderosos medios de comunicación, muy relacionados con los poderes económicos y financieros. Noam Chomsky (2010), nos recuerda una serie de acciones mediáticas que, quienes manejan la información, realizan para mantener la gobernanza de los pueblos y que podemos apreciar en acontecimientos sociopolíticos actuales muy próximos a nosotros. Algunas de estas estrategias están vinculadas con la distracción, manteniendo nuestra atención en aspectos relevantes que determinan los cambios decididos por las élites, lo que él denomina problema-reacción, que consigue graduar y diferir la aplicación de medidas que resultan difíciles de entender, dirigiéndose al público como si éste estuviera constituido por seres de poca edad, procurando no despertar la conciencia crítica, apelando a aspectos emocionales más que racionales, implantando deseos, miedos, induciendo, en definitiva, comportamientos, dejando que seamos capaces de controlar la tecnología que usan para nuestro control, reforzando la autculpabilidad y reconociendo acciones fallidas como fracasos propios y no deficiencias del sistema, conociendo a las personas para así poder mantener un control sobre ellas. Algunas de estas estrategias podemos observarlas en los espacios micro, a diario en programas de televisión, otras, van más allá y son reconocidas, por ejemplo, con las supuestas medidas de seguridad acaecidas a nivel mundial a raíz de los acontecimientos del 11S, imposibles de imaginar si no se hubiera instalado previamente un miedo colectivo y un enemigo común.

Esta manera de ver y sentir el mundo tiene su traducción en los procesos educativos, que Pérez (1997), relata del siguiente modo:

- La primacía del pensamiento único, amorfo y débil, donde tras la versión mercantilista se impone el “todo vale” y con ello la ética del producto, de los resultados y se olvida la ética de los procesos. Bajo este valor hoy se están justificando las reformas laborales, los recortes en prestaciones sociales, la falta de atención a la diversidad, el desahucio de las ideologías, se imponen criterios de rentabilidad comercial incluso en los sistemas educativos.



- El individualismo y el debilitamiento de la autoridad, que supone la individualización de los sujetos considerados aislados del grupo social. Esta es una estrategia para evitar la resistencia al sistema y para hacer a los sujetos más gobernables. Pretende confundir autoridad con autoritarismo y ello conlleva las claras apuestas por el debilitamiento de las estructuras de los Estados, pero también, en general, de toda figura que pueda ser educativa desde el liderazgo moral.
- Entender la información como fuente de riqueza y poder, algo que nos encierra en un bucle dónde encontrar el sentido último de las cosas, resulta difícil y dónde son precisamente los centros de poder quienes construyen y seleccionan esa información.
- Someter el conocimiento científico al utilitarismo del saber-hacer, a la vez que utilizar el conocimiento como marchamo para hacer vendible todo lo que interesa vender. Es frecuente encontrar en prensa artículos que tras el etiquetado de investigación realizada en una universidad, sólo pretende publicitar e introducir un producto determinado en el mercado.
- Promover de forma paradójica el individualismo como elemento de competitividad extrema y a la vez, extender el conformismo social con formas y estilos de vida que nos reducen a meros consumidores y/o espectadores pasivos de los procesos sociales. Una gran parte de las medidas que las asambleas del movimiento “15 M” plantearon, giran en torno a reclamar mayores cotas de libertad y control de la ciudadanía mediante la ciudadanía participativa (modificación de la Ley Electoral, cambios que garanticen la democracia interna en los partidos políticos, la convocatoria de referéndum para las tomas de decisiones estructurales que provienen de la UE. etc.)
- La obsesión por la eficacia, que como objetivo económico ha impuesto su perspectiva a todas las facetas sociales y ha asociado el término calidad a la relación rentabilidad-productividad obviando cualquier otra dimensión. Tras este planteamiento se están justificando los recortes en recursos públicos y las propuestas relacionadas con la externalización (privatización) de la educación o de la sanidad.
- La promoción de la cultura de la apariencia, del parecer frente al ser, del valor del momento frente a los procesos, de lo novedoso y del cambio por el cambio frente a la perspectiva histórica o a la cultura del esfuerzo. Estas dinámicas nos hacen vivir en un



mundo que pese a estar consumiendo constantemente y en ese sentido disponer de todo, estamos instalados en la insatisfacción, la ansiedad y la depresión.

- La mitificación del culto al cuerpo, al placer inmediato y al impulso como conducta dominante. Lo que nos conduce a la búsqueda de trivialidades y al menosprecio del saber de la experiencia y la vejez.

Por otra parte, en el año 2002, el Informe sobre Desarrollo Humano de la ONU, destaca el papel jugado por la política en el desarrollo y constata la extensión de los países denominados democráticos, aunque no profundiza en lo que podemos denominar estilos democráticos, que nos puede llevar a analizar el desencanto de la ciudadanía en muchos de estos países debido a la baja calidad democrática. Lo que nos lleva a pensar que el modelo globalizador es inseparable del desarrollo neoliberal basado en modelos sociopolíticos de democracia formal y representativa, ignorando otros modelos de desarrollo y otros modelos de democracia, más vinculados con la globalización de la justicia social y basado en la responsabilidad, la solidaridad y una ética inclusiva para la construcción de un mundo plural. Sin lugar a dudas, este planteamiento implica la construcción de un modelo social de reconocimiento, inclusor y participativo, no sólo en lo formal, reconceptualizando al ser humano como un ser complejo construido en torno a una ética reflexiva del ser, que impida la contradicción que asumimos entre los valores que defendemos y los que practicamos, y que promulgue la defensa de los más débiles, asumiendo unos mínimos exigibles éticamente (Cortina 1998).

La clave para producir un cambio social quizás está en que se instale en el imaginario colectivo, en las persona y colectivos, un proceso de educación social, en el que la sociedad, las instituciones, los grupos culturales, los barrios, las ciudades, asuman responsabilidades como agentes educativos, asumiendo el principio kantiano de la “insociable insociabilidad” en busca de un espacio común de ciudadanía en la que el sentido de la identidad compartida y la responsabilidad crítica, conformen el andamiaje del autogobierno, la autonomía el acompañamiento educativo y los derechos universales, porque creemos que una sociedad civil subsiste si prima en ella el aprendizaje social.

Partiendo de estas premisas, es necesario reclamar con “indignación” un modelo de ciudadanía que recupere el contrato social que los procesos de globalización se han encargado de destruir. De este modo, la sociedad contemporánea, a la vez estatal y universal, requiere un modelo de ciudadanía que se sostenga en procesos vinculados a:



- Conjugar la autonomía personal con la construcción de la justicia social.
- Concienciar en la visión proactiva del ejercicio de derechos y responsabilidades.
- Sentimiento de vínculo cívico con los conciudadanos y conciudadanas.
- Participación responsable en proyectos comunes: conciencia no sólo de los derechos sino de las responsabilidades.
- Solidaridad con los semejantes: sentimiento de vínculo con cualquier ser humano.

El cumplimiento de lo planteado, supone la creación de espacios sociales independientes de los gobiernos, vinculados a los territorios, en los que conviva una diversidad de actores sociales que impriman a sus debates una racionalidad no contemplada en la lógica de la rentabilidad.

55

## **2.- Procesos educativos y sociales como elementos alternativos para una ciudadanía crítica.**

Ante la evidente globalización, a nuestro juicio, podemos optar por tres posturas:

- Seguir al pie de la letra los dictados globalizadores y sumarnos a las relaciones injustas que provoca.
- Atrincherarnos, retroceder y amurallarnos para no ser contaminados por los principios globalizadores, lo que puede suponer volvernos monacales.
- Tomar de la globalización aquello que nos interesa como educadores, criticarlo, transformarlo y reconstruir la globalización.

Sin lugar a dudas, pensamos que la tercera opción es la que supone un compromiso mayor y a, través de ella, podemos tener en nuestras manos un mayor poder transformador, abordando los procesos educativos a través de procesos de análisis y reflexión, de manera crítica en lo referido a los contenidos, valores, creencias en torno a los que se producen, ya que, como es sabido, la educación no es neutral, por lo que los que nos dedicamos a ella, tampoco podemos serlo, sino que nos es exigible una práctica pedagógica comprometida, que tome partido y que conforme seres participativos, autónomos y críticos. Y para esto, necesitamos una educación transformadora que desarrolle una crítica a lo existente, que posibilite una acción consciente y colectiva, para la transformación social, por lo que consideramos que los procesos educativos





en su práctica no son neutros, no pueden serlos, sino que debemos preguntarnos a favor de qué y de quién nos posicionamos en nuestra práctica educativa, para posicionarnos en torno a unos valores determinados, por lo que es necesario vincular los procesos educativos con un proceso político comprometedor del saber, ya que creemos que mantener procesos educativos críticos y comprometidos producen personas críticas en su entorno social, lo que posibilita la transformación de los espacios y la llegada de lugares más equitativos y justos, que tienen mucho que ver con el compromiso social y político de nuestras actuaciones y acompañamientos educativos. Y es que los procesos educativos deben concebirse como un acontecimiento procesual, que abarca toda la vida y que permite la adquisición de pautas de convivencia y de valores que posibilitan la vida en sociedad. No debemos olvidar que nuestra sociedad, autoproclamada inclusora, reproduce, una y otra vez, esquemas conducentes a la exclusión de parte de la población, perpetuando las desigualdades, por lo que los procesos socioeducativos deben alejarse de los mecanismos de homogenización en busca del cambio social a través de un adecuado desarrollo personal y ciudadano, no legitimando situaciones de injusticia, sino que desde la percepción de los procesos educativos como un derecho social irrenunciable, debemos valorar al ser humano desde sus diferencias naturales y no desde las desigualdades construidas social y artificialmente.

De este modo, es necesario reflexionar de una manera crítica y volver la mirada hacia las personas con las que trabajamos y acompañamos en nuestro quehacer profesional, especialmente las personas y grupos excluidos, para descubrir que nuestro trabajo mucho tiene que ver con la defensa de los derechos humanos de las personas con las que trabajamos, poniendo en valor la diversidad, la responsabilidad y la equidad, a través de un compromiso y una responsabilidad social, que nos debe hacer superar los prejuicios sociales heredados y construidos artificialmente por nuestras sociedades. En este sentido, retomamos las palabras de Paulo Freire, *“una educación crítica, nunca puede prescindir de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo”* (2001: 42), por lo que debemos insistir en la idea de que lo educativo no se circunscribe a unos criterios de aprendizaje, sino que lo educativo es un acontecimiento procesual que abarca toda la vida y que permite la adquisición de pautas de convivencia y de valores que posibilitan la vida en sociedad. Así, la horizontalidad de la relación educador-educando debe tornarse como algo inherente al proceso pedagógico, así como la participación activa en la elaboración social del conocimiento y acceso al saber, debe ser un eje fundamental en la práctica educativa. De



este modo, las educadoras y educadores, debemos concebirnos como facilitadores del diálogo y mediadores en la construcción y reconstrucción del saber y de la sociedad, asumiendo nuestro rol como intelectual transformador (Giroux, 1992) y dinamizador cultural.

Y es que en las coordenadas globalizadoras y neocapitalistas en las que nos movemos, el vivir juntos no es una consecuencia directa del orden social, sino que se ha convertido en un empeño que debe ser construido socialmente; así, no es extraño percibir acontecimientos teñidos de un individualismo asocial, en un entorno de fundamentalismo autoritario caracterizado por la negación política de la sociedad recubierto de tintes, a los que tildamos de educativos, sin tener en cuenta que los cambios sociales de nuestras complejas sociedades exigen planteamientos para afrontar desafíos, tales como la lucha contra la exclusión, la mejora de la convivencia, los procesos que llevan a la consecución de la paz, la búsqueda de la igualdad y de la justicia social, y la consecución de una cultura de bienestar, entendida como conciencia colectiva orientada al establecimiento de nuevas formas de convivencia, basada en valores fundamentales como la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo democrático (López, 2000), huyendo del concepto de asistencialismo basado en Estados-Providencia (Rosanvallón, 1995), para llegar a un modelo participativo de toda la ciudadanía basado en procesos pedagógicos.

Las relaciones mercantilistas emanadas de los procesos de globalización tienen como consecuencia el individualismo, la insolidaridad, la intolerancia, la falta de diálogo, la privatización, el no reconocimiento de lo diferente; esta manera de interpretar la realidad se vincula con procesos de injusticia y exclusión social en el seno de unas sociedades que se muestran como las únicas imaginables y que utiliza dinámicas perversas aceptadas, que consisten en que los que son, los que tienen, los poderosos se relacionan con los que no son, los que no cuentan, los invisibles, a partir de situaciones de explotación que suavizan con políticas asistencialistas, que en nada resuelven los problemas ni las situaciones de los excluidos, aunque sí proporcionan a las sociedades que asisten, gran bienestar ya que desde la posición de poder y riqueza actúan, eso sí, sin que cambie el “status quo” de la población ni su estatus de vulnerabilidad. Estas situaciones se reproducen una y otra vez, y con el pasar de los años se enquistan, de manera que el estado asistencialista se conforma con asistir a estos grupos, y lo que es peor aún, los colectivos asistidos, se acostumbran y se conforman con ser asistidos. Sin lugar a dudas, estas maneras de actuar producen un gran malestar social y es



necesario abordar las causas que las determinan, más que abordar sus consecuencias. Ante estos acontecimientos creemos que educación social debe orientarse hacia la denominada “pedagogía de la liberación” (Freire, 1990), que se orienta hacia facilitar el empoderamiento de las personas para terminar con la cultura del silencio, promoviendo el ejercicio simultáneo de la acción y reflexión, que propicie la construcción de una conciencia crítica capaz de fomentar las transformaciones sociales, ya que es necesaria la reconstrucción de un pacto social contra la exclusión, que debe sostenerse en la universalización de la protección social amparada en los derechos humanos, la creación de redes sociales que permitan la auto-organización, que posibiliten la participación en lo público y supongan un compromiso con la justicia social (Valderrama, Martín y Vila, 2012).

Creemos que desde esta perspectiva, la educación social no puede desprenderse de su connotación política (López, 2000) y abogamos por una educación social crítica que nos permita analizar y comprender la relación dialéctica existente entre la estructura social y la acción humana, puesto que los seres humanos no somos entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa para la transformación social a través de prácticas emancipatorias. De este modo, entendemos que el ámbito educativo debe dejar de ser un espacio de reproducción social e ideológica, para convertirse en un territorio de crítica y resistencia a los patrones hegemónicos y homogeneizadores.

No queremos finalizar sin hacer nuestras las palabras de Paulo Freire:

*“Por grande que sea la fuerza condicionante de la economía sobre nuestro comportamiento individual y social, no puedo aceptar mi pasividad ante ella. En la medida en que aceptemos que la economía, la tecnología o la ciencia [...] ejercen sobre nosotros un poder irrecurrible, no tenemos otro camino que renunciar a nuestra capacidad de pensar, de conjeturar, de comparar, escoger, decidir, proyectar, soñar. Reducida a la acción de viabilizar lo ya determinado, la política pierde el sentido de la lucha para la concreción de sueños diferentes. Se agota el carácter ético de nuestra presencia en el mundo. En este sentido, aun reconociendo la indiscutible importancia de la forma en que la sociedad organiza su producción para entender como estamos siendo, no me es posible, por lo menos a mí, desconocer o minimizar la capacidad reflexiva, decisoria, del ser humano. El mismo hecho de que la persona sea capaz de reconocer hasta qué punto está condicionada o influida por las estructuras económicas la hace capaz también de intervenir en la realidad condicionante. O sea, saberse condicionada y no fatalistamente sometida a éste o aquel destino abre el camino a su intervención en el mundo. Lo contrario de la intervención es la adecuación, la acomodación o la pura adaptación a la realidad que, en este caso, no se discute”. (2001: 66 y ss.).*



Creemos que estas palabras suponen un buen comienzo que nos invita a reflexionar sobre las posibilidades de la educación social en los tiempos que vivimos y en los que se aproximan.

### Bibliografía

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Chomsky, N. (2010). *Media control*. EE.UU. Consortium Book Sale et Dist.
- Delgado, M. (1988). La globalización, ¿nuevo orden o crisis del viejo? *Desde el Sur, Cuadernos de Economía y Sociedad*, 1. Málaga.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Giddens, A. (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- Judt, T. (2011). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- López, R. (2000). *Fundamentos políticos de la Educación Social*. Madrid: Síntesis.
- Martín, V.M. y Vila, E.S. (2007): Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización, en CID, X.M. y PERES, A. (ed): *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidade de Vigo.
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Popular.
- Pérez, A.I. (1997). Socialización y educación en la Época Posmoderna, en AAVV: *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Popular.
- Rosanvallón, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado-Providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Valderrama, P.; Martín, V.M. y Vila, E.S. (2012). La educación para la cultura de paz y la convivencia en ámbitos de intervención social; en Castilla, M<sup>a</sup>. T.; Martín, V.M. y Vila, E.S.: *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Granada: GEU.



## ***COLONIALISMO Y PRÁCTICAS DISCRECIONALES. LOS EFECTOS COMUNES Y PARTICULARES DE UNA DES-REGULACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO SOCIAL***

60

**Oscar Castro Prieto**, *Educador Social. Consejo de Formación en Educación y OSC. Montevideo (Uruguay).*

### **Resumen**

*Se intentará, desde la educación social, pensar las prácticas que se producen en el campo socioeducativo desde una perspectiva crítica, lo que implicará abordar algunas concepciones que se ponen en juego en la relación con los sujetos de la educación.*

*La desregulación de estas prácticas, ligadas a la concepciones que sobre ellas se tiene, que incluso han producido formas de denominarlas tales como, educación no formal, ha generado una discrecionalidad tal que en términos generales ha devenido en una desprofesionalización de la tarea educativa en clave de acción colonizadora-moralizadora de los sujetos con quienes los educadores sociales trabajamos.*

**Palabras claves:** Pedagogía social, educación social, profesionalización.

Fecha de recepción: 25/05/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



## Introducción

Es siempre interesante en algún punto detenernos, o al menos desacelerar (Lewkowicz y otros, 2003) nuestro hacer, para pensar sobre aspectos relacionados con nuestras prácticas socioeducativas. Reconocer su marco de producción y asumir una postura de revisión de lo que hacemos, son en sí un ejercicio de profesionalización de la tarea.

El campo (socioeducativo) de producción de nuestras prácticas, está signado por un alto nivel de desregulación, lo que ha establecido un escenario de discrecionalidad absoluta respecto a quiénes deben desarrollarlas, sus contenidos, su metodología y otros aspectos constitutivos de cualquier acto educativo.

En este sentido, la validación de lo que en este campo se produce, parece seguir las lógicas de los primeros laboratorios, en el intento de “producir ciencia” (Latour, 2007). Al parecer la comparecencia de algunas personas que ocupan cierto lugar (estatus) en la producción de las prácticas socioeducativas, basta para validar lo que se hace.

Estas lógicas que imperan en el campo hacen cada vez más necesario pensar sobre aspectos constitutivos del trabajo educativo que desarrollamos. En este sentido, revisar cuáles son los objetivos de lo que hacemos, cuál es nuestro lugar y cuál el de aquellas personas con las que trabajamos, sigue siendo un proceso reflexivo necesario: “la relación del sujeto consigo mismo pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se” (Larrosa, 1994, p. 264).

Es este mismo sentido, establecer una relación con uno mismo en tanto profesional es un elemento central a la hora de producirse como tal.

## La profesionalización de nuestra tarea como reconocimiento del otro

En esta etapa de desarrollo del capitalismo global, las políticas, las construcciones jurídicas, los discursos y las prácticas producen formas de concebir a unos y otros sujetos, lo que despliega dinámicas de gobierno de poblaciones, que claramente van en contra de expresiones desigualdad: “La pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas [...] que ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio” (Redondo, 2016, p. 1).



En este sentido, el reparto de bienes materiales y culturales y la perpetuación de esta forma de gobierno del capital no hacen, en general, otra cosa que producir estados de sumisión. Esta lógica de reparto diferencial asume que hay sujetos capaces de transitar la vida de forma autónoma y otros que estarán infinitamente ligados a dispositivos que trabajan sobre su falta de capacidad para no depender.

Esto permea constantemente las prácticas socioeducativas y produce un efecto interesante de analizar. Por una parte concebimos que haya sujetos con un pleno acceso al goce de sus derechos y otros a los que esta posibilidad se reduce a ocupar el lugar de “beneficiarios” de ciertas políticas públicas y su materialización.

El lugar diferencial que por su condición le es asignado a la población con la que trabajamos posibilita la planificación y puesta en práctica de una forma particular de gobierno de estas poblaciones que debieran producir un proceso “civilizatorio y de domesticación”.

Esta idea colonialista del acto educativo sigue vigente como posibilidad de mutar al salvaje en civilizado. Claro está, que esta mutación basa su posibilidad en función de un proceso de transmisión de pautas morales. La moralización (lo que hoy aparece en el discurso educativo como la transmisión de valores), no es otra cosa que la materialización del deseo de que el otro sea a imagen y semejanza de la figura del civilizado-adiestrador.

Si bien resulta hasta aparentemente loable que deseemos que aquel con el que trabajamos se nos parezca, no debemos olvidar que el otro es otro y no una posible proyección de nosotros mismos.

Pensar sobre esto, es parte de las claves para entender qué nos sucede a quienes en las prácticas socioeducativas ocupamos el lugar de “educador” de los sujetos con quienes trabajamos. Quizás ser conscientes de que existe en nosotros el deseo de amaestrar, posibilite minimizar algo de este deseo que coloca al otro en un lugar de imposibilidad y de carencia. Debemos ser conscientes de que nunca el deseo será estrictamente saciado. Nunca el otro será la materialización completa de nuestro deseo. Nunca ese otro acatará al cien por ciento las órdenes de quien intenta amaestrar.

En nuestro caso, lo antes dicho se traduce a veces, en un desdibujamiento de los objetivos del trabajo socioeducativo con los sujetos individuales o con las diversas configuraciones familiares o grupales, trastocando el alcance de las acciones, nuestro lugar y el de la gente.



El reconocimiento de estos fenómenos como producto y como motor de un permanente ejercicio crítico debiera devenir en un necesario proceso de profesionalización.

### Objetivar para no sucumbir ante el deseo

Reconocemos al colonialismo como la doctrina que legitima la dominación política y económica de un territorio por el gobierno de un estado extranjero. Las prácticas colonialistas han establecido a lo largo de la historia una matriz de hacer, la cual ha permeado las prácticas sociales, incluidas las educativas.

63



Ilustración 1: *Zoológico de personas*. Elaboración propia. Fuentes<sup>1</sup>

El deseo colonial avanzó insaciablemente sobre los territorios y sobre los cuerpos, generando una práctica intervencionista en el otro y en lo del otro. Esta noción de insaciabilidad se traduce, en nuestro terreno, en un ansia desmedida por invadir la vida del otro, sin asumir límite alguno.

Una mirada que ha perpetuado la noción de niño material y moralmente abandonado y que ha anulado la posibilidad de que ciertos sectores tengan la posibilidad de dividir entre público,

<sup>1</sup> <http://k01.kn3.net/676C181AD.jpg>;  
<http://i1.wp.com/1.bp.blogspot.com/-UUDDJYH578w/VaFNs2EQEZI/AAAAAAAAABUk/SQuPDOkzHXg/s1600/Human-Zoo-or-Negro-Village-e1392751461282.jpg>;  
<http://i1.wp.com/1.bp.blogspot.com/-UUDDJYH578w/VaFNs2EQEZI/AAAAAAAAABUk/SQuPDOkzHXg/s1600/Human-Zoo-or-Negro-Village-e1392751461282.jpg>



privado e íntimo los aspectos de su vida. Lo público, lo privado y lo íntimo aparecen así como un universo desdibujado y pasible de ser intervenido” por la autoridad del agente de las políticas públicas.

### ¿Cómo trazar límites de respeto?

En una conferencia, Eugenio Zaffaroni (2003) ha establecido con gran agudeza la cuestión de los límites del ejercicio profesional del penalista:

*“...El carnicero es un señor que está en una carnicería, con la carne, con un cuchillo y todas esas cosas. Si alguien le hiciera una broma al carnicero y robase carteles de otros comercios que dijeran: “Banco de Brasil”, “Agencia de viajes”, “Médico”, “Farmacia”, y los pegara junto a la puerta de la carnicería; el carnicero comenzaría a ser visitado por los feligreses, quienes le pedirían pasajes a Nueva Zelanda, intentarían dejar dinero en una cuenta, le consultarían: “tengo dolor de estómago, ¿qué puede hacer?”. Y el carnicero sensatamente respondería: “no sé, yo soy carnicero. Tiene que ir a otro comercio, a otro lugar, consultar a otras personas”. Y los feligreses se enojarían: “Cómo puede ser que usted está ofreciendo un servicio, tiene carteles que ofrecen algo, y después no presta el servicio que dice”. Entonces tendríamos que pensar que el carnicero se iría volviendo loco, y empezaría a pensar que él tiene condiciones para vender pasajes a Nueva Zelanda, hacer el trabajo de un banco, resolver los problemas de dolor de estómago. Y puede pasar que se vuelva totalmente loco y comience a tratar de hacer todas esas cosas que no puede hacer, y el cliente termine con el estómago agujereado, el otro pierda el dinero, etc. Pero si los feligreses también se volvieran locos y volvieran a repetir las mismas cosas, volvieran al carnicero; el carnicero se vería confirmado en ese rol de incumbencia totalitaria de resolver todo. Bueno, yo creo que eso pasó y sigue pasando con el penalista. Tenemos incumbencia en todo. Tenemos que actuar como lo haría el carnicero responsable. No sabemos de todo. Yo no puedo hablar como si fuera el Secretario de General de Naciones Unidas. Yo no soy el Papa, no. Yo no soy un sabio omnipotente, no. Sólo soy un penalista. Sólo conozco algunas cosas, no muchas, de derecho penal. Y en el derecho penal me manejo bien, pero no tengo condiciones de resolver todas las cosas que los feligreses locos acreditan que el derecho penal tiene condiciones de resolver. Yo estoy convencido que sólo tengo condiciones de resolver pocas cosas, casi ninguna, y no sé si resolver, tal vez suspender algunos conflictos (resolver es otra cosa)...”*

En el mismo sentido debemos pensar los límites de nuestro ejercicio profesional.

No hay forma de respetar al otro si no establecemos y reconocemos límites en nuestro trabajo. Límites que únicamente podrán trazarse en un movimiento de objetivación de la tarea socioeducativa para que esta no se convierta en otra cosa.

En términos concretos, el trabajo socioeducativo deberá estar guiado y limitado por: el mandato que lo posibilita, los objetivos trazados y aspectos metodológicos.



En nuestro caso, el mandato genérico, que se convierte a su vez en objetivo del trabajo con el otro, está relacionado con generar capacidad autónoma de cuidado sobre sí o en relación a otros. Desde allí, en muchos casos nos paramos con el dedo inquisidor, a exigir que los sujetos asuman nuestras formas de resolver aspectos de su vida, incluidos los modelos de crianza.

Desconfiando de que la capacidad de autonomía exista y asumiendo que como objetivo aparece como muy vasto, deberíamos resignarnos a establecer objetivos que desde una perspectiva de derecho garanticen algunos aspectos de la vida de los sujetos con quienes trabajamos, fundamentalmente de los recién llegados.

La ilusión colonial se desvanece, ya no hay posibilidad de ocupar todo el territorio, ya no hay posibilidad de incidir en todo y por ende se extinguen las formas unívocas de gobierno sobre el otro. Se extingue en definitiva la ilusión de fabricar al otro,

*“en el sentido que los educadores no nos obligamos a un resultado, a producir un sujeto, a la poiesis diría Meirieu [...], sino que estamos obligados a ofrecer los medios y oportunidades de aprendizaje, socialización, acceso a la cultura, participación social que potencien el desarrollo, y circulación e integración social de los sujetos” (Silva y Castro, 2009, p. 158).*

### “El ojo que mira” o a modo de cierre

Aquello que aparecía como mandato monolítico se ramificará entonces, en diversas construcciones: de objetivos, metodológicas, etc., en concordancia con las características de cada caso.

Para ello, debemos conocer algunos aspectos de la realidad de cada caso, pero no todas sus dimensiones sino solo aquellas que sean útiles a las finalidades de nuestro trabajo, asumiendo un uso profesional de esta información.

En este ejercicio de conocer también debemos reconocer un límite. Qué cosas saber, cómo accedemos a esa información y qué uso hacemos de ella, debe ser también reglado. Lo que común e infelizmente denominamos diagnóstico, deberá también pensarse como parte de la estrategia metodológica, estableciéndose tiempos, espacios y formas de relevar información, desconfiando del ojo clínico como facultad del educador. Debemos asumir que no conocer es un elemento intrínseco de nuestra labor, que además juega a favor de la autonomía de los sujetos con quienes trabajamos. El sociólogo Richard Sennett (2003, p.129) plantea que,



“concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas del aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo”.

Debemos asumir también que este no es un ejercicio estático ni bidireccional. La vida de la gente no es estática ni se produce en relación a una única referencia institucional ni personal y es por ello que los “estilos profesionales” deben también ser objeto sobre lo qué reflexionar.

Si bien reconocemos que el componente subjetivo está siempre presente a lo largo de todo el proceso de trabajo con los sujetos, el “estilo” del educador no debe primar por sobre la estrategia metodológica:

“La tensión no es entre ser objetivo o subjetivo, dado que siempre somos subjetivos, sino entre un accionar y una actitud reglada, basada en algunos principios y otra discrecional y errática, que depende de nuestros afectos y estados de ánimo” (Silva, Castro, 2009, p. 158).

## Bibliografía

- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En Larrosa, J (Ed), *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lewkowicz, I. (2005). *Pensar sin estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I, Cantarelli, M & Grupo doce. (2003). *Del Fragmento a la Situación, notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Ed Altamira.
- Redondo, P. (2016). *Infancia(s) Latinoamericana(s), una deuda interna, un debate pendiente*. Consultado el 20 octubre de 2016, de [www.flacso.org.ar](http://www.flacso.org.ar)
- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.
- Silva, D, Castro, O. (2009). ¿Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes.... En ADESU-MEC (Eds), *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: Tradinco.
- Zaffaroni, E. (2003). La función reductora del derecho penal ante un estado de derecho amenazado (o la lógica del carnicero responsable). *Revista de Ciencias Jurídicas ¿Más Derecho?* 3. (En línea en: <http://medidasdeaseguramiento.over-blog.es/pages/Funcion-reductora-del-derecho-penal-la-logica-del-carnicero-4099838.html> )

Datos de contacto: Oscar Castro Prieto, [o.castro75@gmail.com](mailto:o.castro75@gmail.com)



## **LA EDUCACIÓN SOCIAL ANTE EL REVÉS DE LA GLOBALIZACIÓN**

67

**Cristóbal Ruiz Román**, *Universidad de Málaga*

### **Resumen**

*Ante la devastación de los derechos sociales y las desigualdades que está caracterizando a la globalización económica se hacen necesarias respuestas organizadas de la ciudadanía. La educación social tiene un papel crucial, no sólo en la creación de acciones que resistan la embestida de la globalización neoliberal, sino en la generación de acciones que puedan transformar el modelo social hegemónico. Acciones socioeducativas que han de tener una doble finalidad: por un lado, la denuncia y transformación de las condiciones materiales y estructurales generadoras de desigualdad, y por otro lado, el reconocimiento y empoderamiento de las personas y de la ciudadanía.*

**Palabras Claves:** educación social, globalización, desigualdad, resistencia, acción comunitaria.

Fecha de recepción: 15/06/2017

Fecha de aceptación: 20/07/2017



“El mundo, el sistema se conoce desde sus límites,  
desde su periferia, desde su espalda”

Max Horkheimer

## 1. Globalización, neoliberalismo y desigualdad.

La globalización es un proceso económico, político y cultural que crea un mundo interconectado (García Roca, 2008). Esta interconexión es alentada por los intereses económicos y mercantiles, y por el imparable avance de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. La globalización no puede entenderse sin la actividad económica que subyace en ella. Los mercados no sólo han desbordado las fronteras nacionales, sino que se han convertido en un solo mercado supranacional, movido por grandes empresas multinacionales y regulado por mecanismos fuera del alcance de los Estados.

La globalización está auspiciada por una ideología y unas políticas que permiten esta ausencia de control sobre la actividad económica. Es la ideología y política neoliberal, que actúa como motor y paraguas de la globalización. Los organismos políticos supranacionales (FMI, Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio) inculcan estas políticas neoliberales. Organismos, que a día de hoy, más que regular la insaciable sed de beneficios del mercado, no paran de recortar derechos sociales a los ciudadanos. En efecto, hoy por hoy, parecen más encargados de vigilar y controlar a las democracias nacionales para que desregulen las legislaciones y con ello se amplíen los beneficios del gran capital, que de restablecer los derechos sociales usurpados durante la crisis.

El papel de los gobiernos locales cada vez está más subordinado a estas instituciones supranacionales. Se globaliza y liberaliza la acción del mercado, pero se restringe la acción de los Estados. Desde la política institucional no hay quien ponga límites al ansia insaciable del mercado por hacer beneficios y a los consecuentes destrozos que deja en las sociedades, en el medio ambiente y en el modo de vida de los ciudadanos. Es el globalismo, en palabras de Beck (1999), un proceso según el cual la política se ve doblegada por la economía y donde los intereses económicos priman sobre los intereses sociales (Úcar, 2001).

La política queda subordinada a los intereses económicos, mientras que la productividad y la eficacia diluyen la ética. Como afirma Bauman (2007) vivimos en los *tiempos líquidos*, donde



las grandes instituciones, los grandes valores quedan diluidos a favor de los grandes tótems de nuestro tiempo: la eficacia, el individualismo y los intereses más puramente privados y económicos.

En efecto, el interés económico se constituye en el nuevo dogma de la globalización. El beneficio se convierte en el nuevo Dios de la globalización y bajo su altar están justificados todo tipo de sacrificios y holocaustos. Se restringe derechos laborales y sociales a los trabajadores, mientras se liberaliza el despido y el mercado laboral; se destruyen medidas de protección al medio ambiente, mientras se estimula el derroche y el consumo; se prohíbe la libertad de movimiento de las personas, mientras se favorece la libertad de movimientos de capitales; se recorta el gasto público para servicios sociales y se privatizan servicios públicos, mientras se restringen los impuestos y se realizan amnistías fiscales a las grandes fortunas que evadieron impuestos en paraísos fiscales. Los gobiernos occidentales, tanto conservadores como socialdemócratas, han asumido estos dogmas como directrices de su política (Díaz, 2007). *“Todas las medidas emprendidas en nombre del rescate de la economía se convierten, como tocadas por una varita mágica, en medidas que sirven para enriquecer a los ricos y empobrecer a los pobres”* (Bauman, 2017:1).

El tótem del insaciable interés económico de la globalización capitalista ha generado una crisis con nefastas consecuencias para el estado de bienestar y la democracia.

*“El desencadenamiento de la crisis actual fue el resultado de acciones de política económica que favorecieron la desigualdad, la desregulación y la primacía de las finanzas (...) Se posibilitó, en mayor medida que en otros tiempos, el abuso, el fraude, el engaño, y los excesos cometidos por determinados segmentos del capital inmobiliario y financiero han conducido a la Gran Recesión”* (Berzosa, 2013: 1).

La tremenda hecatombe económica ha generado un escenario de shock entre la ciudadanía (Klein, 2007). Escenario que ha posibilitado que se tomen ciertas medidas de recortes sociales y de destrucción del Estado de Bienestar. *“Es precisamente en ese momento de confusión masiva, de shock, cuando hay estrategias para llevar a cabo políticas impopulares”* (Klein, 2016). Medidas como los recortes sociales, las privatizaciones, el abaratamiento del despido,... que en modo alguno pudieran haber sido tomadas sin este escenario de miedo, inseguridad y vulnerabilidad que la crisis ha sembrado entre la ciudadanía. Así, las medidas tomadas durante la crisis global han hecho del riesgo social una oportunidad para el mercado.



Mientras la crisis ha dejado en situación de riesgo social a millones de familias, ésta se ha convertido en una posibilidad de hacer caja para otros.

*“Las empresas del Ibex no conocen la crisis: ganaron un 63% más en 2014. Banco Santander y Endesa fueron las entidades que lideraron el ránking de ganancias, con 5.816 millones de euros de beneficio la primera (+39%) y 3.337 millones de euros la segunda (+77,6%).”* (Infolibre 18/03/2015).

Es la paradoja de la *sociedad del riesgo* en la que se visualizan “los contrastes entre quienes están afectados por los riesgos y quienes se benefician de ellos (Beck, 2006).

El revés de la globalización económica se cristaliza en el incremento de la vulnerabilidad social, en el recorte de derechos y bienestar social, en el crecimiento de las desigualdades sociales y en el destroz del medioambiente (Rodríguez, 2003). Ante estos desequilibrios y desigualdades que genera la globalización económica se hace necesaria una respuesta social, política, educativa y cultural. Ante la devastación de derechos sociales que impone la globalización económica se hace imprescindible la acción organizada y globalizada de la ciudadanía, así como de la formación de agentes e instituciones locales y supranacionales que verdaderamente puedan defender y construir los derechos de los ciudadanos frente a los intereses del mercado.

70

## 2. La Educación Social ante la globalización.

### 2.1. Educación Social para resistir y visibilizar el revés de la globalización.

Como dice José Saramago, nuestra sociedad sufre de una tibia ceguera. *“Creo que estamos ciegos, Ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven”* (Saramago, 2001). Los valores del consumo, de la eficacia, de la celeridad, de la productividad,... de la globalización económica nos han sumido en una peligrosa ceguera, que nos permite ver los productos del mercado, pero nos impide distinguir las necesidades y desigualdades que deja dicho sistema entre las personas.

La educación social tiene un importante papel ante esta inquietante ceguera social. En una sociedad que *ciega y silencia*, la educación social tiene el importante papel de *visibilizar y denunciar*. Urge hacer visibles y oíbles las realidades de desigualdad que está dejando la globalización. No en vano, la sensibilización es una de las funciones tradicionales de toda acción socioeducativa (Sánchez-Valverde, 2014; Morata, 2014). Y la sensibilización



visibiliza, poniendo en jaque ese refrán que reza: “ojos que no ven corazón que no siente”. No podemos sentir, si como dice José Saramago vivimos en una sociedad (que) ciega. La educación social tiene la responsabilidad de visibilizar y educarnos para ser (hacernos) más sensibles. Y así, visibilizando y sensibilizando, la educación social, hoy más que nunca tiene la importante función de construir conciencia de justicia social. Hemos de poner de manifiesto las desigualdades generadas por la globalización, de modo que desde la visibilización se puedan ir creando procesos de empatía y solidaridad ante dichas desigualdades.

La educación social está obligada a visibilizar lo oculto y desenmascarar las artimañas del sistema para insensibilizarnos ante la injusticia. Se miente cuando se oculta la realidad estructural injusta. Se miente, cuando se utilizan eufemismos para disimular la iniquidad: a los recortes sociales se les llama “ajustes”<sup>1</sup>; a la bajada de sueldos, se le llama “moderación salarial”<sup>2</sup>, a la subida del IVA “gravamen adicional”<sup>3</sup> y a los desahucios, “procedimientos de ejecución hipotecaria”<sup>4</sup>. Se miente cuando se dice que los excluidos son los responsables de su exclusión, cuando se dice que la crisis ha sido superada porque hay crecimiento macroeconómico (García Roca, 2008).

La educación social hoy más que nunca ha de *denunciar* los relatos que se crean para justificar la inevitabilidad de las desigualdades sociales, al tiempo que debe ayudar a construir un cuestionamiento social sobre las mismas.

La educación social tiene la responsabilidad de hacer denuncia social. Y a partir de ahí crear procesos educativos que colaboren a construir una conciencia ciudadana que nos saque del adormecimiento que el marketing y los mecanismos del mercado del entretenimiento y el consumo nos inyectan cada día a través de diferentes medios de comunicación. No cabe duda, del poder que los medios de comunicación, las redes sociales y el desarrollo tecnológico y comunicativo tienen en nuestra sociedad. Será preciso por tanto, que la educación social sepa establecer alianzas y sinergias con este ámbito profesional de la comunicación, para generar

1 “Guindos promete al Eurogrupo más ajustes si fuese necesario”. Recuperado de <http://www.expansion.com/economia/2017/01/26/588a4a3f468aebae0b8b459b.html>

2 “Montoro da marcha atrás y habla de ‘moderación salarial’ en muchos sectores”. Recuperado de [http://www.lasexta.com/noticias/economia/montoro-marcha-atras-habla-moderacion-salarial-muchos-sectores\\_20131027572732bb4beb28d44602c28c.html](http://www.lasexta.com/noticias/economia/montoro-marcha-atras-habla-moderacion-salarial-muchos-sectores_20131027572732bb4beb28d44602c28c.html)

3 Cfr. <http://www.20minutos.es/noticia/1516871/0/eufemismos/rescate/gobierno-rajoy/>

4 Cfr. Intervención de Soroya Sáez de Santamaría. Recuperado de <http://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlacetranscripciones/04072014-tvicepresidenta.aspx>





campañas y proyectos socioeducativos que ayuden a construir denuncia, resistencia y conciencia social en la sociedad de la información. Todas aquellas acciones de sensibilización puestas en marcha colaborativamente desde la educación y la comunicación social, constituirán un primer frente de resistencia que ponga en evidencia el reverso y las secuelas de la globalización económica. La formación y la in-formación deben trabajar juntas por la trans-formación.

Y no sólo se hace necesario evidenciar y denunciar la avidez de la globalización económica, sino que es urgente construir nuevos proyectos sociales contrahegemónicos, ilusionantes y basados en otros valores y otros modos de funcionamiento social.

*“La gente está exhausta en Europa diciendo “no” durante años, han ocupado las plazas, han organizado clínicas solidarias... Están cansados de resistir. No puedes ser sólo defensivo, también tienes que ser ofensivo (...) No habrá éxito, a no ser que la alternativa a este sistema parezca no sólo creíble sino también inspiradora y emocionante. El problema es que el “no”, no es suficiente. Debe ser un “sí” y debe haber confianza en ese sí” (Naomi Klein, 2016).*

Efectivamente, yuxtapuestas a las sinergias de resistencia contra la globalización económica, es necesario forjar un proyecto alternativo, que no sólo diga “no” sino que proponga nuevas cosas, nuevos “sís”. Es necesario pasar de la indignación a la acción. La educación social debe coadyuvar en este sentido a generar un proyecto social que sea alternativa y desplace al beneficio, al crecimiento económico y al consumo ilimitado como motor de la sociedad y eje de la felicidad.

## 2.2. Educación Social para reconocer una misma humanidad: de “usuarios” a personas.

Comprometernos con el otro significa, ante todo, reconocer su dignidad, dar valor, hacer que alguien se sienta persona. Y como estamos viendo, algo por lo que se caracteriza la globalización es por los procesos de despersonalización y por el modo en el que se está usurpando los derechos ciudadanos (Ruiz-Román, 2014). Así pues, la educación social ha de generar procesos para reconocer y restaurar la ciudadanía usurpada en la globalización. Y desgraciadamente las lógicas de la productividad, de las jerarquías sociales, del utilitarismo contaminan las relaciones sociales y también nuestras organizaciones socioeducativas.

*“Todo para ellos pero sin ellos”.* Es la lógica del mercado, para quien las personas son objeto de mercantilización. Esta lógica se introduce sigilosamente y corrompe también a nuestro ámbito social. Las personas son convertidas en “usuarios”, “beneficiarios”,... o en otro tipo de *consumidores sociales*. Así, estos roles y etiquetas han entrado de lleno en nuestro léxico



profesional con el tufo del clientelismo propio del mercado. Etiquetas y roles sociales que antes que reconocer la ciudadanía del otro, les posterga a un papel pasivo, reproduciendo relaciones mercantilistas y esquemas de dominación en el ámbito de lo social. Este tipo de etiquetas y relaciones vician un modelo de intervención social que, más que tratar de transformar las desigualdades de la globalización económica, reproduce con su lenguaje y sus lógicas clientelistas, la subordinación de unos sobre otros.

El educador se convierte así en un opresor cuando en nombre de la ciencia, de la cultura, de la profesión, o de la eficacia social desprecia la experiencia vital del otro, aniquilándola con recursos técnicos y científicos (García Roca, 2008).

*“Sólo desde el reconocimiento es posible la participación”* (Bretones, 2011: 17). Contra el dominio y la asimilación del tecnicismo o el cientificismo en nuestra profesión, hemos de retomar los ideales de igualdad y ciudadanía, para llegar al pleno reconocimiento de la persona. De ahí la importancia de saber ver, mirar y escuchar en nuestra profesión (Van Manen, 1998). Cuando descubres que las personas tienen sus propias vidas, sus propias soluciones, se renuncia a la prepotencia y a la asimilación para dar pie al respeto, al diálogo, a la ternura, a la simpatía y la empatía.

*“En realidad se trata de eso: de comprender. Comprender la expresión de esas miradas, la gravedad de esos rostros, la manera simple de estar juntos, de sentir y de pensar juntos, de llorar juntos las mismas lágrimas, de sonreír con la misma sonrisa”* (Saramago, 1999:18).

Este proceso de encuentro necesita de un tiempo. Un tiempo no cronometrado (Chronos), sino un tiempo para la experiencia (Kairós). Un tiempo que hemos olvidado en nombre del progreso, el profesionalismo o el crecimiento económico. El placer del tiempo con las personas, frente al tiempo de la aceleración,... El valor de la productividad y de los resultados nos embarca a todos en multitud de tareas que nos obligan a imprimir ritmos trepidantes a nuestro cotidiano quehacer profesional. En este contexto, parece casi una utopía pensar en darle espacio y valor a ese otro tiempo, el Kairós, el tiempo del encuentro, los momentos y espacios para generar confianza. Sin embargo, parece más necesario que nunca si realmente queremos construir relaciones sinceras y de persona a persona. Necesitamos tiempos y espacios educativos para el encuentro (Domènech, 2009), imprescindibles para generar confianza y construir sinergias (Úcar y Ruiz-Román, 2017).



### 2.3. Educación Social para generar sinergias comunitarias en el seno de la sociedad global.

Ante la globalización que impone el mercado y las desigualdades que deja éste entre los Estados y los ciudadanos, se hace necesaria una respuesta desde nuestras realidades concretas y locales. En nuestro caso, desde la educación social. Respuestas que aunque se realicen desde lo local, es de suma importancia que puedan estar fuertemente interconectadas, para ejercer resistencia a los procesos de exclusión y desigualdad que deja la globalización económica. Este movimiento contra la hegemonía de la globalización económica debe aglutinar alianzas sociales, profesionales, académicas, étnicas, ciudadanas, culturales,... que instauren desde lo local y lo concreto una acción transversal e interconectada que posibilite nuevos agentes y escenarios de empoderamiento que hagan de contrapeso a la globalización neoliberal (Falk, 1997). Movimientos y luchas como las de las mujeres (Sierra, 2015) las personas que migran (Abdenour y Ruiz-Román, 2005; Ruiz-Román y Rascón, 2016), las personas discapacitadas (por la sociedad) (Calderón y Ruiz-Román, 2015), los que luchan por un comercio justo (Alciturri, 2016), o por una vivienda,...

Hoy en día parece asentarse la idea de que es imposible pensar en un modelo social alternativo al producido por la globalización económica. Los voceros del sistema propalan la idea de que poco o nada se puede hacer ante la globalización salvaje y los poderes visibles o invisibles del sistema.

Así se crean estigmas sobre aquellas personas u organismos que no comulgan con la globalización neoliberal, caricaturizando sus ideas como “utópicas”, “ingenuas” o a veces incluso como “peligrosas”<sup>5</sup>. Al tiempo sobrevuela una crítica feroz sobre las instituciones y agentes sociales clásicos (sindicatos, partidos políticos,...) (Ruiz-Román, 2010) que poco hicieron ante los recortes y desigualdades sociales producidos por la globalización.

Este desprestigio de cualquier resistencia al sistema hegemónico, unido a la potencia del valor del individualismo impreso en nuestra sociedad hace que se debilite lo colectivo.

*“La globalización neoliberal antepone el mérito personal a la colaboración, la competencia a la cooperación y el éxito individual a la tarea compartida. En la actualidad, se devalúan los*

---

5 Cfr. "Puñado de zarrapastrosos antisistema: Así es como se refiere a la CUP el periódico de Alfonso Rojo." En <http://www.publico.es/sociedad/punado-zarrapastrosos-antisistema-refiere-cup.html>. ; "El 15-M se ha muerto de ingenuidad y me temo que no hay quien lo rescate". En [http://www.diariodejerez.es/ocio/muerto-ingenuidad-temo-rescate\\_0\\_648835245.html#!](http://www.diariodejerez.es/ocio/muerto-ingenuidad-temo-rescate_0_648835245.html#!)



*sistemas de protección en favor de los planes individuales, se devalúan las pensiones para entronizar las jubilaciones, se devalúan las organizaciones para exaltar la generosidad personal, se critican los convenios colectivos para exaltar la relación personal del trabajador con la empresa* (García Roca, 2008: 20).

Sin embargo, para construir una alternativa a la sociedad del riesgo y de la desigualdad generada por la globalización es necesario caminar juntos. Si pretendemos subvertir los efectos de la feroz globalización económica, la alternativa ha de pasar por la creación de sinergias y estructuras colectivas (Civis y Longás, 2015). Será preciso la implicación de todos los agentes sociales. Nadie ha de sobrar. Será necesario buscar puntos comunes a pesar de las diferencias. Habrá que poner el bien común, por encima de las particularidades propias. Habrá que buscar un trabajo y una acción en red multidimensional y multilocalizada.

En efecto, para impulsar estos cambios orientados a la reconstrucción de la ciudadanía se hace necesario que los procesos de acción política, social y educativa vayan de la mano. Procesos que han de tener una doble finalidad según las ideas que hasta ahora se han expuesto: por un lado, la denuncia y transformación de las condiciones materiales y estructurales generadoras de desigualdad, y por otro lado, el reconocimiento y empoderamiento de las personas y la condición de ciudadanía (Ruiz-Román, Calderón y Juárez, 2017).

El papel de los movimientos sociales está siendo vital en la reconstrucción de la ciudadanía. Cada vez *“existe una mayor cantidad de personas y colectivos organizados. Intentando ponerse de acuerdo de una manera horizontal, sin representante e intentando dar voz al mayor número de personas e inquietudes”* (Alcántara, 2012: 1). Los movimientos ciudadanos y el asociacionismo están generando un espacio social de participación crucial para la resistencia. Por un lado dan asistencia, cobertura y apoyo a diferentes colectivos que quedan al margen de la solidaridad institucionalizada, y por otro lado, sirven de plataforma para la reivindicación y lucha de los derechos sociales y políticos que han quedado postergados en la globalización económica.

Estos movimientos ciudadanos están emergiendo desde una renovada cultura de la participación que, indignada (Hessel, 2011) con los mecanismos de las democracias formales y la solidaridad institucionalizada, pretenden impulsar espacios donde se den relaciones más horizontales. Unas relaciones más igualitarias, que alejen de las organizaciones las prácticas sociales que infantilizan o subordinan a las personas y que reducen a los ciudadanos a la condición de consumidores sociales (Font, 2014).



Así, los movimientos ciudadanos, a partir de estas experiencias de apoyo social, participación y reivindicación política, proponen a la educación social nuevos espacios de aprendizaje y una renovación de los valores educativos. Espacios, experiencias, aprendizajes y valores para una nueva cultura social. Una nueva cultura social que sea el fundamento desde el que construir un proyecto social alternativo al individualismo, las relaciones marcadas por el poder y la desigualdad que impone la globalización económica. De este modo, los movimientos sociales traen de nuevo a la agenda de la educación social la necesidad de poner en el centro de las organizaciones y los procesos educativos el empoderamiento personal y comunitario, la participación y el protagonismo de los participantes (Freire, 1997).

Por todo esto, los movimientos sociales constituyen un aporte inigualable para la educación social. Sin embargo, a veces podemos constatar cierta lejanía entre los movimientos ciudadanos y el mundo profesional de la educación social, y más aún con el ámbito académico de la educación social.

Los retos de la globalización nos apremian a cuestionarnos sobre estas distancias. La educación social se construye desde los movimientos sociales, desde la profesión, desde el ámbito académico,... Pero cuando éstos se encuentran distanciados, las propuestas que cada uno impulsa se edifican desde la debilidad de la fragmentación. Es por ello necesario analizar cuáles son los elementos que generan distanciamiento entre estos ámbitos de la educación social y qué podemos hacer desde cada uno de ellos para lanzar puentes que permitan aunar las fortalezas de unos y otros en aras de construir propuestas conjuntas contrahegemónicas a la globalización. El ámbito profesional y el académico se pueden enriquecer con los valores, experiencias, organización... de los movimientos sociales. Pero al tiempo, éstos pueden verse enriquecidos por el conocimiento y la práctica de la profesión o por los procedimientos para el análisis, la reflexión y la crítica de la academia.

Urge buscar sinergias entre los distintos espacios donde se construye educación social: movimientos ciudadanos, profesión, academia. La fragmentación de iniciativas es un lujo que no podemos permitirnos ante la injusticia social. Por ello, estamos instados a construir sinergias desde los distintos espacios en los que construimos educación social, respetando la idiosincrasia de cada uno de ellos, pero estableciendo cauces de colaboración y cocreación de iniciativas ante los reveses de la globalización económica.



**Referencias Bibliográficas:**

- Abdenour, N. y Ruiz-Román, C. (2005). “Educación social e inmigración: Educarnos con el desconocido”. En Mínguez, C. (ed.) *Educación Social: Discurso, profesión y práctica* Madrid: Dykinson.
- Alcántara, A. (2012). “Sobre la “indignación” y la acción sociocultural”. [en línea]. <https://participacion.wordpress.com/2012/01/10/sobre-la-indignacion-y-la-accion-sociocultural/> . [4 de junio de 2017].
- Alciturri, K. (2016). *El comercio justo como herramienta para mejorar el mundo*. Palencia: Universidad de Valladolid.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2017). “El pensamiento de Zygmunt Bauman” [en línea]. <http://www.lavanguardia.com/cultura/20170110/413219646963/zygmunt-bauman-frases-celebres-pensamiento.html> [4 de Junio de 2017].
- Beck, U. (1999). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berzosa, C. (2013). “Error tras error ante la crisis económica”. [en línea]. <http://www.nuevatribuna.es/opinion/carlos-berzosa/error-tras-error-ante-la-crisis-economica/20130112185347086619.html> [7 Junio 2017].
- Bretones, E. (2011). “La participación: invitación a la esperanza”. En Moyano, S. y Planella, J.: *Voces de la educación social*. Barcelona: UOC.
- Calderón y Ruiz-Román, C. (2015). “Education as liberation from oppression: personal and social constructions of Disability”. En F. Kiuppis & R. Sarronmaa Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca*. New York: Peter Lang.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). “La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña”. En *Educación XXI*, vol. 18, núm. 1, págs. 213-236. doi: [10.5944/educXX1.18.1.12318](https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12318)
- Díez, E. (2007). *Globalización y educación crítica*. Ciudad Bolívar: Ediciones Desde Abajo.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la Educación Lenta*. Barcelona: Graó.
- Falk, R. (1997). “Resisting ‘Globalization from above’ through ‘Globalization from below’”. En *New Political Economy*, vol. 2, págs. 17-24.
- Font, J. (2014). “Treball comunitari i moviments socials; una relació necessària i poc existent.” *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, vol, 203, págs. 36-49.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García Roca, J. (2008). “Globalización y solidaridad: potenciales para la transformación humana”. En Osorio, J. y Elizalde, A. (2008). *Ampliando el Arcoiris. Nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana de Chile.



- Hessel, S. (2011). *Indignaos*. Barcelona: Destino.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del Shock: El auge del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Klein, N. (2016) “Entrevista en Salvados”. [en línea]. [http://www.lasexta.com/programas/salvados/mejores-momentos/naomi-klein-capitalismo-fracaso-sustituira-alternativa-progresista-fascismo-que-nos-dividira-mas\\_20161106581f94200cf24962cc19b08b.html](http://www.lasexta.com/programas/salvados/mejores-momentos/naomi-klein-capitalismo-fracaso-sustituira-alternativa-progresista-fascismo-que-nos-dividira-mas_20161106581f94200cf24962cc19b08b.html) [7 de Junio de 2017].
- Morata, T. (2014). “Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. En *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, vol. 57, págs. 13-32.
- Rodríguez, J.M. (2003). “La democratización del conocimiento en el contexto de la globalización neoliberal”. [en línea]. <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/rodriguez.pdf> [2 de Junio de 2017].
- Ruiz-Román, C. (2010). “La Educación en la Sociedad Postmoderna: desafíos y oportunidades”. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 21, núm. 1, págs. 173 – 188.
- Ruiz-Román, C. (2014). “Cuando me dicen moro parece que soy de otro mundo”: estereotipos, identidad y acción educativa”. En *Revista Ciencias de la Educación*, vol. 240, págs. 421 – 434.
- Ruiz-Román, C. y Rascón, M.T. (2016). “Between two shores: crises of values and upbringing practices among Moroccan immigrant families in Andalusia, Spain”. In *Children’s Geographies*, vol. 15, núm. 2, págs. 177 – 192.
- Ruiz-Román, C., Calderón, I. y Juárez, J. (2017). “La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, vol. 29, págs. 129-141.
- Sánchez-Valverde, C. (2014). “Trayectoria y perspectiva de la educación social en un entorno de cambio”. En *Tabanque, Revista Pedagógica*, vol. 27, págs. 201-216.
- Saramago, J. (1999). *Chiapas, nombre de dolor y de esperanza*. Ediciones Cono Sur, vol. 1, págs. 18-19.
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara.
- Sierra, A. (2015). “Experiencias de empoderamiento a través de la educación social”. En *RES, Revista de Educación Social*, vol. 21, págs. 177-191.
- Úcar, X. (2001). “Cultura y educación social en el marco de la globalización”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, vol. 6-7, págs. 331-363.
- Úcar, X. y Ruiz-Román, C. (En prensa). “Aprendizajes, reflexiones, preguntas y retos”. En *Actas del I Congreso de Infancia, pobreza y éxito socioeducativo: acción socioeducativa en red*. Madrid.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.



## El tema:

# *Los retos de la educación social en tiempos de globalización*

79

## Ámbitos





## **JUSTICIA JUVENIL E INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN BALEARES. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN**

**Hortènsia Badia**, Educadora Social. Centre Educatiu El Segre (Lleida). Experta Universitaria en Inserción Sociolaboral con colectivos en riesgo de exclusión

**Álvaro Delgado**, Orientador Laboral. Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel (Mallorca)

80

### **RESUMEN**

*En este artículo pretendemos reflexionar sobre la influencia de lo que comúnmente llamamos globalización en el ámbito de la inserción sociolaboral con menores infractores. La aproximación que deseamos realizar parte principalmente de los años de experiencia con los que contamos en este ámbito, lo que para bien o para mal incluye los éxitos, los fracasos, la ilusión y la frustración que acompañan de forma permanente al educador social de a pie, más si cabe en estos momentos de grandes cambios.*

*Creemos que esta experiencia nos permite hablar de las dificultades particulares de estos muchachos y también de propuestas de inserción sociolaboral, algunas de ellas, más bien la mayoría, adaptadas a que estos jóvenes tengan la opción de tener una vida digna.*

*La necesidad de adaptación a los cambios, la necesaria implicación de los diferentes actores de nuestro ámbito como facilitadores del cambio, especialmente del educador social, y la concienciación institucional son condición sine qua non para poder aprovechar las oportunidades que nos ofrece el fenómeno de la globalización.*

**Palabras clave:** Orientación laboral, inserción sociolaboral, menores infractores, Justicia Juvenil, exclusión social, educación, formación, globalización, nuevas tecnologías.

Fecha recepción: 15/05/2017

Fecha aceptación: 30/06/2017



## I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se habla y se ha escrito mucho sobre la globalización pero ¿qué es la globalización? Para contestar a la pregunta nos iremos a uno de los iconos de dicho movimiento, la wikipedia, que nos dice:

*La **globalización** es un proceso económico, tecnológico, político y cultural a escala mundial que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo uniendo sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global.*<sup>1</sup>

Como vemos en la definición se puede interpretar, y así nos interesa a nosotros, como un cambio generalizado a nivel mundial que afecta a múltiples ámbitos. No vamos a abordar en profundidad el concepto también conocido como mundialización, tecnoglobalismo o glocalización. Entendemos que es un proceso de cambio en la manera de interpretar la realidad y, por extensión, en las formas de relacionarse, que no está guiado por nadie, que no se puede controlar, simplemente ocurre y, como hemos dicho antes, afecta a todos los ámbitos que nos podamos imaginar como son, entre otros, el económico, el político, el social y el cultural. Hablar de globalización es hablar de un fenómeno de cambio sin parangón en la historia de la humanidad, ya que, si bien es cierto que siempre ha habido relaciones y vínculos entre las diferentes personas y sociedades del mundo a través de los medios de transporte y de comunicación, nunca antes nos habíamos encontrado con un salto tecnológico tan grande que haya hecho que de un día para otro la idiosincrasia de cada grupo o de cada zona se haya visto sacudida con la intensidad con la que ocurre actualmente.

Si bien es cierto que tenemos en nuestro imaginario la idea de que este fenómeno es algo bueno, que suena a igualdad, a tener posibilidades, a calidad de vida, la realidad es que tiene el poder suficiente para influenciar decisiones económicas, políticas, sociales, etc. ya sea a nivel local o nacional con el consiguiente riesgo que supone para los ciudadanos de a pie. Sobre el fenómeno de la mundialización, Husson (1996:63) afirma:

*La importancia del carácter cada vez más inmaterial de la producción, el desarrollo de los medios de comunicación, la transferencia de conocimientos y de gestión en tiempo real de los flujos financieros, del trabajo a distancia, la estandarización de los mercados, etc., constituyen el basamento tecnológico de este proceso.*

---

1 "Globalización - Wikipedia, la enciclopedia libre." <https://es.wikipedia.org/wiki/Globalizaci%C3%B3n>. [10-05-2017]



Podemos decir que el aspecto económico de la globalización supone no hablar ya de mercados nacionales sino de un mercado internacional en el que prima la competitividad y que tener posibilidades de éxito depende de las nuevas tecnologías de la información, de la comunicación y el transporte.

### El colectivo y el entorno

El colectivo con el que trabajamos son los menores infractores de Baleares, es decir, menores o jóvenes mayores de 14 años que están cumpliendo una medida judicial dentro de La Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (en adelante LORPM).

Nos ha parecido muy interesante enfocar el tema del nuevo número de la revista RES, referido a la influencia de la globalización en el ámbito social, hacia el ámbito de la orientación laboral dentro de este colectivo concreto ya que nos encontramos, por lo menos en lo que respecta a Baleares, en una situación de cambio de tendencia en el ámbito laboral pero que nos puede llevar a extraer conclusiones equivocadas a nuestro entender. El nivel de paro juvenil en España sigue siendo ciertamente muy alto, ya que ha alcanzado el 41.7% en menores de 25 años en Marzo de 2007 según la Encuesta de Población Activa 2007,<sup>2</sup> pero en nuestro servicio se observa una clara mejoría en el grado de inserciones de los usuarios después de varios años de una enorme sequía a la hora de insertar laboral o formativamente a los usuarios.

Las islas son un destino turístico y residencial de Europa de primer orden. Después de unos años complicados por la crisis económica, el año 2016 se ha convertido en el mejor año turístico de la historia. Esto ha impulsado la economía balear y a la vez el mercado laboral de forma notable y ha mejorado a la par las expectativas laborales de nuestras islas. Como destaca el informe BBVA Research: "La recuperación balear continuará, con un crecimiento del 2,6% en 2017 y del 2,5% en 2018",<sup>3</sup> las expectativas de mejora del mercado laboral crecen

2 "Encuesta de Población Activa - Instituto Nacional de Estadística.." 27 abr.. 2017, [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595). [07-05-2017]

3 "BBVA | BBVA Research: "La recuperación balear continuará, con un ...." 22 mar.. 2017, <https://www.bbva.com/es/noticias/economia/bbva-research-la-recuperacion-balear-continuara-crecimiento-del-26-2017-del-25-2018/>. [07-05-2017]



en las Islas de forma importante e indiscutible. Según el IBESTAT el año 2016 se alcanzó la astronómica cantidad de 15.370.647 turistas en las Islas Baleares batiendo récords históricos.<sup>4</sup>

También es importante apuntar que a nivel de competitividad, algo fundamental a la hora de evaluar las economías en la actualidad y que enlaza de manera directa con la globalización, el turismo en España goza de buena salud como lo demuestra el primer puesto de España, por segundo año, en el ránking de competitividad turística que elabora El Foro Económico Mundial.<sup>5</sup>

Por desgracia estas buenas noticias a nivel económico no nos tienen que hacer olvidar realmente por qué existen los servicios de orientación especializados a día de hoy. Las cifras de desempleo siguen siendo muy altas y peores cuando hablamos de menores infractores y pensar que la situación se ha solucionado con la mejora económica es un espejismo en el que caemos, seguramente de forma completamente humana, debido a todo el sufrimiento pasado durante estos años y que parece que se restaña con este cambio de tendencia. Nuestro fin sigue vigente y debemos mantener la cabeza fría. La inserción laboral de menores infractores requiere un abordaje serio y con continuidad independientemente de las mejoras generales del ámbito económico.

En base a la experiencia en este ámbito queremos compartir nuestras ideas, el reto que asumimos ante lo que a priori parece un problema de gran magnitud y de difícil solución. Sabemos que no es fácil, la realidad es la que es, los jóvenes con los que trabajamos son un grupo vulnerable debido a múltiples factores. Es fácil ver que el grado de insertabilidad de estos chicos es extremadamente bajo y que se hace necesaria una acción directa para evitar que se creen grupos excluidos.

## II. JUSTICIA JUVENIL, EMPLEO Y GLOBALIZACIÓN

Nos gustaría comenzar este apartado con una reflexión. ¿Es la globalización una oportunidad o un problema? La pregunta del millón es si este concepto intangible del que tanto se habla es algo bueno o algo malo, algo de lo que debemos alegrarnos o algo que debemos temer, una

4 "IBESTAT" [http://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/043d7774-cd6c-4363-929a-703aaa0cb9e0/3f1887a5-b9b7-413b-9159-cb499cf29246/es/I208002\\_n301.px](http://ibestat.caib.es/ibestat/estadistiques/043d7774-cd6c-4363-929a-703aaa0cb9e0/3f1887a5-b9b7-413b-9159-cb499cf29246/es/I208002_n301.px) [05-05-2017]

5 "The Travel & Tourism Competitiveness Report 2017 | World Economic ...." 5 abr. 2017, <https://www.weforum.org/reports/the-travel-tourism-competitiveness-report-2017>. [14-05-2017]



puerta que se nos abre a otras oportunidades o una nueva forma de constreñir la libertad de las personas a través de formas sutiles de control. El impacto de la globalización no ha influido excesivamente a la hora de realizar la orientación laboral con los usuarios de justicia juvenil ya que si bien se ha producido un cambio tecnológico a la hora de buscar empleo con la introducción de las páginas webs como alternativas a los espacios físicos de búsqueda y también con los medios de comunicación tan desarrollados que tenemos hoy en día, como el correo electrónico y las redes sociales, la realidad es que la globalización no ha generado un cambio excesivamente grande desde la perspectiva del usuario de justicia juvenil.

Desde nuestra situación como educadores a pie de calle observamos la gran distancia que media en el ámbito de la alfabetización digital entre las necesidades del mercado laboral actual y los usuarios de los servicios de orientación de justicia juvenil.

Ahí tenemos un gran hándicap ya que los trabajos de alta cualificación siguen vetados a los usuarios de justicia juvenil debido a la brecha digital.

Los jóvenes con medidas judiciales tienen poco acceso a las nuevas tecnologías (NNTT), poca formación y existen pocas ayudas y programas que intenten remediar esa situación. En el caso de las medidas de internamiento se hace muy difícil remediar dicha situación debido a los lógicos problemas de restricción de comunicaciones que se dan en dichos centros y también a la alta ocupación que hace difícil dedicar los recursos y espacios físicos necesarios. En el caso de las medidas de medio abierto la situación es diferente ya que no existen las limitaciones propias de los centros de internamiento pero la realidad palpable de la ejecución de una medida de medio abierto nos devuelve una imagen bastante pobre de los recursos comunitarios disponibles en el ámbito de las NNTT. Uno de los puntos más importantes que trabajamos con los chicos es dónde pueden tener acceso a internet gratuito con un ordenador, ya sea en bibliotecas, casas de juventud o recursos específicos ya que las posibilidades de acceso a las nuevas tecnologías están condicionadas a la tenencia de un mínimo de recursos que en muchos casos no se dan en nuestros usuarios. Esta situación es algo que a veces todavía nos sorprende ya que se dan casos graves en los que los usuarios tienen un nivel de recursos tan paupérrimo que su acceso a la telefonía móvil o a internet está prácticamente vetado por no poder contar con dicha tecnología ni con la posibilidad de transporte para poder acceder a ella en el ámbito comunitario.



La formación y el acceso a las nuevas tecnologías son muy deficitarias en general y son una condición necesaria si queremos mejorar la capacidad de competir en el mercado laboral de nuestros usuarios.

Pensemos por un momento en la posibilidad de estos jóvenes de viajar a otros países para poder acceder a puestos de trabajo en el extranjero. Ciertamente un sueño que se presenta como una realidad posible cuando uno revisa las páginas webs de los servicios de la Administración Pública o privada pero que objetivamente se encuentra muy alejado de la realidad de los usuarios de justicia juvenil.

Qué decir del Curriculum Vitae europeo. Al igual que lo que ocurre con la posibilidad de viajar a otros países, el currículum vitae europeo tiene muy poco sentido en un conjunto de población que no tienen las habilidades actitudinales y aptitud para conseguir puestos de trabajo a nivel europeo.

¿Y las Becas europeas? Otro sueño. Son inaccesibles para los usuarios de justicia juvenil sobre todo por su poca formación profesional, en idiomas y la baja capacidad para desenvolverse a la hora de aprovechar las grandes oportunidades en el mundo de los medios de transporte que nos brinda la globalización.

En el mercado laboral que tenemos actualmente en las Islas Baleares se hace completamente imprescindible una visión realista por parte del educador social a la hora de realizar los itinerarios de inserción con el fin de no entrar en la misma dinámica de fracasos de la que suelen venir los usuarios de justicia juvenil.

Sin entrar en matizaciones, a la hora de determinar los objetivos cuando se conforman los itinerarios de inserción de los usuarios de nuestro ámbito es determinante que tengamos en cuenta cuáles son las ocupaciones demandadas del mercado y cuáles son sus requisitos de entrada.

La falta de habilidades afecta a la búsqueda en sí al no tener herramientas ni formación adecuada de búsqueda y de la misma forma a las posibilidades de inserción al requerirse competencias que no tienen.

Además de ello debemos valorar que la globalización incrementa la competitividad en general lo que incluye la competencia desde fuera además de la propia. Eso es así ya que la globalización nos ha traído indefectiblemente un incremento en la movilidad de los



trabajadores a un nivel nunca visto antes. Los estudios como el EF EPI<sup>4</sup> que sitúa a España el puesto 23 en conocimiento del Inglés por detrás de la mayoría de los países Europeos, nos indican que en nuestro país los idiomas no están teniendo la importancia que deberían tener en un ámbito globalizado y eso es algo que se ve fácilmente cuando se habla con la gente joven de otros países. Los países del Este como Polonia, Eslovaquia, Rumanía, Bulgaria y no digamos los del norte de Europa han hecho un esfuerzo extraordinario a la hora de formar a sus jóvenes y han conseguido una formación bastante práctica poniendo a los idiomas en una situación preeminente como es lógico en un mundo global. Esta es la situación en la que se encuentran nuestros jóvenes y si alguien quiere comprobarlo de forma directa es tan sencillo como ir al aeropuerto de Palma a ver cuánta gente extranjera trabaja en los Tour Operadores, aerolíneas, operadores varios, etc. No olvidemos que teniendo en cuenta que España es un país turístico por antonomasia y que Baleares es una de las principales comunidades autónomas en la recepción de turistas, esta situación de tan bajo nivel de idiomas es cuando menos sorprendente.

Con estos ejemplos podemos ver que es necesario tener los pies en la tierra, ser conscientes de la realidad y comenzar por unos mínimos básicos para, a partir de ahí, avanzar hasta llegar a un punto de “normalidad” que contribuya a la mejora de la calidad de vida de estos jóvenes. Así pues, el trabajo del orientador en la actualidad en justicia juvenil se centra básicamente en trabajar la perspectiva que tienen los usuarios con respecto al trabajo, sus expectativas, las ideas preconcebidas, las ideas irracionales, la baja tolerancia a la frustración, la constancia, formalidad, etc, cosas que no dependen en realidad del ámbito local o global del que estemos hablando.

### III. EL PAPEL DEL EDUCADOR SOCIAL EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Hablar del perfil del educador social en los tiempos que corren y más específicamente hablar sobre qué puede hacer el educador social en un mundo globalizado no es en absoluto tarea fácil. Si bien todo está condicionado por los efectos del complejo concepto denominado globalización también es cierto que, en muchos casos no es fácil entrever cómo influye en nuestro quehacer.

Las nuevas tecnologías son indispensables para casi todo y nosotros como educadores debemos ayudar a personas, colectivos, etc. a aprovechar todo el potencial que ofrecen.



Queremos remarcar que la globalización no es únicamente una mejora de las formas de comunicación sino también una nueva red que entreteje muchos y muy diferentes ámbitos de nuestra sociedad pero que, como suele pasar cuando ocurren grandes cambios, es difícil ver la parte positiva de dicho cambio. Se necesita un tiempo para entender que es una fuente de oportunidades.

Para nosotros que trabajamos el día a día, tratando con personas, con sus problemas, planteando objetivos a corto plazo para favorecer el cambio, etc. nos queda bastante lejano el concepto de globalización. Trabajar acompañando nos devuelve continuamente al ámbito local y se nos hace difícil ver las oportunidades de una manera práctica o tangible.

En nuestro caso particular de inserción laboral de Justicia Juvenil en Baleares creemos que debemos intentar que nuestros usuarios sean conscientes en la medida de lo posible de las enormes oportunidades que existen el mundo globalizado y utilizarlo con una forma más de motivación para el cambio.

En muchas ocasiones cuando trabajamos con nuestros chicos nos encontramos una perspectiva bastante negativa y cerrada con respecto a la novedad en general. Es difícil poner en marcha a los usuarios de nuestro servicio porque arrastran en general unas maletas muy pesadas en su viaje. En esas maletas podemos encontrar una situación familiar difícil, un fracaso escolar bastante acentuado y generalizado, problemas de drogodependencia etcétera.

Siempre que iniciamos un proceso con uno de nuestros chicos le hacemos una entrevista inicial con una batería de preguntas y una de las preguntas que hacemos es si le gusta estudiar y qué es lo que le gustaría estudiar en el caso de que la respuesta sea afirmativa. Ni que decir tiene que la mayor parte de las personas contestan que no le gusta estudiar pero hay algo que en general todos contestan y es que a la pregunta de si creen que deberán estudiar en el futuro la mayor parte contesta que sí. Sinceramente eso es algo esperanzador y nos hace pensar que dentro de todas las personas está el germen de la mejora y que nuestro trabajo como educadores es intentar encontrarlo, y regarlo para que dé sus frutos.

Si somos capaces de presentar el fenómeno de la globalización y la necesidad de adaptarse a los cambios de forma constructiva es posible que consigamos convertirlo en un elemento de motivación más para conseguir que estos jóvenes cambien. Eso sí, siempre teniendo presente que es un proceso lento que requiere tiempo y paciencia.





Lamentablemente, nos encontramos en nuestro día a día con una tendencia generalizada hacia la crítica destructiva que lleva a una especie de negatividad colectiva que estamos seguros que no ayuda a nadie. Esto no significa que la globalización no tenga aspectos perjudiciales y que nosotros queramos negar dichas zonas oscuras. La idea es que todos aprendamos a tener una mirada positiva de la vida, a aceptar e integrar los cambios que se van produciendo, una mirada que nos permita ver lo bueno para que se convierta en un elemento de automotivación y no en una pesada carga psicológica que lastra nuestro día a día. Eso es algo que vemos mucho en nuestro trabajo diario y que no es nada fácil de combatir puesto que, como ya hemos dicho, parece que la gente tiene más tendencia a la crítica que a la alabanza.

Creemos que la globalización abre infinitas posibilidades para mejorar el contacto humano, para crecer como personas de una forma saludable, para conseguir nuestros objetivos sin tener que limitarnos únicamente a nuestro ámbito local, a nuestra historia pasada, a nuestras circunstancias pasadas. Ese aliento fresco que trae la globalización es el que debemos ser capaces de transmitir a la gente con la que trabajamos aún a sabiendas de que en su situación les es difícil entender que existen todas esas oportunidades.

Cuando pensamos qué es lo que podríamos hacer los educadores sociales colectivamente es inevitable que pensemos en las nuevas formas de asociacionismo y de difusión de ideas que ha traído la Globalización a nuestra vida. Nunca ha sido tan fácil como ahora el poder comunicarse con millones de personas de forma instantánea para transmitir una idea y quizá ese sea uno de los caminos que tenemos que tener presentes cuando queramos hacer una de las labores más importantes que tenemos encomendadas qué es la de denunciar y combatir el sufrimiento de los miembros de nuestra sociedad.

Las nuevas tecnologías nos brindan nuevas posibilidades para poder trabajar de forma conjunta independientemente de donde estemos localizados físicamente. Para ejemplo nosotros mismos que trabajamos uno en Mallorca y otra en Lleida y escribimos este artículo de forma conjunta. El establecimiento de vínculos fluidos con los profesionales del ámbito de todas las partes del mundo debería ser una prioridad ya que por todos es conocido el enorme potencial de difusión y de cambio social que se puede generar a través de las redes sociales. Es razonable pensar que la influencia del ámbito social sería mucho mayor si hubiese una mayor coordinación entre todos los actores que lo conforman y para ello es necesario hacer un cambio de mentalidad que nos permita salvar las diferencias culturales, idiomáticas y



cualesquiera otras que nos estén limitando a fin de que podamos conseguir aquello que nos dice el viejo dicho “la unión hace la fuerza“.

Dicho esto creemos que el perfil de un educador en la actualidad debe incluir indefectiblemente una mirada abierta hacia ese proceso que llamamos Globalización y que nos trae un sinfín de oportunidades que solo seremos capaces de aprovechar si cultivamos una perspectiva positiva hacia la vida y hacia los cambios, una auténtica mirada de asombro que nos permita ver las cosas minimizando los juicios y maximizando nuestra creatividad, todo ello con el fin de que unos pocos, ojalá “unos muchos” tengan acceso a una vida digna.

#### **IV. AHORA O ¿CUÁNDO? ¿QUÉ SE PUEDE HACER DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL?**

La globalización, con la mejora continua de las comunicaciones que conlleva, abre una puerta muy importante y muy útil a la hora de elevar la voz de los oprimidos y los grupos sociales excluidos. La variedad de redes sociales y la capacidad de difusión que tienen son herramientas que pueden utilizarse para bien o para mal.

Como educadores debemos promover el uso positivo de las redes sociales entre los usuarios. Asimismo podemos y debemos aprovechar las redes sociales como medio para presentar ideas, tendencias, movimientos, formas de asociación, etc. dirigidas a la visibilización de una situación grave.

En el caso de la orientación laboral de Justicia Juvenil, la influencia de la globalización en la búsqueda de empleo es bastante limitada dada la baja capacitación de los usuarios de los servicios que les impide acceder a las grandes oportunidades que la globalización ofrece en la actualidad. A modo de anécdota explicar que hace pocos años en Alemania se ofertaron puestos de trabajo para extranjeros. Este hecho resonó mucho en nuestro país y se llegó a pensar en una nueva oleada de inmigración similar a la de los años 50 y 60 del siglo pasado. La gran diferencia entre la primera oleada y la segunda fue que para acceder a los puestos de trabajo ofrecidos era condición sine qua non hablar alemán. Este simple hecho limita a más del 99% de los usuarios de nuestros servicios de justicia juvenil y es un ejemplo claro de lo que debemos tener presente a la hora de ayudar a los jóvenes con los que trabajamos y a la hora de establecer las prioridades a nivel político y social.



No cabe duda de que debemos adaptarnos a la situación y a las condiciones que exige este proceso de cambio imparable. Sólo de este modo vamos a poder hacer un buen acompañamiento. Si queremos que los jóvenes con los que trabajamos se involucren, antes debemos hacerlo nosotros.

Como educadores creemos necesario tener una formación específica en ámbitos relacionados con las nuevas tecnologías, que podemos decir que son los nuevos espacios en los que hoy se articulan los conflictos sociales. A modo de ejemplo citar el cyberbulling o el sexting, fenómenos que han surgido con el desarrollo de las nuevas tecnologías.

Aunque porcentualmente se da poco entre nuestros usuarios, hay que decir que la mejora de las comunicaciones, en cierta medida, ha hecho cambiar la tipología del crimen y lo que antes podía ser un problema local ahora se ha convertido en un problema global, como son por ejemplo la prostitución y la trata y el tráfico de personas. Todos estos aspectos se deben conocer y tener en cuenta en el ámbito de la educación social a fin de poder dar una respuesta adecuada. Lo mismo se puede decir si hablamos de drogas. La tecnología facilita la creación y distribución. ¿Cuántas veces hemos oído que navegando por la red se puede encontrar la receta para elaborar una droga o comprar el material para elaborarla?

Lejos de haber perdido su vigencia, creemos que el espacio de la educación social es más necesario que nunca. Aunque bien es cierto que los niveles económicos va mejorando paulatinamente a medio y largo plazo, la globalización genera nuevas brechas y nuevos retos en nuestra sociedad y ahí es donde debemos hacernos sitio. A modo de ejemplo podemos hablar de la alfabetización digital, que si bien se considera como una actualización temporal de la alfabetización original, en muchos casos es prácticamente residual en Baleares. La idea que intentamos transmitir es que la brecha tecnológica, el desconocimiento, es un factor muy importante de exclusión ya que anula en gran medida las posibilidades de los sectores más desfavorecidos a la hora de acceder a una posición social digna.

En su imparable avance, las nuevas tecnologías se han acercado a nosotros con promesas como el incremento de la voz de la ciudadanía, la importancia de la persona en la sociedad y también como una forma de ayudar a los grupos sociales más desfavorecidos. Si hablamos de Baleares, podemos decir que las nuevas tecnologías tienen una gran difusión en todos los estratos sociales. Baste decir que casi todo el mundo tiene un teléfono móvil inteligente. Increíblemente se da la paradoja de que una tecnología tan avanzada y con tantas posibilidades, se utilice de forma tan limitada pues a pesar de la gran difusión de las redes



sociales, teléfonos inteligentes, tablets y mil gadgets más no se observan cambios sustanciales que mejoren la situación de grupos desfavorecidos respecto a la ciudadanía.

Las nuevas formas de expresión de ideas políticas y de vivir que aparecieron a raíz de la reciente crisis económica parece que se han ido diluyendo en el tiempo y han quedado en una especie de recuerdo del pasado que no tiene continuidad en el presente. Los nuevos partidos políticos que parecían que iban a generar un cambio social sustancial no han demostrado todavía que sean diferentes a la antigua forma de hacer política. Entendemos que se deben continuar realizando esfuerzos orientados a modificar las normas sociales que siguen permitiendo la discriminación, la marginación y la exclusión. Creemos posible centrar nuestros esfuerzos en la creación de una sociedad más equitativa. Mallorca, al estar delimitada, sería un buen banco de pruebas para futuras propuestas. En un artículo anterior “Una experiencia en Orientación laboral con menores infractores en Baleares”, nos explayamos sobre posibles programas de inserción que creemos que pueden ser válidos para los jóvenes con los que trabajamos. Las citamos de modo resumido:

- Acompañar al proceso de adaptación de la nueva realidad.
- El itinerario consolidado.
- Acompañamiento de grupos de exclusión en el proceso de reincorporación a la vida activa laboral.
- Creación de Empresas de Inserción Social en el ámbito de menores infractores de Baleares
- Trabajo con soporte.
- Recursos formativos específicos.

En el caso de los educadores sociales y como ya hemos comentado anteriormente, es necesario que exista un sistema de actualización a fin de mantener las competencias de dicho sector alineadas con los cambios sociales que se dan en nuestro país y eso es algo que se debemos promover nosotros mismos. La formación permanente es fundamental. Las nuevas tecnologías también ayudan a la hora de sistematizar el trabajo cosa muy importante a la hora de aprovechar los recursos, o más bien los escasos recursos, con los que se cuenta.

Al hilo de esto último, los escasos recursos, nos parece necesario apuntar que desde el ámbito de la educación social se debería levantar una voz unificada en contra de la actual situación de incertidumbre entre el mundo social y los vaivenes que sufrimos cada vez que hay un cambio de color político. Partiendo de la base de que todos los cargos electos con los que hemos



trabajado tienen la predisposición de ayudar creemos que sería lógico asumir la idea de que los técnicos de la educación social que trabajan en el día a día y que cuentan con formación y experiencia demostrada, ya sea en el sector público o privado, son los que atesoran el “know how” necesario para colaborar en el establecimiento de los objetivos generales dentro del ámbito que nos ocupa. Desde la perspectiva política se pueden hacer muchas cosas pero es desde el día a día del trabajo y desde la experiencia que se pueden establecer las bases de un futuro mejor. Es necesario que se establezca una costumbre sana de confiar y de escuchar a los auténticos especialistas de la materia si queremos sacar el máximo provecho a los escasos recursos con los que contamos. Demasiadas veces vemos como el objetivo que se busca a nivel político es el de hacerse la foto antes que preocuparse adecuadamente de utilizar los recursos de una forma razonable, algo que no debería pasar por alto el gremio de la educación social.

La globalización es un fenómeno de cambio rápido que implica una agilidad y respuesta adecuada a su dinamismo y eso es muy difícil de conjugar con las necesidades y los tiempos de la política. El programa de Garantía Juvenil Europeo es un claro ejemplo de ello. Un programa nacido de la Unión Europea a fin de atacar el alto grado de desempleo juvenil existente, que nació en el año 2014 aproximadamente pero que ha cogido por sorpresa a las instituciones públicas de Baleares. Desde nuestro servicio hemos sido testigos de la gran desinformación y falta de planificación que ha existido desde el principio de dicho programa por parte mismo de las Administraciones Públicas y como, una vez que el proceso ha comenzado tímidamente a andar, han sido las entidades del sector privado las que han tomado cartas en el asunto para dar salida a las diferentes líneas de actuación del programa. Esto es algo que nosotros, que comenzamos a registrar chicos en el programa desde sus inicios, hemos ido observando y advirtiendo al igual que muchas otras personas de nuestro ámbito. Esperamos que se tenga más presente por parte de los estamentos políticos las opiniones y experiencias que se encuentran en el colectivo de la educación social y se moderen en lo posible los personalismos derivados de la lucha política.

No debemos olvidar que como educadores sociales que somos, asumimos un compromiso no escrito ni firmado la mayor parte de las veces, que consiste en garantizar el ejercicio a todos los niveles (técnico, ético, incluso político) de los derechos de las personas con las que



trabajamos. Nuestro colectivo debería contemplarse en todos los equipos de trabajo y no olvidar nunca el enfoque de que otro mundo es posible.

Parafraseando el título de la novela de Aldous Huxley, no vivimos en un mundo feliz en el que todo es justo y hay de todo y para todos. Mundo globalizado no significa un mundo igualitario, más bien se sigue permitiendo la discriminación, la marginación y la exclusión. Todos tenemos en mente la idea de un mundo igualitario pero de momento es un concepto, no una realidad patente. Y ahí entramos nosotros, los educadores sociales. Cada uno en su ámbito que acepte el reto que le deparen estos procesos de cambio a nivel mundial e intente aportar su granito de arena.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- Azara, P.; Mazo, A. (dir.), (2010). *Estudio de las funciones en el ámbito laboral de la educadora y el educador social*. Zaragoza: CEES ARAGÓN. [En línea] [http://ceesaragon.es/images/documentacion/Estudio\\_de\\_las\\_funciones.pdf](http://ceesaragon.es/images/documentacion/Estudio_de_las_funciones.pdf) [08-05-2017]
- Badia, H.; Delgado, A. (2016). Una Experiencia en Orientación laboral con menores infractores en Baleares. *RES, Revista de educación Social* n° 23. [En línea] <http://www.eduso.net/res/23/articulo/una-experiencia-en-orientacion-laboral-con-menores-infractores-en-baleares> [07-05-2017]
- Boisier, S. (1997). La geografía de la globalización: un único espacio y múltiples territorios. *Estudios territoriales*, n°XXIX (111), págs. 82-99.
- Castells, M. (2011). *Ciudadanos y mercados*. La Vanguardia, 10.09.2011. [En línea] <http://elcomentario.tv/reggio/ciudadanos-y-mercados-de-manuel-castells-en-la-vanguardia/10/09/2011> [29-04-2017].
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gorenstein, S.y Burachik, G. (1999). Empleo, pequeñas empresas locales y estrategias de desarrollo endógeno. Experiencias en la Argentina. *Revista de Estudios Regionales*, n°53, págs. 131-157.
- Gorz A. (1991). *Metamorfosis del trabajo. Búsqueda de sentido. Crítica de la razón económica*. Madrid: Sistema.
- Guilbaud, F. (2008). Le travail pénitentiaire: sens et articulation des temps vécus des travailleurs incarcérés. En *Revue française de sociologie*, n° 49, págs. 763-791.
- Husson, M. (1996). Las tres dimensiones del Neoimperialismo. *Viento Sur*, n°25, págs. 61-66.
- Ley 44/2007, de 13 de diciembre, para la regulación del régimen de las empresas de inserción.
- Ley Orgánica 1/1979 General Penitenciaria.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Molina Derteano, P. (2008). *Inserción Laboral Juvenil- Manual Docente*. [En línea] <https://www.aacademica.org/pablo.molina.derteano/4.pdf> [16-04-2017].
- Sampson, R.J.; Laub, J.H. (1995). *Crime in the Making. Pathways and Turning Points Through Life*. Cambridge: Harvard University Press.



## **FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS Y LOS EDUCADORES SOCIALES PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN**

94

**Rosa M. Rodríguez-Izquierdo.** Dpto. de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

### **Resumen**

*Este trabajo tiene un doble objetivo: por un lado, identificar los programas de atención socioeducativa de las ONGs a la población inmigrante; y por otro, examinar las implicaciones que se derivan para la formación de los y las educadores sociales. Los principales instrumentos de producción de datos fueron la investigación documental y la entrevista en profundidad a 28 profesionales de ONG. En general, los datos ponen de manifiesto que en las ONG conocen poco (asociaciones pro inmigrantes) o nada (asociaciones de inmigrantes) la figura profesional del educador/a social. Solo dos de las ONG que participaron en el estudio cuentan con educadores/as sociales en su plantilla aunque consideran que sería pertinente su presencia lo que revela el campo de la migración como un terreno favorable para el desempeño profesional de las y los educadores sociales. Para finalizar, hacemos una propuesta para la formación de las y los educadores sociales en este ámbito: justificación de la formación para la ciudadanía intercultural, competencias y objetivos.*

**Palabras clave:** Educación social, Inmigración, ONG, Globalización.

Fecha de recepción: 30/05/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017



## Introducción

La sociedad actual se enfrenta a transformaciones constantes a nivel planetario. Entre estos cambios podemos señalar, sin lugar a dudas, el fenómeno de los movimientos migratorios que, aun no siendo nuevo, presenta características singulares en el marco de los procesos de globalización.

El fenómeno de la inmigración conlleva la presencia en un mismo espacio -país, región o ciudad- de grupos sociales heterogéneos en aspectos como la etnia, la religión, la lengua y la cultura. Lo que más llama la atención en las últimas décadas en relación a estos cambios es su celeridad que ha dado lugar a un incuestionable enriquecimiento pero que también ha hecho más complejo el tejido social. En el Estado español, en muy poco tiempo, pasamos de ser una sociedad relativamente homogénea a una sociedad diversa, en la que tienen cabida orígenes culturales muy diversos.

Como se afirma en el Plan Estratégico Ciudadanía e Integración Social:

*“Las personas inmigrantes de distintos orígenes, culturas y características han pasado ya a formar parte del nosotros común de la sociedad española. Y este es un hecho social de importancia crucial, porque la presencia de estas personas inmigrantes transformará profundamente, está transformando ya, nuestra sociedad, tanto desde una perspectiva demográfica y económica como cultural y política” (2007:24).*

Esta es una realidad que plantea retos que hay que afrontar a muchos niveles, entre ellos destacamos los siguientes: el reto de la inclusión cultural de las personas de origen inmigrante, no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento cultural mutuo como principio básico de la interculturalidad; la educación de las personas autóctonas necesitadas de aprender a vivir juntos y a gestionar la diversidad cultural y por último, la formación de nuevos perfiles profesionales. En este trabajo reflexionamos en concreto sobre uno de estos perfiles: los educadores y las educadoras sociales.

Cuando la Universidad se enfrenta a la formación de los estudiantes debe prever el futuro con el fin de dar respuesta a los problemas emergentes. Este desafío encaja de lleno en la renovación a la que nos enfrentamos en la formación universitaria en la que cada vez se pretende una relación más estrecha entre el perfil profesional de los egresados y las demandas de nuevas prestaciones. Obviamente ésta será una ilusión a menos que desde las instituciones de Educación Superior se forme en las competencias necesarias que demanda la práctica profesional.





Este trabajo se centra en el mundo asociativo de las ONG ante la inmigración ya que como actores relevantes, están situadas en una posición estratégica para detectar con rapidez cuestiones o necesidades relevantes de esta población. En ocasiones estas cuestiones no están cubiertas por las administraciones y las ONG se ven obligadas a cubrir estos vacíos y a demandar, ante los poderes públicos y la sociedad de acogida, respeto por los Derechos Humanos. Siguiendo la categorización de Tilly (2009) podríamos decir que se trata de movimientos sociales proactivos: destinados a la consecución de nuevos logros y como organizaciones reactivas, de simple defensa de los logros ya conseguidos.

De este modo, las ONG que trabajan con inmigrantes están jugando un papel fundamental en su integración. En particular, como señalan Fernández et al. (2001:56), las asociaciones de inmigrantes no surgen únicamente como medio de denuncia, sino también como “cauce de encuentro e identificación del grupo reforzando los lazos internos del colectivo, así como un medio idóneo para expresar y reclamar su cultura...”.

### **Estado de la cuestión de la formación de los/as educadores/as sociales**

La Educación Social es una de esas profesiones que hasta muy recientemente se la designaba con distintos nombres y que aún en la actualidad hay que aclarar a qué se dedican estos profesionales. Cuando nos referimos a la Educación Social como profesión, empleamos habitualmente calificativos como “profesión emergente” o “en construcción” (Petrus, 1997) pero en realidad, hacemos alusión a la Educación Social como titulación universitaria, porque aunque su aprobación como Diplomatura (RD 1420/91) está relativamente cercana en el tiempo, su trayectoria profesional es anterior. Con diferentes denominaciones y cualificaciones, muchas personas han ejercido en nuestro país la tarea de la educación social, fundamentalmente a partir de la democracia y el consiguiente desarrollo de las políticas sociales. Por tanto, se trata de un perfil profesional comprometido con los Derechos Humanos y la educación para la ciudadanía.

En el volumen 1 del *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, promovido por la ANECA (2005), se reconoce que la titulación de Educación Social, aun siendo joven, tiene una larga trayectoria profesional, primero bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como educadores sociales, a la que contribuyeron



decisivamente –entre otras iniciativas– la creación en 1972 de la primera Asociación de Educación Especializada en Barcelona y la celebración del primer congreso en 1987.

Sin embargo, en la actualidad ha tenido lugar un avance en la definición de la profesión, construida según estos dos ejes clásicos: el ámbito social de su trabajo y el carácter pedagógico de su intervención (Petrus, 1997). Pero que sigue existiendo una gran diversidad y disparidad en los rasgos que caracterizan su plasmación en el mercado de trabajo: heterogeneidad de criterios y modos de contratación, indefinición de funciones y ámbitos laborales, han retrasado su fortalecimiento como colectivo profesional (Rodríguez-Izquierdo, 2011).

La complejidad de su concepción como profesión social radica en que la Educación Social surge de la confluencia de diversas prácticas e identidades profesionales que tienen en común su intención educativa y la intervención a partir de contextos. En concreto, queda constituida por tres ámbitos de intervención socioeducativa que venían desarrollándose por separado desde hace años: la Educación Especializada (la dirigida a población en situación de conflicto social), la Educación de Personas Adultas y la Animación Sociocultural (Ortega, 1999).

El Real Decreto de Constitución de la Diplomatura de Educación Social (RD 1420/91 de 30 de agosto, BOE 10 de octubre de 1991) señalaba que estos estudios estarán encaminados a la formación en los campos de la educación no formal, la educación de adultos (incluida la 3ª edad), la inserción con personas con minusvalías y la acción socioeducativa. De acuerdo con Trilla (2000:37) se hace Educación Social cuando se promueven procesos educativos que comparten, dos de los tres atributos siguientes:

1. Se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos.
2. Tienen como destinatarios a individuos o colectivos en situación de conflicto social.
3. Tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales.

Sin embargo, los cambios que se han ido sucediendo en la sociedad hacen que en la actualidad sea preciso incorporar nuevas áreas, campos de intervención a los mencionados y, por tanto, nuevas competencias profesionales. Sáez (2003) pone de manifiesto la necesidad de profesionales cualificados y la búsqueda de una competencia educativa cualificadora. En este sentido Ortega et al. (2007) realizó un estudio sobre el perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social, sobre las competencias genéricas y las competencias específicas que merece la pena ser tenido en cuenta. Así pues, tradicionalmente la práctica de



esta profesión suele ubicarse en los Servicios Sociales, los centros juveniles y culturales, las entidades de carácter social, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones penitenciarias y de rehabilitación y las áreas o departamentos de educación, bienestar social, ocio y cultura, entre otras. Aunque por ejemplo, en algunas Comunidades Autónomas los Educadores Sociales se han ido incorporando también paulatinamente a los centros de educación secundaria y bachillerato.

Rodríguez-Izquierdo (2011), realiza estudio que indaga sobre diferentes aspectos laborales después del término de los estudios como: la empleabilidad, el tipo de contrato y jornadas de trabajo, el tiempo que tardan en encontrar el primer trabajo, la categoría profesional, el tipo de empresa y ámbitos de trabajo, el modo de búsqueda de empleo, etc. Los resultados ponen de manifiesto una inserción profesional inestable y frágil, porque, aunque la mayoría de los egresados trabaja en el campo profesional en el que se han formado, la mitad de ellos y casi un tercio del segmento femenino, lo hace con jornada en turnos, en trabajos a tiempo parcial y sin seguridad social. El ámbito de la inmigración aparece entre los sectores en los que la figura del educador social no ha terminado de penetrar. No cabe duda es que la Educación Social alude a un tipo de profesional cada vez más necesitado por la sociedad pero desconocido en cierta medida. La nueva demografía con la aparición de colectivos de personas inmigradas en nuestras sociedades es solo uno de los retos sociales que justifican la necesidad de estos profesionales.

Como ya reconocía Muñoz Sedano (1994:11), el momento es propicio para la Educación Social, lo que representa un reto “de adaptación de la docencia universitaria adecuándola a las nuevas exigencias”, extendiendo la formación pedagógica más allá del sistema educativo y alimentándose de la cualificación de especialistas que pueden aportar realismo a la formación universitaria que han de recibir. En particular, se requiere un debate en la formación de estos futuros profesionales con respecto al desarrollo competencial y profesionalización de la Educación Social (Sáez y García, 2006).

### **Objetivos e hipótesis de partida del estudio**

Para regenerar este estudio, se necesitan estudios empíricos que nos aporten información básica como sustrato para la toma de decisiones en los itinerarios formativos de los/as futuros/as educadores/as



sociales. En este sentido, los objetivos propuestos en esta investigación son los señalados a continuación:

1. Realizar un estudio descriptivo sobre los programas socioeducativos de atención a la población inmigrante llevados a cabo por las ONG.
2. Examinar las implicaciones que se derivan de esos programas para la formación de los y las educadores sociales que les capacite para dar respuesta a esta población.

Las hipótesis fueron:

- H1. Que las ONGs conocen poco el perfil de los/as educadores/as sociales y su potencialidad en la acción socioeducativa con la población de origen inmigrante.
- H2. Que los programas formativos para los/as educadores/as sociales necesitan ser repensados en clave intercultural que los/as capacite para el desempeño profesional con esta población.

### Metodología de investigación

La presente investigación se encuadra dentro de la metodología diagnóstico-descriptiva de carácter cualitativo. Este estudio hace especial hincapié en la atención que se brinda a las personas inmigrantes con el fin de sugerir posibles directrices formativas en relación al perfil profesional de los estudiantes de Educación Social. Por otro lado, se trata de una investigación para la acción pues tiene como objetivo: Proponer y diseñar procesos de mejora en la formación de los/as futuros/as Educadores/as Sociales en respuesta a esta realidad.

Los principales instrumentos de producción de datos fueron la investigación documental y la entrevista. La investigación documental la podríamos definir como un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes impresas o digitales, con la intención de recopilar información en ellas contenidas, organizarlas, describirla e interpretarla de acuerdo con ciertos procedimientos que avalen confiabilidad y objetividad en la exposición de los resultados obtenidos.

En cuanto a las entrevistas, siguiendo los principios indicados por King y Horrocks (2010:41), consisten en unas “*conversaciones profesionales*” diseñadas previamente por el entrevistador, según los propósitos de la investigación social. En este trabajo de investigación hemos seleccionando las entrevistas en profundidad. Se optó por esta técnica por su utilidad para



comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes (Denzin y Lincoln, 2011; King y Horrocks, 2010) idónea para el objetivo de este trabajo.

En el Cuadro 1 aparecen las variables tenidas en cuenta en este estudio.

**Cuadro 1. Variables del estudio.**

VARIABLES DE ENTRADA:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de ONG: Pro inmigrantes o de inmigrantes</li> <li>- Población a la que atiende.</li> <li>- Tamaño, programas, socios y perfil de los trabajadores.</li> <li>- Actividades que realiza: Actuaciones, modalidad, temporalidad y participantes.</li> </ul>
VARIABLES DE PROCESO:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos de los que parte la ONG para el diseño y desarrollo de sus programas socioeducativos.</li> <li>- Demandas de formación de los educadores sociales.</li> </ul>
VARIABLES PRODUCTO:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicaciones del fenómeno de la inmigración en el trabajo que desarrollan como ONG.</li> <li>- Líneas de intervención socioeducativas que llevan a cabo.</li> <li>- Propuestas de formación para los futuros educadores sociales (competencias, funciones, aspectos temáticos, etc.).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Participantes

En primer lugar, se realizó una búsqueda en Internet sobre las asociaciones y entidades dedicadas a la inmigración en Andalucía. Al mismo tiempo conectamos con la Coordinadora de ONG de Andalucía para contrastar la información de la que disponíamos. Con dicha información se creó un directorio de ONG para la investigación.

Para la elección de la muestra seguimos la categorización de asociaciones pro-inmigrantes y asociaciones de inmigrantes. A continuación, siguiendo a Fernández y colaboradores (2001) especificaremos lo que entendemos por ellas:

- *Las asociaciones pro-inmigrantes* surgen de la iniciativa social de los ciudadanos autóctonos o de la propia Administración Pública. Estas asociaciones pretenden ayudar en las diferentes necesidades que emanan del colectivo inmigrante. Principalmente son dirigidas y coordinadas por ciudadanos no inmigrantes, aunque los inmigrantes pueden participar en las diversas tareas.



- *Las asociaciones de inmigrantes* son gestionadas y dirigidas por las propias personas inmigrantes; esto no significa que no puedan participar personas autóctonas. Nacen desde el propio seno del colectivo de inmigrantes como medio necesario de dar voz a quienes todavía no disponen de otros medios de participación para paliar sus necesidades, realizar sus reivindicaciones que igualen sus derechos al mismo nivel que el de las personas autóctonas. Sipi (2002) define estas asociaciones como un espacio donde se fomenta la solidaridad, se mantiene y se construye una identidad cultural entre el país de origen y la tierra de acogida.

En total la muestra productora de datos se compone de 28 profesionales de ONG. En la Tabla 1 aparecen las características de la muestra en función del tipo de asociación al que se refiere (de inmigrantes o pro-inmigrantes).

**Tabla 1. Características de la muestra**

Número de ONG	Tipo de ONG
12	Asociaciones de inmigrantes
16	Asociación pro inmigrantes

Fuente: Elaboración propia.

### Proceso de construcción del instrumento, estudio piloto y protocolo definitivo

A continuación, se describe el proceso seguido para la elaboración del instrumento utilizado para la recogida de datos. La fase previa se inició con la elaboración de un protocolo provisional de preguntas para la entrevista. El procedimiento de elaboración del protocolo supuso la realización de las siguientes tareas:

1. En primer lugar se recopiló información sobre iniciativas previas realizadas en los distintos ámbitos (Unión Europea, Ministerios de Trabajo y Educación, INE Comunidades Autónomas y Universidades) y se procedió a su síntesis.
2. Preparación de una versión inicial del instrumento y estudio piloto de construcción del mismo.
3. Para ello, esta primera versión del protocolo de preguntas se aplicó a un grupo de jueces de contenido expertos en el tema, a los que pedimos hicieran una valoración de la adecuación del guion de preguntas como de la claridad de la formulación.
4. A partir de ahí se elaboró la versión definitiva del protocolo de entrevistas y descripción del guion definitivo.

La versión definitiva del protocolo recogía cuestiones que se resumen en el Cuadro 2 que aparece a continuación para que pueda tenerse una visualización general del mismo de manera completa.



**Cuadro 2. Cuestiones del protocolo de entrevista**

Dimensiones	Indicadores
Datos del encuestado/a	Sexo, puesto que ocupa en la ONG, formación, años que lleva trabajando en la ONG y programa o actividad de la que se ocupa.
Datos de la ONG	Nombre oficial de la entidad, siglas, tipo de entidad, página web, organigrama, fecha de creación de la entidad, fecha de inscripción y registro, tipo de asociación, servicios que ofrece, actividades, tipo de participación de los socios, perfil de los destinatarios, desde cuándo trabaja con inmigrantes y por qué, percepción sobre la evolución del fenómeno migratorio, número de personas a las que atiende por edad, sexo, situación legal y por posesión de permiso de residencia, modo de financiación, programas educativos específicos o de mujer, de menores, de jóvenes, percepción sobre el grado de integración de las personas inmigrantes, necesidades de los inmigrantes, importancia del aprendizaje del español y razones, posibilidad de la pérdida de raíces en función del tiempo de permanencia y razones, filosofía de la ONG, concepción sobre la integración de las personas inmigrantes de la ONG, principales problemas con que se encuentra la ONG, ventajas, relaciones con otras entidades y forma de trabajo con ellas, ventajas y dificultades del trabajo en red, importancia del voluntariado, perspectivas de futuro, visión sobre la integración de las personas inmigrantes, principales retos formativos de los hijos/as de personas inmigrantes, descripción del colectivo específico que atiende.  <b>Cuestiones específicas para ONGs de inmigrantes</b> Necesidad de una ONG específica para este colectivo, diferencias y de las necesidades de otros grupos, principales potencialidades.
Datos sobre perfiles profesionales	Conocimiento de distintos perfiles profesionales, necesidad el educador social y razones, funciones específicas que desempeña y que podría desempeñar el educador social, necesidad del trabajador social, ventajas e inconvenientes del doble perfil de educador social y trabajador social, adecuación de la formación universitaria de los educadores sociales para trabajar con el colectivo de personas inmigrantes, cinco competencias básicas para trabajar con este colectivo, perfil requerido (habilidades, conocimientos, etc.), valoración del trabajo de los/las voluntarios/as y derechos y obligaciones de éstos.
Datos sobre recursos humanos	Personas contratadas (número y profesión), equipos multiprofesionales y composición de los mismos.
Papel de la escuela	Percepción de la escuela en relación a la escolarización de niños/as procedentes de la inmigración, fase de integración en la que nos encontramos.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionada la muestra se hizo el estudio documental a través de los documentos proporcionados por la persona entrevistada de cada ONG así como de la web de la misma.



Esta fase se realizó durante el curso 2016. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 60 minutos y fueron grabadas en audio, previo consentimiento, para su posterior transcripción.

El análisis del contenido de la información se llevó a cabo siguiendo las premisas de Corbin y Strauss (1998) según la cual el análisis avanza de forma espiral hasta la saturación, es decir hasta la no aparición de nueva información.

En suma, el análisis del contenido de las entrevistas se llevó a cabo a partir de sucesivas lecturas de las entrevistas, de su codificación e interpretación de los datos tratando de descubrir patrones sistemáticos o categorías que nos permitan describir, interpretar y comprender los programas socioeducativos de atención a la población inmigrante llevados a cabo por las ONG y las implicaciones que se derivan de esos programas para la formación de los y las educadores y educadoras sociales.

Para agilizar el proceso de categorización y análisis de la información se utilizó el programa *QSR N-Vivo 10*.

## Resultados

Para presentar los resultados seguiremos la categorización de asociaciones pro-inmigrantes y asociaciones de inmigrantes.

### *Asociaciones de inmigrantes*

Las personas encuestadas tienen la percepción de que el fenómeno migratorio no ha decrecido en los últimos años a pesar de la “llamada” crisis y que las políticas se han ido haciendo más restrictivas. Además reconocen que les cuesta más conseguir las subvenciones pues los presupuestos de las distintas Consejerías ha bajado y, por tanto, también el número de convocatorias al que pueden concurrir. Se trata de asociaciones que se financian sólo parcialmente gracias a la Administración Pública y el sistema de concurso de proyectos.

De ellos, seis entienden que el nivel de integración de las personas inmigrantes es bueno y dos opinan que es deficiente y difícil debido no sólo a sus esfuerzos sino también a la actitud de la población autóctona hacia las personas de origen inmigrante. Por orden de prioridad, las cuatro necesidades de las personas inmigrantes que consideran fundamentales son: la regulación de su situación jurídica y legal, el empleo, el conocimiento del idioma y la





vivienda. Tres de las personas encuestadas piensan que atendiendo a la variable “tiempo de estancia en España”, el colectivo inmigrante puede llegar a perder sus raíces culturales. Es decir, que a mayor tiempo de permanencia en el país mayor dificultad en mantener la cultura autóctona. Y cinco de los entrevistados opinan que el colectivo goza de buena identidad cultural y que además, uno de los objetivos fundamentales de la organización es salvaguardarla y darla a conocer entre las personas autóctonas.

Cinco de los profesionales entrevistados no conocen la existencia de los/as educadores/as sociales aunque sí el de mediador intercultural que generalmente es un miembro de la propia asociación que conoce la cultura y habla el idioma, a la vez que conoce bien la cultura de acogida y el idioma. Aunque desconocen este perfil profesional no son capaces de dotarles de tareas dentro de su asociación pero cuando se les da a conocer las competencias y funciones del educador social creen que deben ser formados como profesionales con capacidad de apertura a otras culturas y con flexibilidad para acoger distintos puntos de vista, trabajar en equipos multiculturales, con honestidad y ética profesional. Tres de ellas conocen a las educadoras sociales por haber tenido estudiantes en prácticas en sus asociaciones y valoran muy positivamente su contribución dentro de los equipos de trabajo. Ninguna de ellas cuenta con educadores sociales en sus plantillas.

Las áreas de trabajo mayoritarias son las siguientes: servicio de información (8), orientación socio-laboral (8), asesoramiento jurídico y legal (8), área de la mujer y de educación (7), área de desarrollo cultural y actividades lúdicas-culturales (8) y área de cooperación internacional (6). Todas ofrecen cursos de castellano. Entre los programas educativos más frecuentes destacan: las campañas de sensibilización contra el racismo (8) y los proyectos de apoyo escolar (7).

Entre sus fines principales, destaca la defensa de la identidad cultural de origen de los socios y de las personas inmigrantes en general. Asimismo, pretenden aglutinar al colectivo de personas inmigrantes para ser interlocutores directos con los organismos públicos. Además, se preocupan por alentar programas de educación integral de forma que las personas inmigrantes lleguen a ser protagonistas de su propia vida y su propio destino en el país de acogida, capaces de trabajar y luchar por la coexistencia armoniosa con el pueblo español, por una verdadera integración, por la convivencia multicultural y racial y de promover proyectos de cooperación internacional con asociaciones o entidades sin ánimo de lucro en países en vía de



desarrollo. Fomentan la sensibilización de la sociedad de acogida sobre los procesos migratorios y trabajan en la promoción de cultural, la ciudadanía y la defensa de los derechos humanos especialmente de las poblaciones más desfavorecidas socialmente.

### ***Asociaciones de ayuda al inmigrante***

En general, comparten la idea de que el fenómeno migratorio no ha crecido en los últimos tiempos aunque sí se ha diversificado en cuanto a perfiles, nacionalidades y rutas de llegada haciendo el trabajo más complejo.

De las personas entrevistadas, seis entienden que el nivel de integración de las personas inmigrantes es difícil, otras seis que es bueno y ocho opinan que es regular tirando a malo debido a las políticas migratorias existentes y, en parte, a la actitud de las personas autóctonas muy influidas por los medios de comunicación. Por orden de prioridad, las tres necesidades que entienden fundamentales para las personas inmigrantes son: la regularización de su situación jurídica, el conocimiento del idioma, el empleo y la vivienda. De las personas encuestadas, diez piensan que atendiendo a la variable “tiempo de estancia en España”, el colectivo inmigrante está bien arraigado en sus raíces culturales, seis creen que el colectivo de personas inmigrantes corre peligro de asimilación, y cuatro matizan que con la primera generación no hay problemas pero hay que estar a la expectativa de ver qué ocurre con la segunda generación de jóvenes inmigrantes.

Cuando se les pregunta por los y las educadoras sociales, doce dicen conocer el perfil profesional específico. Sin embargo, solo en dos de ellas cuentan con un educador social entre la plantilla fija aunque cinco han tenido estudiantes en prácticas y valoran su papel muy positivamente considerándolos muy necesarios para la gestión de la diversidad cultural. Entre las tareas que consideran que podrían desempeñar destacan las siguientes: proyectos de convivencia y comunicación, apoyo escolar, sensibilización y atención social a menores, talleres formativos para la infancia y las mujeres y formación del voluntariado. Entre las competencias que creen que aportarían al equipo de trabajo subrayan: sensibilidad intercultural, capacidad de trabajo en equipo, facilidad para hablar en público, capacidad para resolver conflictos interculturales, creatividad y confianza en sí mismos.

Estas asociaciones promueven también la inserción de las personas inmigrantes en nuestra sociedad a todos los niveles. Cuentan con áreas de trabajo muy similares a las de las



asociaciones de personas inmigrantes: asesoramiento legal, inserción-sociolaboral, asistencia sanitaria, traducción y mediación intercultural, formación y promoción del voluntariado, investigación, comunicación, atención psicosocial, actividades culturales, de ocio y tiempo libre, proyectos de educación al desarrollo y sensibilización social destinados a promover un cambio de actitud tendente a facilitar la comprensión de las relaciones entre los pueblos, las causas y consecuencias de la pobreza y las desigualdades socio-económicas.

Suelen declararse asociaciones sin ánimo de lucro, independientes de toda institución política, sindical o religiosa, cuya acción se fundamenta en los derechos humanos y en la búsqueda de la justicia para la promoción de los derechos de las personas inmigrantes. Tienen por objetivo general contribuir a un cambio social: acogiendo a las personas inmigrantes, respetando su identidad cultural, promoviendo que todos tengamos igualdad de derechos y deberes y sensibilizando a la sociedad de acogida sobre los procesos migratorios y los retos que presentan. Entre sus objetivos también destacan: mejorar la vida asociativa de los inmigrantes y la situación de las poblaciones de inmigrantes en el país receptor. Entre las actividades que llevan a cabo estas ONG se podrían categorizar en seis ámbitos principalmente:

- *Actividades de apoyo y asesoría jurídica:* actividades de información y orientación para la regularización, vivienda, ayudas sociales, asesoría laboral.
- *Actividades en el ámbito de la salud:* consulta médica o información sobre el sistema social, obtención de la cartilla médica, información sobre enfermedades de transmisión sexual y vacunas, etc.
- *Actividades formativas y educativas:* de apoyo a la incorporación al mercado de trabajo y de aprendizaje de la lengua española y de la lengua materna.
- *Actividades recreativas:* actividades variadas de ocio y tiempo libre y jornadas y celebraciones culturales.
- *Actividades religiosas o culturales:* Particularmente del colectivo marroquí como por ejemplo, la enseñanza del Corán o del sentido de determinados momentos importantes de la comunidad musulmana como el Ramadán, la fiesta del cordero, etc.
- *Actividades de sensibilización* para la población autóctona muchas veces mezcladas con las actividades celebrativas como festivales gastronómicos, de música, danza y trajes típicos. En menor medida conferencias o charlas educativas en centros escolares o implicación en campañas de reivindicación de alguna circunstancia pero casi siempre con un carácter puntual enmarcadas dentro de semanas culturales y, con frecuencia, a petición de los centros educativos más que como ofrecimiento de las propias ONG. Las ONG de inmigrantes señalan en este sentido que casi no cuentan con recursos humanos para atender o promocionar



este tipo de iniciativas aunque acuden cada vez que se lo requieren en la medida de sus posibilidades.

### **Implicaciones para la formación de los/as educadores/as sociales**

La formación no escapa a la influencia de los cambios demográficos que se están produciendo en nuestras sociedades. La convivencia intercultural es una realidad que requiere de un planteamiento preventivo de la educación, para acompañar a los ciudadanos inmigrantes y también a los receptores, para el encuentro y el contacto entre personas pertenecientes a diversas culturas. Sin embargo, este encuentro no siempre se da de manera espontánea por lo que se requiere de entidades y profesionales que lo favorezcan. Esta tarea, a la luz de los resultados de este estudio, constituye una de las salidas profesionales de las educadoras y educadores sociales. Sin embargo, para que puedan ejercer esas tareas de manera eficiente desde la Educación Superior debemos desarrollar líneas formativas que les capaciten para trabajar con personas que emigran y con las del país que los reciben. Por tanto, reconsiderar la formación de las y los educadores sociales y atender a su formación intercultural constituye un aspecto fundamental de las políticas de atención a las personas inmigrantes.

Según las evidencias recogidas en la parte empírica de trabajo, el educador/a social puede intervenir en situaciones de multiculturalidad, orientando su acción hacia la consecución del reconocimiento, entendimiento y convivencia entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados y mediante el ejercicio del papel de intermediario/a entre las partes involucradas.

Ante esta realidad migratoria que produce el encuentro intercultural, los/as educadores/as sociales están convocados a poner en práctica y generalizar los contenidos y objetivos de los planes de integración (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007). En consecuencia, la educación para la ciudadanía intercultural ha de llegar a formar parte de los planes de estudio del Grado de Educación Social. Uno de los grandes retos profesionales de los/as educadores/as sociales hoy es saber responder desde sus objetivos, actitudes, proyectos, etc., a la diversidad de la población de origen inmigrante y a sus necesidades. Necesidades personales y también como personas pertenecientes a grupos socioculturales distintos. Es éste un tema crucial en la formación de futuros profesionales si no queremos que el cambio demográfico en el que nos encontramos envueltos se reduzca en la práctica a un "desencuentro" o "extremismos", porque como en otros cambios para que estos encuentros



lleguen a ser reales hay que favorecerlos y los educadores sociales están llamados a desarrollar esta labor.

La educación para la ciudadanía intercultural aparece en el panorama como una exigencia de las migraciones de la sociedad occidental globalizada y fragmentada, una propuesta que pretende dar respuesta a las necesidades emergentes en una sociedad cualitativamente multicultural. Es un campo poco explorado todavía en el que se han abierto líneas importantes de investigación con diversidad de modelos y enfoques que han dado lugar a programas muy variados. Es imprescindible promover o reforzar procesos de reflexión y acción encaminados a introducir en el quehacer formativo de los/as educadores/as la dimensión intercultural.

### Conclusiones

Los hallazgos del estudio nos llevan a apuntar algunas implicaciones de cara a la formación de los/as futuros/as educadores/as sociales desde la perspectiva de la diversidad cultural.

Entre los desafíos que se presentan a la formación de los/as educadores/as sociales cabe destacar la búsqueda y la consolidación de una conciencia y una mentalidad intercultural, respetuosa con las diferencias de las personas y las culturas, y la generación de proyectos rigurosos que apuesten por una formación coherente con la situación multicultural de la sociedad, que atienda a todos sus integrantes y responda a las necesidades sentidas de todos los colectivos. Debemos reconocer, sin embargo, que preparar a los/as educadores/as sociales para la diversidad socio-cultural y la interculturalidad no ha sido un asunto prioritario de los planes de formación.

Hay que reconocer por un lado que la temática de los procesos migratorios y su vinculación con la interculturalidad ha tenido un carácter discriminatorio en el ámbito de la formación de las y los educadores sociales, y esto justifica la escasez de modelos formativos destinados a capacitarlos para hacer frente a la sociedad multicultural y consiguientemente su desconocimientos con entidades que trabajan con la población de origen inmigrante. La ausencia de propuestas formativas para los futuros educadores sociales que expresan los actuales planes de estudio en relación a la diversidad cultural pone en peligro el desarrollo de la educación intercultural y se convierte en una condición indispensable para su puesta en marcha.



Partiendo de los resultados obtenidos en nuestro estudio cabe destacar el desconocimiento general que tienen las ONG del perfil del/a educador/a social nos hace deducir que es preciso establecer relaciones más directas con las organizaciones con una doble finalidad: en primer lugar, para darles a conocer la figura del educador social; y para recabar competencias específicas necesarias para la intervención socioeducativa con personas inmigrantes desde el ámbito de las asociaciones no gubernamentales. Si no conocen no sienten la necesidad de demandarlos en sus ofertas de empleo. Cuando conocen comprenden que las competencias que les pueden aportar los/as educadores/as sociales pueden resultar de interés para sus proyectos. Lo que las ONGs conocen de primera mano son las necesidades sentidas de esta población lo que nos puede ayudar en la universidad a llenar los planes formativos de sentido, pertinencia y realidad.

Por otro lado, la diversidad de campos y acciones que desarrollan las ONGs en el campo de trabajo con las personas extranjeras inmigrantes nos permite comprender que la formación del estudiantado de educación social que desee insertarse en este ámbito es muy amplia y compleja debiendo incluir aspectos tales como: la ley de extranjería, las consecuencias del proceso migratorio en la salud, los aspectos psicosociales de la inmigración, el propio proceso migratorio en el ámbito de las políticas internacionales, la enseñanza del español como segunda lengua para adultos, la comunicación intercultural, entre otros.

Las propuestas de formación para los/as educadores/as sociales en esta línea contemplan los ámbitos de las actitudes y los valores así como el de las competencias cognitivas. Algunas de las competencias en las que deben ser preparados los educadores sociales para trabajar en el campo de las migraciones son las siguientes:

- Conocer cómo funcionan y como se forman los estereotipos y los prejuicios.
- Ser capaz de diseñar y desarrollar acciones formativas y proyectos que potencien la valoración positiva de las culturas diferentes y ayuden al encuentro entre la población de acogida y la población inmigrante.
- Promover proyectos socioeducativos desde una perspectiva intercultural que propicien la toma de conciencia de un mundo más interdependiente.
- Favorecer la incorporación de las minorías a la sociedad sin que por ello pierdan su identidad cultural.

Esta formación debe preparar a los/as educadores/as sociales como mediadores de una nueva realidad que, aunque sea indirectamente, les tocará vivir en más de una ocasión, o incluso



puede suponer el eje principal de todo su desarrollo profesional. Para ello marcamos unos objetivos para el itinerario formativo del educador social:

- Promover el conocimiento de los procesos migratorios, familiarizándose con los valores, creencias y supuestos de las personas migrantes. Desarrollar en los estudiantes una cierta empatía para comprender la complejidad de este fenómeno.
- Facilitar el conocimiento sobre los distintos tipos y corrientes migratorias, así como sus causas, con el fin de tomar conciencia de las diferencias y actuar de forma profesional ante esa realidad.
- Conocer la evolución que ha tenido la inmigración a lo largo del tiempo.
- Potenciar la diversidad cultural y el descubrimiento de otros valores culturales.
- Conocer los rasgos principales que envuelven a los colectivos de población inmigrante en España: características sociodemográficas, prácticas culturales y categorías de vida.
- Conocer la mediación intercultural como metodología de acción socioeducativa con población inmigrante.
- Explorar el significado de la comunicación intercultural y del proceso de construcción de significados.
- Capacidad para enfrentar los conflictos de forma positiva.

El objetivo final es que los/as educadores/as acompañen los procesos de gestión de la multiculturalidad y los transformen en auténticos proyectos de ciudadanía intercultural para todos.

En conclusión, el análisis de la sociedad actual, globalizada, multicultural, y diversa, exige cambios en la formación de los educadores sociales. Sólo equipando a los/as futuros/as educadores/as con suficientes elementos para esta tarea, resaltando los aspectos que les ayuden a reconocer la riqueza de la multiculturalidad y a combatir los prejuicios en todas sus formas, podrá capacitarles para actuar desde una tarea socioeducativa como dinamizadores de los cambios culturales provocados por la compleja realidad migratorio, en un proceso que, si bien se manifiesta difícil, puede considerarse ya como irreversible.

En síntesis, algunos de los aspectos a tener en cuenta en esta formación serían los siguientes:

- Llegar a tener en cuenta la complejidad del hecho migratorio multicultural en la sociedad actual y su incidencia en la acción socioeducativa.
- Una mayor sensibilidad para percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y positiva y no como un déficit, lo que conduciría a desarrollar actitudes positivas favorables a la diversidad multicultural.



- Llegar a aprender y desarrollar estrategias de gestión socioeducativa que favorezcan procesos educativos para la ciudadanía intercultural.

Por último, formar para la intervención socioeducativa con la población extranjera inmigrante no es sólo una cuestión académica, pensamos que se trata de educar un talante de persona abierta, que acoge lo diferente como complementario, con conciencia de la propia cultura y de las desigualdades sociales, etc. Se requiere, por tanto, de una enseñanza experiencial lo que nos lleva a pensar en la necesidad de cuestionar las metodologías y hábitos de trabajo tradicionales y transmisivas. La formación que hemos apuntado merita abandonar los esquemas magistrales convencionales y adoptar estrategias de participación activa, intercambio y actividad centrada en el alumnado y en la realidad social como pueden ser el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje servicio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, vol.1. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011) (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Fernández, J. S. et al. (2001). El asociacionismo inmigrante en Andalucía: Diferentes perspectivas. *II Seminario de investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). Plan estratégico ciudadanía e integración (2007-2010). Madrid: Ministerios de Asuntos Sociales.
- Muñoz Sedano, A. (1994). (ed.). *El educador social: Profesión y formación universitaria*. Madrid: Popular.
- Ortega, J. (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, J.; González, M.; Froufe, S.; Rodríguez, M. J.; Muñoz, J. M.; Olmos, S; Calvo, R. y Sobrón, I. (2007). Estudio del perfil profesional y académico de la titulación de Educación Social en Castilla y León. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm 14, págs. 77-94.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.





- Rodríguez-Izquierdo, R. (2011). Estudio sobre el proceso de integración laboral de las educadoras y educadores sociales en Andalucía. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 22, núm. 7, págs. 314-328.
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales: en busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sipi, R. (2002). Las asociaciones de mujeres ¿Agentes de integración social? *Papers*, vol. 60, págs. 355-365.
- Tilly, Charles. (2009). *Movimientos sociales 1768-2004*. Barcelona: Crítica.
- Trilla, J. Romans, M. y Petrus, A. (2000). *De profesión: educador (a) social*. Barcelona: Paidós.

---

Datos de contacto:

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, [rmrodizq@upo.es](mailto:rmrodizq@upo.es)



## EL ENFOQUE INTERGENERACIONAL: DEL CONTEXTO GLOBAL AL CONTEXTO LOCAL DE ALCOBENDAS

M<sup>a</sup> Rosario Muñoz García

113

### RESUMEN

*El trabajo que se presenta corresponde a un estudio de caso detallado en profundidad en el TFM del máster Intervención Educativa en Contextos Sociales – Calidad de Vida en Personas Adultas y Mayores (UNED, 2016), y tiene como finalidad poner de manifiesto los logros, dificultades, retos y oportunidades a la hora de generar relaciones intergeneracionales entre los jóvenes y los mayores desde Centros de Mayores municipales, y formular propuestas socioeducativas para impulsarlas.*

*El enfoque intergeneracional ha ido calando en la realidad local de forma muy dispar, con resultados apenas difundidos. Abordar este enfoque en un mundo globalizado se antoja un desafío de la Educación Social ante el progresivo envejecimiento de la población; abordaje que se va desvaneciendo cuando aterrizamos en la realidad local, ya que no parece terminar de materializarse en acciones definidas. Este artículo pretende arrojar luz sobre cómo se perciben las relaciones intergeneracionales en un ámbito local concreto, tanto en los colectivos afectados (acotado a mayores y jóvenes) como en los profesionales, formulando propuestas que promuevan actividades y programas intergeneracionales mayores-jóvenes, en la línea de una sociedad para todas las edades.*

**Palabras clave:** enfoque intergeneracional, programas intergeneracionales, educación social, mayores, jóvenes.

Fecha de recepción: 03/06/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



## La sociedad para todas las edades y el enfoque intergeneracional

Para abordar el enfoque intergeneracional, previamente se hace necesario comprender el significado del lema de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, que se celebró en Madrid en 2002: “una sociedad para todas las edades”. Queda este significado explícitamente recogido en los preparativos de la proclamación de 1999 como Año Internacional de las Personas de Edad.

Según Naciones Unidas (1995: 9):

*“Una sociedad para todas las edades es aquella que ajusta sus estructuras y funcionamiento y sus políticas y planes a las necesidades y capacidades de todos, con lo que se aprovechan las posibilidades de todos, en beneficio de todos. Además, una sociedad para todas las edades permitiría a las generaciones efectuar inversiones recíprocas y compartir los frutos de esas inversiones, guiadas por los principios gemelos de reciprocidad y equidad”.*

En la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento quedó definido un nuevo concepto de persona mayor. El envejecimiento activo fue uno de sus temas estrella, apostando por un modelo integrador de envejecer que, como indica Pérez Serrano (en Pérez y De-Juanas, 2013), implica una continua implicación social, económica, espiritual, cultural y cívica de los mayores, y no sólo a la capacidad de permanecer físicamente activos. Este modelo integrador alienta la participación de las personas mayores en la toma de decisiones y las relaciones intergeneracionales, entre otras cosas.

El proceso de envejecimiento no ha de ser observado como un problema, sino como un desafío para todos, tanto para la sociedad como para el individuo que envejece (Abellán y Esparza, 2009; Meléndez, Navarro, Oliver, y Tomás, 2009). Y en ese desafío, sabemos necesario potenciar el contacto entre las generaciones jóvenes y las mayores.

El Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento (MIPAA, sus siglas en inglés), declaración política firmada en la conclusión de la Asamblea Mundial del Envejecimiento de 2002, hizo una nítida alusión a la solidaridad entre las distintas generaciones, como se constata en su artículo 16: “Reconocemos la necesidad de fortalecer la solidaridad entre las generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones” (MIPAA, 2003).



Respecto a la opinión de la ciudadanía, el dato más representativo que se puede aportar es el obtenido en un sondeo europeo realizado en 2009, con motivo de la celebración del Día Europeo de la Solidaridad y Cooperación entre Generaciones (The Gallup Organization, 2009). A la pregunta de si existían suficientes oportunidades para que las personas mayores y las jóvenes se reunieran y trabajaran conjuntamente en asociaciones o en proyectos comunitarios locales, la respuesta mayoritaria, en 21 estados de la Unión Europea, fue negativa. El 92% de los encuestados estuvieron de acuerdo en la necesidad de que las autoridades locales apoyasen más a las asociaciones e iniciativas que fortaleciesen las relaciones entre jóvenes y mayores.

Según avanzamos en el tiempo, está aún más presente el enfoque intergeneracional, como apreciamos en el informe de Naciones Unidas (2012), *Ageing in the Twenty-first Century. A celebration and a challenge*, donde se analiza la situación de las personas mayores y se examinan los progresos logrados después de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (2002). Así, el año 2012 fue declarado como “Año europeo del envejecimiento activo y de la solidaridad intergeneracional”, con el objetivo de promover la creación en Europa de un envejecimiento saludable en el marco de una sociedad para todas las edades.

Coincidiendo con Gutiérrez y Hernández (2013), creemos que los programas intergeneracionales, al permitir que niños y jóvenes entren en relación con personas mayores, son un buen instrumento para reconstruir un tejido social que se ha ido destruyendo en las sociedades avanzadas debido a que los escenarios político, educativo y económico se han ido configurando en torno a criterios que sitúan la edad en un lugar prioritario (políticas sectoriales, mercados de consumo especializados, oferta de actividades de ocio y tiempo libre dirigidas a un grupo de edad en concreto, etc.), contribuyendo así al desencuentro entre distintas generaciones.

Como hemos visto, el impulso generador del enfoque intergeneracional ha partido de estamentos globales, muy amplios, tales como Naciones Unidas o la OMS. Naciones Unidas, que calcula que la población de más de 60 años podría ascender hacia el 2050 a unos 2.000 millones de personas, lo que representaría más del 20 por ciento de la población mundial, ha sido promotora y organizadora de las dos Asambleas Mundiales sobre el envejecimiento. La



OMS coordina actualmente un Proyecto mundial de Ciudades y Comunidades Amigables con las Personas Mayores<sup>1</sup>.

En base a lo expuesto, entendemos por enfoque intergeneracional la opción de dirigir la atención y la capacidad de acción institucional hacia los problemas sociales desde el supuesto de que la respuesta está en el fortalecimiento de los procesos de desarrollo humano, respuesta que puede ser impulsada y desarrollada desde el encuentro y la vinculación entre generaciones. En torno a la Educación Social, se configura así un marco teórico que envuelve las acciones socioeducativas.



Imagen 1 – Marco Teórico (Elaboración propia)

Los programas intergeneracionales intentan ofrecer a las personas mayores formas de optimizar sus oportunidades de participación, salud y seguridad, con lo que están en línea con las claves de promoción del envejecimiento activo según las indicó, en paralelo con la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, la Organización Mundial de la Salud, y que quedan actualizadas en su informe *Envejecimiento activo: un marco político en respuesta a la revolución de la longevidad* (OMS, 2015). Estos programas implican a los profesionales,

<sup>1</sup>[http://www.ciudadesamigables.imserso.es/imserso\\_01/ciudades\\_amigables/index.htm](http://www.ciudadesamigables.imserso.es/imserso_01/ciudades_amigables/index.htm)

que posibilitan los encuentros primero, y las relaciones intergeneracionales después, por lo que son personas clave como promotores, ya que sin duda su realización supone un esfuerzo adicional importante. Estos profesionales han de pensar qué espacios pueden acomodar mejor a personas de todas las edades y facilitar el intercambio intergeneracional (Sánchez, M., Kaplan, M. y Sáez, J., 2010).

Diferentes son los Centros Intergeneracionales, que se refieren a las instalaciones en las que se ofrecen de forma continuada y simultánea servicios a personas de distintas generaciones, siendo en la mayoría de los casos niños y personas mayores los destinatarios de estos servicios (Goyer, en Jarrott y Weintraub, 2007). De acuerdo con estos autores, ya no se trataría solamente de organizar actividades intergeneracionales, ni siquiera programas intergeneracionales; se trataría, además, de que personas de distintas generaciones estén juntas todo el tiempo que deseen y de que, igualmente, esas personas no tengan la sensación de que alguien les quita su espacio de referencia e identidad.

Podemos afirmar que la experiencia intergeneracional, definida como un proceso de participación, constituye una oportunidad para contribuir al desarrollo de la convivencia social y al enriquecimiento de las relaciones sociales como base del desarrollo local. Igualmente, es una herramienta para cambiar las circunstancias de vida individual y colectiva, así como un escenario para la construcción de nuevos paradigmas.

### Diseño y metodología del estudio de caso

El diseño de este trabajo se perfila dentro del marco metodológico del estudio de caso. Según Stake o Coller (2005), la nota distintiva del estudio de casos radica en la comprensión de la realidad objeto de estudio, y afirma: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

*Objetivo General:* Sensibilizar y aportar propuestas de acción desde un enfoque intergeneracional, para promover actividades y relaciones de convivencia entre mayores y jóvenes, así como estrategias de intervención profesional que puedan ampliar el abanico de actividades intergeneracionales desarrolladas desde los Centros de Mayores municipales de Alcobendas.



*Objetivos Específicos:*

1. Conocer y analizar las actividades e iniciativas con enfoque intergeneracional existentes en los Centros de Mayores de Alcobendas y en el ámbito nacional e internacional.
2. Conocer y comprender tanto las dificultades como los elementos facilitadores de que se disponen para programar y desarrollar actividades intergeneracionales mayores-jóvenes.
3. Identificar cuáles son los intereses y espacios comunes en los que los grupos generacionales de mayores y jóvenes pueden coincidir y vincularse socioculturalmente.
4. Formular, a tenor de los resultados, propuestas de acción factibles para impulsar el enfoque intergeneracional desde los Centros de Mayores.

Las fuentes, técnicas e instrumentos utilizados quedan resumidos en la tabla siguiente.

Tabla 1 – *Fuentes de Información, técnicas e instrumentos* (Elaboración propia)

Fuentes de Información	Técnicas e instrumentos
<b>Fuentes documentales:</b> Libros y artículos. Webgrafía. Documentos Municipales sobre Mayores a disposición en la Página Web municipal. Memorias anuales del Servicio de Mayores. Otros documentos de interés para el caso.	→ Análisis documental.
<b>Informantes clave:</b> 4 grupos de personas mayores talleres autónomos (aprox. 30 personas); 40 jóvenes (Servicio de Juventud); 4 profesionales Servicio Mayores; 2 responsables institucionales; mayores y jóvenes colaboradores en escenarios intergeneracionales.	→ Observación participante. → Entrevistas semiestructuradas. → Encuesta: Cuestionario. → Reuniones/Entrevista grupal. → Dinámicas grupales.

El trabajo de campo con distintos profesionales de los Centros de Mayores de la localidad se materializó en un total de seis entrevistas en profundidad. Con las personas mayores discurrió en el Centro de Mayores “Pedro González Guerra” (Alcobendas). En este Centro se visitaron durante varias semanas los grupos de personas mayores de los denominados “talleres autónomos” de lectura, labores, pintura y marquetería. Se les expuso el motivo de la visita, interactuando y explorando posibles prejuicios y estereotipos y preguntando en estos grupos sobre imágenes e intereses comunes mayores-jóvenes y su predisposición a participar en actividades intergeneracionales.



Para recabar información de los jóvenes, se obtuvo permiso de la Escuela de Animación de Alcobendas, que facilitó la visita a dos grupos de jóvenes (18-25 años) del curso de monitores de ocio y tiempo libre en el Centro IMAGINA. Se les solicitó rellenaran un cuestionario previamente elaborado.

Los dos escenarios de observación participante comprendieron actividades intergeneracionales diferentes (ambos se grabaron en vídeo): Uno, el 6/4/2016, en el Centro “Urbanizaciones” (Alcobendas), donde se conformó una mesa redonda informal para poner en común imágenes que una generación tiene sobre la otra e intereses y espacios que podrían compartirse. El otro surgió con motivo de la Semana del Libro y giró en torno a un tema: “la escuela”. Tuvo lugar el 20/04/2016 en el Centro “Pedro González Guerra” (Alcobendas).

Por último, se realizó una devolución de los resultados a los profesionales para dar la oportunidad de realizar comentarios y consideraciones antes de la elaboración de las conclusiones y propuestas.

### **Los Centros de Mayores como promotores de actividades intergeneracionales.**

Alcobendas es una ciudad del norte de la Comunidad de Madrid, con 113.219 habitantes, y con un 14,5 % de población mayor de 64 años (datos de padrón a 1 de enero de 2016). Está dividida en un distrito empresarial y tres distritos urbanos. Los urbanos son: Centro, Norte y Urbanizaciones, siendo el distrito Centro el que alberga mayor porcentaje de personas mayores de 64 años.

En Alcobendas, los Centros de Mayores son una apuesta importante de su Ayuntamiento desde la década de los ochenta del siglo pasado, habiendo aumentado no solo en número, sino en la cantidad y calidad de las actividades y servicios que ofrecen. Se han transformado con el transcurrir del tiempo en Centros de carácter socioeducativo y, tal como apunta Limón (2002), han sido capaces de convertirse en eje de un conjunto polivalente de programas y servicios para las personas mayores, sin renunciar a su carácter primigenio de lugar de encuentro. Son además promotores de la convivencia y la mejora de las condiciones de vida de las personas mayores. Es un contexto donde se desarrollan dos grandes programas interrelacionados: terapia ocupacional y animación sociocultural, con una programación amplia de actividades. Según la Encuesta de Calidad de Vida en la Ciudad, son valorados por la ciudadanía con un 7,9. Todo ello nos lleva a pensar que en la actualidad ofrecen un abanico





de actividades, programaciones y espacio físico bastante acorde con las necesidades de un sustrato representativo del colectivo heterogéneo y cambiante de las personas mayores. Son beneficiosos, entre otras cosas, porque entrañan programas socioeducativos, acciones planificadas que ofrecen a las personas mayores apoyo para su desarrollo y autorrealización personal, para adaptarse lo mejor posible a los cambios, para mejorar hábitos, cambiar valores, actitudes y conductas, y mantener autonomía e independencia, estar activos y acceder a aprendizajes significativos a lo largo de todo el curso vital.

Un sello diferenciador de estos Centros, tanto para bien como para mal, es la segregación. Las actividades y el acceso a los propios Centros, como espacios, se reserva a los socios (personas mayores). No obstante, esta segregación está concebida como positiva, pues su pretensión es contrarrestar la discriminación que sufren las personas mayores en la sociedad en general, con efectos tan negativos como la exclusión de los espacios de educación y de actividades recreativas y culturales, así como el desconocimiento continuo de sus capacidades, saberes y experiencias. Por esto, los servicios y programas que se imparten en estos Centros son tan necesarios. Tienen, por tanto, su propósito específico, con un personal cualificado y sensibilizado para detectar y atender las necesidades de las personas mayores. Sin embargo, estos Centros, a la vez que suponen un beneficio innegable, corren el riesgo de cerrarse en sí mismos y no dar oportunidad a las relaciones con otros grupos de edad, como son los jóvenes.

### **Logros, dificultades, retos y oportunidades:**

En lo referente al abordaje de actividades intergeneracionales en los Centros de Mayores de Alcobendas a lo largo de su historia, aun no siendo comparables empíricamente con otros estudios de caso al no haberse hallado estudios similares, no distan mucho de lo que se observa en distintas páginas web de Centros de Mayores españoles. El denominador común es el carácter de las actividades intergeneracionales, que no están enmarcadas en un programa intergeneracional concreto, siendo puntuales y de corto recorrido. Estas actividades conllevan actuaciones de los mayores principalmente con niños, siendo apenas perceptibles las actividades mayores-jóvenes.





Imagen 2 – Logros (Elaboración propia)

Localizamos una Guía Práctica editada por la Diputación Foral de Bizkaia en 2015, titulada “Hacia una Sociedad Intergeneracional. ¿Cómo impulsar programas para todas las edades”, de donde extrajimos los programas de interés para el caso, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, que relacionan a personas mayores y jóvenes? Los más significativos se muestran a continuación, tablas 2 y 3:

Tabla 2 – Programas nacionales de interés para el caso

- “Cineastas Mayores” – Centros de Mayores Ayuntamiento San Fernando de Henares. Personas mayores y jóvenes colaboran en el rodaje de un cortometraje.
- Huerto Intergeneracional: Ayuntamiento de Taramundi. Varias generaciones colaboran en huerto.
- Cibermanagers: Centros Educativos de varias Comunidades Autónomas– Aprendizaje Servicio Solidario de jóvenes a mayores.
- Hear me! (¡Escúchame!) – Universidad de Valencia. Modelo para personas mayores de 55 años para que puedan actuar de tutores, consejeros o guías de jóvenes entre 11 y 16 años en riesgo de no completar sus estudios.

Fuente: Guía Práctica “Hacia una Sociedad Intergeneracional. ¿Cómo impulsar programas para todas las edades?” (Diputación Foral de Bizkaia, 2015)



Tabla 3 – *Programas internacionales de interés para el caso.*

- **Yos-Concept. Young and old in school.** Alemania. Reto principal: el empleo. Personas mayores jubiladas, con la colaboración directa de profesorado del centro y la participación de otros agentes de la sociedad, en especial las empresas de la región, enseñan a jóvenes escolares en los siguientes campos de trabajo: jardinería y paisajismo; instalación de paneles de yeso para la construcción; mecánicos de bicicletas y otros campos.
- **MIX@GES - Institut für Bildung und Kultur e.V.** (Jóvenes entre 14 y 20 años, adultos de más de 50 años y artistas adultos). Reto principal al que contribuye: Innovación y TIC - Varios países europeos: Alemania, Austria, Bélgica, Escocia y Eslovenia. Proporciona nuevos espacios para el intercambio creativo entre generaciones mediante la exploración de enfoques y métodos innovadores en materia del uso artístico de los medios digitales.
- **Wild, Wild Women.** (Mujeres jóvenes, adultas y mayores). Ayuntamiento de Tower Hamlets (Londres). Mujeres jóvenes y mayores en la biblioteca, exploran una colección de historias, materiales y libros en torno a las vidas de las mujeres y trabajan con artistas profesionales en la creación de obras de arte, actuaciones, exposiciones y eventos.

Fuente: Guía Práctica “*Hacia una Sociedad Intergeneracional. ¿Cómo impulsar programas para todas las edades?*” (Diputación Foral de Bizkaia, 2015).

De los logros y recursos municipales que pueden favorecer la implantación y desarrollo de un programa intergeneracional sólido, consideramos el asociacionismo y el voluntariado un tejido social de gran valor en Alcobendas. En primer lugar, porque en ambos casos personas jóvenes y personas mayores participan de forma voluntaria. Existen asociaciones tanto de jóvenes como de mayores, y asociaciones en las que la edad nada importa (culturales, sociales, deportivas), y los profesionales nos relataron cómo contando con ellas y/o a través del voluntariado ya se vienen haciendo algunas actividades intergeneracionales. También las propias necesidades de estas asociaciones podrían derivar en proyectos intergeneracionales. En segundo lugar, hemos visto que las personas mayores que participan en los Centros de Mayores tienen una predisposición abierta a realizar conjuntamente actividades con los jóvenes. Contrariamente, se advierten muchas dificultades en la captación de los jóvenes. Precisamente, salvar este obstáculo a través de las asociaciones juveniles parece una buena opción. Conjugar asociaciones de mayores y de jóvenes, apoyándonos en profesionales municipales tanto del Servicio de Mayores, de Juventud y de Participación Ciudadana sembraría la semilla de la investigación-acción participativa en el campo intergeneracional, definido este como el conjunto de conocimientos (teorías, investigaciones, práctica) y de acciones (en especial las políticas públicas y los programas intergeneracionales) encaminados

a aprovechar de modo beneficioso el potencial de la intergeneracionalidad, en tanto encuentro e intercambio entre personas y grupos pertenecientes a distintas generaciones (Newman y Sánchez, 2007, p. 49). Por otro lado, de forma paralela o interconexionada, contar con los centros educativos como recurso y aliados de gran valía a la hora de motivar a los jóvenes a participar en propuestas intergeneracionales favorecerá igualmente la continuidad de los programas.



123

Imagen 3 –Recursos (Elaboración propia)

A la par, se han detectado dificultades muy arraigadas, tales como la segregación de espacios, la imagen negativa de la vejez, la falta de continuidad de actividades intergeneracionales, variadas dificultades profesionales, el desconocimiento entre las generaciones mayores y jóvenes y la dificultad para que los jóvenes quieran realizar actividades con los mayores.

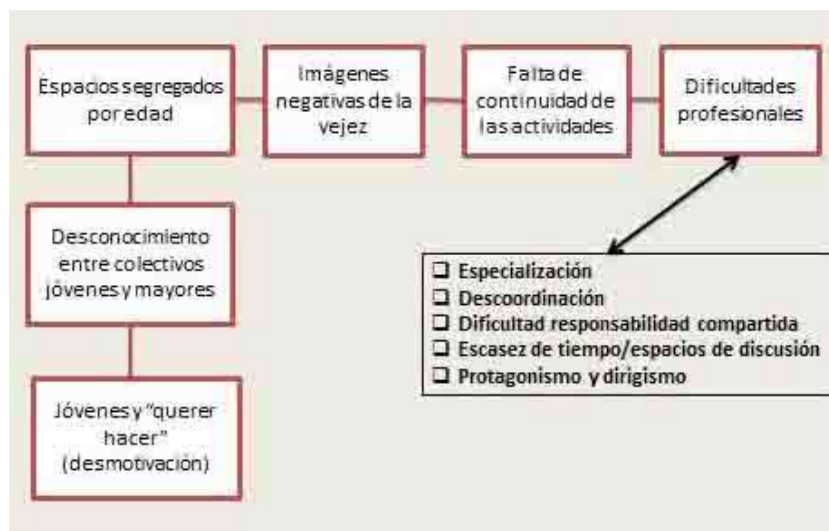


Imagen 4 –Dificultades (Elaboración propia)

Además de la falta de continuidad de las actividades intergeneracionales, nos reportaron los profesionales como una dificultad la carencia de evaluación, que nos queda unida a lo que hemos denominado “inversión de esfuerzo sin garantía de acierto y logro”. Gillian Granville (2002) llevó a cabo, a iniciativa de la Beth Johnson Foundation, un trabajo de evaluación de los programas intergeneracionales en Gran Bretaña. Granville finalizó su evaluación con una recomendación que nos parece aplicable a nuestro caso: “El reto de la práctica intergeneracional es encontrar y ponerse de acuerdo acerca de los resultados que trata de conseguir” (Granville, 2002, p. 26). Los retos planteados en nuestro caso: 1) Sensibilización y motivación social; 2) Participación juvenil; 3) Espacios intergeneracionales, se han de transformar en objetivos de programas intergeneracionales. Estos objetivos, tanto generales (más difíciles de medir, la meta del programa es amplia y subjetiva), como específicos (planteando resultados medibles a corto y medio plazo) han de concretarse. De acuerdo con Sánchez y Pinazo (2005), sin concentrarse en objetivos concretos y en demostrar mediante rigurosos y sistemáticos procesos de evaluación lo que realmente se logra, los programas intergeneracionales no podrán superar su minoría de edad y pasar a ser considerados un instrumento serio y valioso, tanto en las políticas sociales como en el desarrollo de individuos y de comunidades.



Imagen 5 –Retos y Oportunidades (Elaboración propia)

Como vemos, ante los tres retos que nos encontramos, la investigación realizada nos abre un abanico de oportunidades a la hora de afrontarlos desde un enfoque intergeneracional, según se recoge en la imagen 5. Nos detendremos, por su interés, en la oportunidad que representa la confluencia de intereses y espacios comunes en las generaciones mayores y jóvenes, que se pudo constatar en los dos escenarios de observación participante:

✚ “La escuela”<sup>2</sup>: Se pudo constatar que abrir actividades de las personas mayores a los jóvenes es una forma de acercamiento entre las generaciones muy valiosa, en cuanto a intercambio de saberes y experiencias en ambas direcciones. Y hacerlo a través de un tema, en este caso *la escuela*, invita a la conversación, al debate y al descubrimiento mutuo.



Imagen 6 – Grupo intergeneracional actividad “La escuela” – 20 de abril de 2016 Centro de Mayores “Pedro González Guerra” (Fondo del autor)

**Mesa redonda intergeneracional**<sup>3</sup>: La evidencia más palpable de lo fructífero que resulta el trabajo en grupos intergeneracionales mayores-jóvenes a la hora de aportar ideas y soluciones sobre temas concretos, la hallamos en el encuentro celebrado el 6 de abril de 2016, en una mesa redonda informal en la que participaron tres jóvenes y cinco personas mayores y de la que sintetizamos las propuestas e ideas allí recogidas en tabla 4.

2 Enlace Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=4JE5z6DvnRA>

3 Enlace Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=fpg45dVpm8k>

Tabla 4 – Síntesis de propuestas de Mesa Redonda Intergeneracional. (Elaboración propia)

<b>Mesa Redonda-Encuentro Intergeneracional 6 de abril 2016 “Centro Urbanizaciones”</b>	
<b>PROPUESTAS</b>	
Naturaleza: salidas conjuntas, senderismo, deporte suave.	
Cocina: los jóvenes aprenderían de las personas mayores.	
Manualidades.	
Tareas de la vida cotidiana: los jóvenes aprenderían de las personas mayores a organizarse en tareas domésticas, pequeñas tareas de costura (botones, bajos)	
Audiovisual: las personas mayores aprenderían de los jóvenes a realizar y editar vídeos, fotografía. O bien, un grupo mixto de jóvenes y mayores aprenderían a la vez.	
TIC: las personas mayores aprenderían de los jóvenes manejo del móvil, la Tablet, etc.	
Lectura: compartir afición.	
Semana del Mayor: promocionar y abrir la participación de los jóvenes en este evento que se celebra todos los años.	
Baile en línea: compartir coreografía.	
Cuentacuentos: jóvenes y mayores podrían participar en una actividad de cuentacuentos para los más pequeños.	
Risoterapia: un taller de risoterapia para jóvenes y mayores (grupo mixto).	
<b>ESPACIOS IDENTIFICADOS COMO “ABIERTOS”, DE CONVIVENCIA EN LA CIUDAD</b>	
Polideportivo.	
Universidad Popular.	
Espacios creados ex profeso para realizar actividades conjuntas jóvenes-mayores.	
Plaza pública (identificada con el baile en línea, que los mayores una vez al año realizan en la Plaza Mayor).	
Centro Cultural “Pablo Iglesias” – Dispone de Mediateca, aulas polivalentes y auditorio.	
Espacio “La Esfera”- sede de las Casa Regionales. Consta en su parte superior de un gran espacio escénico polivalente, Esfera-Plaza Cubierta, apto para la realización de espectáculos, ferias y actos de gran afluencia de público. Dispone de aulas polivalentes.	
<b>IDEAS SURGIDAS PARA INCENTIVAR LA PARTICIPACIÓN JUVENIL</b>	
Certificado o Diploma, en el caso de que los jóvenes participen en actividades de enseñanza (móviles, TIC, etc) a las personas mayores.	
Eliminar costes para los jóvenes que acompañan a un mayor, con la idea de que los jóvenes se animen a ir con sus abuelos y echar unas cartas o compartir un rato en la cafetería.	





Imagen 7 – Mesa redonda intergeneracional (Fondo del autor)

Triangulando, vemos oportunidades en las coincidencias de intereses de los dos colectivos, asociadas a imágenes positivas que tienen los jóvenes de los mayores, así como oportunidades de aprendizaje en ambas direcciones en torno a ellos.

### **Conclusiones y propuestas**

Concluimos necesario que las propuestas intergeneracionales que partan de este estudio de caso se configuren como proyectos dentro un programa intergeneracional, diseñado con objetivos concretos y recursos, tanto humanos como materiales, para salvar todas las dificultades profesionales detectadas y para una mejor difusión de las acciones, que vaya germinando socialmente, configurando una sociedad en la que se valoren y practiquen las relaciones intergeneracionales.

Nos encontramos en Alcobendas espacios y centros públicos segregados. Los propios Centros de Mayores lo son, algo que ha sido reiterado por la totalidad de los profesionales entrevistados como una dificultad. Se advierte la conveniencia de una apertura paulatina, que ha de ir acompañada de intervenciones a través de proyectos intergeneracionales, enmarcados en un programa, que conlleven el verdadero encuentro entre las distintas generaciones. Se concluye que lo contrario puede ser origen de conflictos. Los profesionales han dejado constancia de que las relaciones entre las personas mayores y los jóvenes, hoy por hoy, no se



producen de forma natural, que ambas generaciones pueden concurrir en un mismo espacio físico sin atisbo de relación, y lo corroboramos con el estudio de caso llevado a cabo en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife (Canarias) por Delgado, Calero y González (2016) respecto a la potencialidad de los espacios públicos abiertos para las relaciones intergeneracionales. Ponen de manifiesto que plazas y espacios públicos son lugares de encuentro, pero la desconfianza mutua y los estereotipos sociales crean una brecha generacional que dificulta en estos lugares las interrelaciones entre jóvenes y mayores. Entendemos que para que la relación intergeneracional sea posible en espacios y centros públicos se han de desarrollar actividades de encuentro entre los distintos grupos de edad, promovidas a partir de programas intergeneracionales con presencia de profesionales específicos (estas actividades pueden ser inducidas por proyectos comunitarios que impliquen a todas las generaciones).

Por otra parte, los estereotipos y las imágenes negativas que de los mayores imperan en la sociedad son siempre un obstáculo a neutralizar. La potencialidad de los espacios/talleres autónomos de mayores para difundir su valor como espacios de co-aprendizaje y poder extender este co-aprendizaje a los jóvenes es de absoluta relevancia dentro del caso. Si nos fijamos en los resultados obtenidos en cuanto a intereses comunes de ambos colectivos (mayores y jóvenes) parte de ellos confluirían en estos espacios (manualidades, pequeñas tareas de costura...). Esto supone un punto interesante a la hora de dar cabida en los Centros de Mayores a los jóvenes para aprender de las personas mayores aquello que es de su interés. Pero la confluencia de intereses va mucho más allá (debates, naturaleza, baile en línea, teatro, salidas culturales, cocina, etc.), es más amplia de lo imaginable y deja un dilatado margen a la programación intergeneracional mayores-jóvenes. Nos brinda también la posibilidad de proyectar el enfoque intergeneracional en los espacios de ocio de los Centros de Mayores, como son las cafeterías, a través de los juegos de mesa, ya que se trata de un interés común a trabajar.

El estudio de este caso conduce a afirmar que aunque debe seguir en marcha una programación específica y adecuada a los intereses del colectivo de personas mayores, ya que es absolutamente necesaria, reportaría muchos beneficios contemplar en la programación el intercambio y la auténtica relación y conocimiento entre distintas generaciones. Sobre todo entre jóvenes y mayores, pues existe una brecha generacional palpable que socialmente es conveniente estrechar. Por ello, parece adecuado potenciar el desarrollo de un plan



intergeneracional en Alcobendas que parta del Servicio de Mayores y que contemple diferentes programas, con sus respectivos proyectos. Entre ellos aquellos con protagonismo de los mayores y los jóvenes, para los cuales, y basándonos en nuestras conclusiones, vamos a proponer a continuación distintas propuestas de acción, recogidas en la Imagen 8.

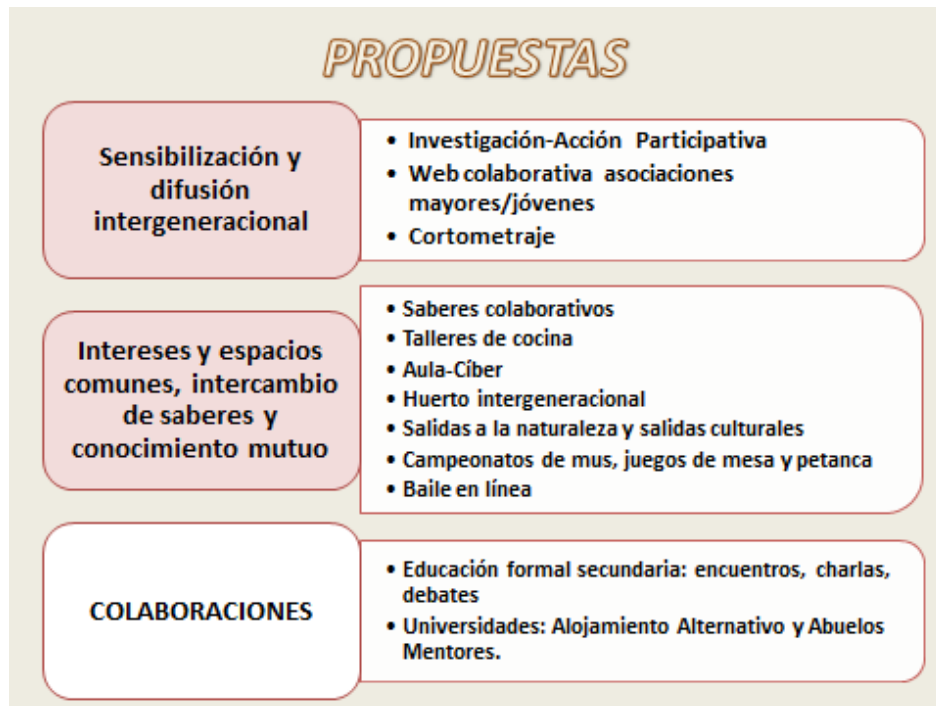


Imagen 8 – *Propuestas socioeducativas* (Elaboración propia).

Como se aprecia, estas propuestas se enmarcan dentro de tres ejes programáticos, dependiendo de los promotores de las acciones:

- 1) Sensibilización y difusión intergeneracional (Servicio de Mayores - Servicio de Juventud - Asociaciones de Mayores - Asociaciones de Jóvenes).
- 2) Intereses y espacios comunes, intercambio de saberes y conocimiento mutuo entre jóvenes y mayores (Centros de Mayores-Centro de Juventud IMAGINA y abiertos a Centros de Educación Secundaria y demanda general).
- 3) Colaboraciones de los Centros de Mayores con Centros de Educación Secundaria y Universidades.

Se propone un tipo de organización para los programas que se implanten que siga el modelo elaborado por la profesora Sally Newman (1998), fundadora de *Generations Together*, para representar cuáles son los componentes de un programa intergeneracional (Imagen 9). Se trata de un modelo que representa una rueda, con su eje central (objetivos) y sus radios. Nos

decantamos por este modelo observando que parcela las diferentes piezas del programa, lo que a nuestro juicio facilitará una buena gestión del mismo de inicio a fin.

**Objetivos:** son el eje central. El Plan ha de configurarse con un objetivo general o misión. Cada programa y cada proyecto igualmente responderán a este objetivo, pero tendrán los propios, tanto generales como específicos, de forma que puedan medirse en cascada.

**Comunidad:** conectar las propuestas con la realidad de Alcobendas, donde conviven un gran porcentaje de gente joven y mayor.

**Institucionalización:** los programas que se materialicen han de enmarcarse institucionalmente dentro de los Servicios municipales del Ayuntamiento de Alcobendas. Significa: liderazgo compartido, tanto institucional como profesional.

**Administración:** adecuada gestión y coordinación de recursos, tanto materiales como humanos, sin la cual estas propuestas serían inviables, quedando bien diferenciado qué administra cada parte implicada en el programa.

**Evaluación:** es imprescindible proveerse de una estrategia y de instrumentos adecuados para la evaluación de los programas según los fines que persiga ésta, si queremos darles continuidad. Parece conveniente conducir la evaluación de tal forma que recoja en su conjunto, de principio a fin, el grado de consecución de los objetivos socioeducativos que los programas intergeneracionales conllevan.

**Participantes:** se hace especial hincapié en los beneficiarios directos: personas y grupos destinatarios (los mayores y los jóvenes).

**Trabajo en red:** está conectado con el componente de institucionalización. Se necesitan esfuerzos y acciones vinculados entre sí. Principalmente tendrán que trabajar en red los servicios municipales para poder lograr unos buenos resultados. Pero esta red será mucho más extensa, puesto que se contactará con Colegios e Institutos, Asociaciones, Universidades, etc.

**Financiación:** en el Presupuesto anual se ha de asignar la cantidad prevista para cubrir los gastos de personal y los costes adicionales en materiales u otros conceptos o contar con financiación externa.

**Personal:** Se necesita implicar a profesionales de muy distinto tipo (profesorado de instituto o colegio, profesionales de centros de mayores y centros juveniles, profesionales en participación ciudadana, etc.), con distintas necesidades.



Imagen 9. Componentes en la Gestión de un programa intergeneracional (Fuente: Sally Newman, 1998).

Con toda la cautela que la limitación de este estudio sugiere, contemplamos que lo propuesto haría posible comenzar un camino documentado de las acciones que se llevaran a cabo, permitiendo difundir las buenas prácticas, para que pudieran ser replicables por otros municipios de características similares y estudiadas por la comunidad científica. Igualmente, haría posible hacer partícipe de los logros a toda la población de Alcobendas y a la sociedad en general, tejiendo relaciones entre jóvenes y mayores que se tornen naturales. Todo ello en un proceso de sensibilización acorde con la visión de Naciones Unidas sobre una sociedad para todas las edades, donde el envejecimiento activo y la solidaridad intergeneracional se sientan y asienten como un valor social de gran magnitud.

Finalizamos considerando que existe una necesidad de continuar líneas de investigación similares que permitan conocer la realidad del enfoque intergeneracional mayores-jóvenes y acercar a estas dos generaciones, ahora mismo muy distanciadas en las sociedades occidentales. Estas investigaciones nos permitirían avanzar en las teorías globalizadas que abordan la intergeneracionalidad y, sobre todo, en su práctica, ya que la investigación puede, y debe, ser motor de la acción. De la misma manera, consideramos que existe una necesidad

imperiosa de difundir resultados y buenas prácticas para que vaya calando en la sociedad el enfoque intergeneracional, configurándola verdaderamente como una sociedad para todas las edades. Es realmente un reto de la Educación Social en tiempos de globalización, donde debemos pensar globalmente y actuar localmente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, A. y Esparza, C. (2009). *Percepción de los españoles sobre distintos aspectos relacionados con los mayores y el envejecimiento*. Madrid: IMSERSO.
- Calero, C., Delgado, C. y González, H. (2016). Potencialidad de los espacios públicos abiertos para las relaciones intergeneracionales. Un estudio de caso en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife (Canarias, España). *Documents d'Anàlisi Geogràfica 2016*, vol. 62/1 5-25 (en línea). Consultado el 2 de junio de 2017 desde <http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.253>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos. Colección Cuadernos Metodológicos N° 30-2ª edición*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fundación EDE. (2015). *Hacia una Sociedad Intergeneracional. ¿Cómo impulsar programas para todas las edades?* Diputación Foral de Bizkaia. Consultado el 2 de junio de 2017 en: [http://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/ProgramasIntergeneracionales/GuiaPractica\\_CAS.pdf?idioma=IN](http://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO3/Temas/Pdf/ProgramasIntergeneracionales/GuiaPractica_CAS.pdf?idioma=IN)
- Granville, G. (2002). *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Gutiérrez Sánchez, M. y Hernández Torrano, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235. Consultado el 2 de junio de 2017 desde [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.21.9](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.9).
- Jarrott, E. y Weintraub, S. (2007). Los centros intergeneracionales: un modelo práctico. En M. Sánchez (Dir.) *Programas intergeneracionales Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales n° 23. Fundación Obra Social La Caixa. Recuperado el 2 de junio de 2017 desde: [http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas\\_Intergeneracionales\\_Coleccion\\_Estudios\\_Sociales\\_vol23\\_es.pdf](http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Estudios_Sociales_vol23_es.pdf)
- Limón, Mª R. (2002). La animación sociocultural en las personas adultas y en la tercera edad. En Mª L. Sarrate Capdevilla. *Programas de animación sociocultural* (pp.425-451). Madrid: UNED.
- Naciones Unidas (1995). Marco conceptual del programa para los preparativos y la observancia del Año Internacional de las Personas de Edad en 1999. A/50/114. 22 de marzo. Consultado el 2 de junio de 2017 desde: <http://www.un.org/documents/ecosoc/docs/1995/e1995-24s.htm>
- Naciones Unidas (2003). *Declaración política y Plan de acción internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Madrid, España, 8 a 12 de abril de 2002. Nueva York, 2003. Recuperado el 2 de junio de 2017 de <http://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>



- Naciones Unidas (2012). *Ageing in the Twenty-First Century: A Celebration and A Challenge*. United Nations Population Fund (UNFPA), New York, and HelpAge International, London. Recuperado el 2 de junio de 2017 desde: <http://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Ageing%20report.pdf>
- Newman, S. (1998). *Intergenerational Programs: Program Management Components*. En *Generations Together, X Annual Intergenerational Training Institute*. Pittsburgh, PA: Generations Together.
- Newman, S. y Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (Dir.) *Programas Intergeneracionales. Hacia una Sociedad para todas la edades*. Colección Estudios Sociales N° 23. Fundación La Caixa. Recuperado el 2 de junio de 2017 de [http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas\\_Intergeneracionales\\_Coleccion\\_Estudios\\_Sociales\\_vol23\\_es.pdf](http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Estudios_Sociales_vol23_es.pdf)
- OMS. (2015). *Active Ageing: A policy framework response to the longevity revolution*. Río de Janeiro. Internacional Longevity Centre Brazil. recuperado el 2 de junio de 2017 de [http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/ActiveAgeingPolicyFramework\\_2015.pdf](http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/ActiveAgeingPolicyFramework_2015.pdf)
- Pérez Serrano, G. y De-Juanas, A. (coords.). (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Sánchez, M. y Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En Pinazo, S. y Sánchez, M. (Dirs.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Sánchez, M.; Kaplan, M. y Sáez, J. (2010). *Programas Intergeneracionales. Guía Introductoria. Colección Manuales y Guías. Serie Personas Mayores*, núm. 31009. IMSERSO. Consultado el 2 de junio de 2017 desde [http://www.imserso.es/imserso\\_01/documentacion/publicaciones/colecciones/informacion\\_publicacion/index.htm?id=54](http://www.imserso.es/imserso_01/documentacion/publicaciones/colecciones/informacion_publicacion/index.htm?id=54)
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- The Gallup Organization (2009). *The Gallup Coexist Index 2009: A Global Study of Interfaith Relations*. Gallup, Inc. Recuperado el 2 de junio de 2017 de [http://www.olir.it/aretematiche/pagine/documents/News\\_2150\\_Gallup2009.pdf](http://www.olir.it/aretematiche/pagine/documents/News_2150_Gallup2009.pdf)



## **LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO ÁMBITO EMERGENTE DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. UN NUEVO CAMPO SOCIOAMBIENTAL GLOBAL**

134

**Macarena Esteban Ibáñez**, *Universidad Pablo de Olavide*

**Luis Vicente Amador Muñoz**, *Universidad Pablo de Olavide*

### **Resumen**

*Esta investigación tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre el lugar que ocupa y puede ocupar en el futuro la educación ambiental como un ámbito de desarrollo, aplicación y trabajo de la educación social desde un punto de vista teórico y analiza algunos itinerarios formativos y profesionales que pueden hacerlas converger en ocasiones y encontrarse alejadas en otras. En lo metodológico se aplica el estudio documental. Actualmente ambos conceptos, se han venido estudiando como dos aspectos diferentes, con ciertos puntos en común, pero con metodologías y estrategias separadas e inconexas. Es decir por un lado se ha ido desarrollando la intervención socioeducativa y por otra la intervención ambiental. Nuestro estudio aboga por la necesidad de empezar a construir un modelo, centrado en lo que nosotros hemos querido denominar intervención educativa socio-ambiental, que aúne ambas intervenciones. Desde esta perspectiva toda intervención ambiental debe tener en cuenta los aspectos educativos y sociales porque las personas, los grupos y las comunidades son los afectados y beneficiarios de las transformaciones en el entorno físico y toda intervención socioeducativa debe contemplar los aspectos ambientales implicados, puesto que ésta siempre se desarrolla en un contexto socio-físico determinado.*

**Palabras Claves:** Problemática ambiental, Educación Social, Educación Ambiental, intervención social, intervención ambiental, intervención educativa socio-ambiental.

Fecha de recepción: 09/06/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017



## Introducción

La importancia de los elementos del ambiente en la evolución y sostenimiento de la vida en el planeta fue reconocida mucho tiempo antes de que se tomara plena conciencia de los posibles efectos negativos que su deterioro traería a la humanidad.

Desde mediados del siglo XX el tema ambiental cobró dimensiones internacionales a partir del conocimiento y difusión de problemas asociados a la degradación del ambiente.

Existen muchos problemas ambientales que están enfermando a nuestro planeta. Estos a su vez guardan estrecha relación con otros problemas económicos y sociales. El ser humano se encuentra en constante interrelación con su entorno. Cuando éste le produce algún perjuicio es que se habla de problemas ambientales. Estos pueden provenir directamente de la naturaleza, cuando el hombre se instala en sitios cuyos procesos naturales lo perjudican; o bien tener su origen por causas humanas o antrópicas, es decir, que el hombre interviene en los ciclos naturales generando un daño que, finalmente, se vuelve contra él mismo.

Los impactos ambientales y sociales que dan origen a los problemas surgen de muchos factores como: niveles insostenibles de consumo de recursos, tecnologías insuficientes, prácticas administrativas inapropiadas, políticas asimétricas de desarrollo económico, leyes y regulaciones que ignoran la verdadera exposición de los seres humanos e innumerables procesos políticos no participativos. Los patrones de consumo de todas las comunidades, tanto ricas como pobres, se asocian en conjunto con amenazas críticas al ambiente como son el deterioro de la salud humana.

La mayoría de los países padecen de una serie de problemas ambientales de variada naturaleza, asociados a diversas actividades humanas, que ponen en peligro el desarrollo sustentable del país. El nivel de contaminación atmosférica, el volumen de residuos urbanos e industriales y la congestión vehicular.

Se debe tener en cuenta la opinión de María Neira, Directora de salud pública y medio ambiente de la OMS, quién expreso:

*“En cuanto a factores ambientales, buenas inversiones en los mismos, hacer accesibles a toda la población el agua, el saneamiento y la higiene, podría reducir un 25 por ciento la mortalidad en el mundo y disminuir las enfermedades más prevalentes, ya que las diarreicas siguen matando a una gran cantidad de niños. Parece absurdo que en el siglo XXI sigamos hablando de que un determinante fundamental de la salud es tener acceso al agua y al*





*saneamiento cuando el gran cambio en la situación epidemiológica del mundo occidental se produjo precisamente cuando se entendió que había que invertir en esto. Respecto a los países desarrollados, uno de los factores ambientales que podrían tener un gran impacto en la prevención de la enfermedad es la contaminación ambiental, responsable de un número elevado de muertes cada año y, sobre todo, de patologías crónicas y agudas, especialmente respiratorias y cardiovasculares. En cuanto al uso de pesticidas, quizá en nuestro entorno no sea un problema grave pero hay mucho que hacer en otros países para que éstos no lleguen a los alimentos y no sean causa de morbilidad. Entre los factores de riesgo ocupacionales, la exposición al asbesto sigue matando a miles de personas cada año y otros tóxicos y químicos son responsables de un número elevado de cáncer. Ése es el tipo de desafío que se plantea la OMS. Hay que hacer un gran esfuerzo para prevenir estas patologías”.*

Con la acumulación de múltiples fracasos en la solución de los problemas ambientales ha quedado claro que su enorme complejidad obliga a los diversos sectores involucrados a colaborar muy estrechamente. Los grupos gubernamentales y académicos están en un sitio de particular responsabilidad en este sentido. Nuestra opinión es que la principal solución a los problemas ambientales, es la educación ambiental en todos los niveles y sectores de la sociedad, productivos o no. Esta es una herramienta fundamental para lograr un cambio de actitud y de comportamiento en la sociedad, no sólo en los productores sino también en los consumidores de todo el mundo.

### **La Educación Ambiental como herramienta social**

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior, podemos plantear que la disyuntiva de explotar los recursos naturales o conservarlos intocables ha pasado, desde hace más de medio siglo a la fecha, de una discusión casi teórica hasta un serio enfrentamiento de puntos de vista sobre el estilo de vida de las actuales y futuras generaciones. La progresiva urbanización provocada por la concentración acelerada de la población y las modificaciones en las políticas relativas al campo se han traducido en cambios drásticos en el ambiente. A causa de ello podemos observar que ante la demanda creciente de productos agrícolas, pecuarios, forestales, mineros y energéticos para la satisfacción de las necesidades urbano-industriales se alteran irreversiblemente los ecosistemas naturales. Aunque paradójico, la causa de la problemática señalada es la búsqueda del desarrollo, entendido éste en términos del bienestar de los individuos, como producto creciente de la posibilidad de acceder a las oportunidades para la satisfacción de sus necesidades, tanto en los aspectos económico como político y social.



Es innegable que el origen principal de la problemática ambiental lo encontramos en la conducta humana. La falta de información, conciencia y capacidad se constituyen en las principales causales de la inadecuada respuesta social. Para dimensionar adecuadamente lo expuesto, justo es señalar que la crisis del medio ambiente no es un problema moderno, lo nuevo son sus dimensiones. A esto cabe acotar que la tecnología propicia la degradación acelerada del medio ambiente y los recursos naturales cuando no es usada racionalmente y que la capacidad de respuesta orientada a su restauración se sitúa en el largo plazo. Hablar de sustentabilidad en el desarrollo implica estar plenamente conscientes de que nos referimos precisamente a una relación de conflicto entre la sociedad y la naturaleza; relación que debiera tener como meta una coexistencia armónica, que tienda a garantizar un adecuado nivel de vida humana, que pretenda evitar el deterioro de los ecosistemas y obtener el mayor equilibrio posible de los mismos.

Cotidianamente se señala que la conservación y el desarrollo raramente han sido combinados y frecuentemente parecen incompatibles, y lo serán en la medida en que no se haya previsto un desarrollo sostenido. Bajo esa perspectiva hay que considerar que el bienestar social se sustenta en el aprovechamiento de los recursos naturales y en la modificación de la biosfera, acordes al uso los recursos humanos y financieros, de tal forma que la satisfacción de las necesidades y el nivel de vida dependen directamente del modelo de desarrollo que se adopte.

Queda claro entonces que el modelo de desarrollo que se ha venido aplicando resulta atentatorio para los recursos naturales, los que junto al medio ambiente se han sometido a una presión y ritmo de consumo superior a su capacidad de regeneración. Se hace necesario entonces, partir de bases diferentes que contemplen como metas no sólo el bienestar de las actuales generaciones, sino que prevea la sana subsistencia de las futuras. Por lo tanto, el modelo de desarrollo socioeconómico que se requiere es un modelo de desarrollo sustentable, en el cual es fundamental que el aprovechamiento y uso de los recursos naturales sea racional y potencialmente sostenible. En este sentido es que se manifiesta una "nueva cultura ecológica" que se hace patente en todos los niveles y sectores. Mientras que en el gubernamental se percibe un creciente proceso de organización, en la sociedad civil se incrementa el reclamo, la denuncia y la gestión como expresiones participativas. Lo mismo observamos la creación de dependencias oficiales, como la manifestación constante de organizaciones no gubernamentales, eventos políticos, científicos, etc. (cf. Aceves Rubio).



La relevancia de la Educación Ambiental como campo de conocimiento teórico y práctico es claramente reconocida, en la actualidad, habida cuenta las variables económicas, políticas, sociales y culturales que permiten explicar las diversas situaciones que se manifiestan en el medio, que permiten hablar de “problemática ambiental”, así como de la necesidad de concertar alguna medida para afrontarla. En realidad se espera que la Educación Ambiental sea capaz de suscitar cambios en las mentalidades, actitudes, saberes, comportamientos, etc., que han de tener las personas y sociedades, cada vez más inquietas por la exigencia de conjugar la vida diaria con los gigantes cambios tecnológicos, económicos, culturales, ambientales en los que se expresa la modernidad: con los efectos y consecuencias que están produciendo en las sociedades actuales, desarrolladas y no desarrolladas, y en su ciudadanía. Esta creencia supone una interpretación directa del papel de la Pedagogía Social en la comprensión del medio: ¿qué puede hacer la Educación Social como práctica y como profesión a favor del medio ambiente?

El mismo Libro Blanco para la Educación se hace eco de estos cambios y viene a exponerlos y entre ellos aparece el crecimiento y desarrollo sostenible y protección del medio ambiente, sin olvidarnos de todos los que recoge, entre otros: atención a la diversidad y exclusión; internalización, globalización económica y socio-económica y la necesidad de respuesta “local” y atención a los servicios a la ciudadanía que ello demanda; el nuevo marco internacional que conlleva el contacto y el intercambio entre colectivos, ciudadanos con identidades diversas. Demanda de una nueva cultura de la interculturalidad, la mediación y la convivencia.

Todo ello se traduce en un nuevo tipo de sociedad, la sociedad del conocimiento. En ella aparecen dos perfiles educativos claves: el aprendizaje dinámico y el de aprendizaje para toda la vida vinculados de manera transversal a la incorporación y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la participación crítica y responsable para reaccionar ante las transformaciones y los desajustes que la nueva situación produce.

Y a partir de aquí expone acciones, planes, programas y proyectos que desde una visión educativa estarían relacionados y unidos a acciones continuas, en donde la implicación del profesional de la educación y de los participantes es absolutamente fundamental:

- Programas, acciones, proyectos e iniciativas vinculadas a la vida diaria.



- Programas, acciones, proyectos e iniciativas vinculadas a la mejora de la calidad de vida
- Programas, acciones, proyectos e iniciativas culturales y de ocio.
- Programas, acciones, proyectos e iniciativas vinculadas al medio ambiente.

### **Educación Social versus Educación Ambiental**

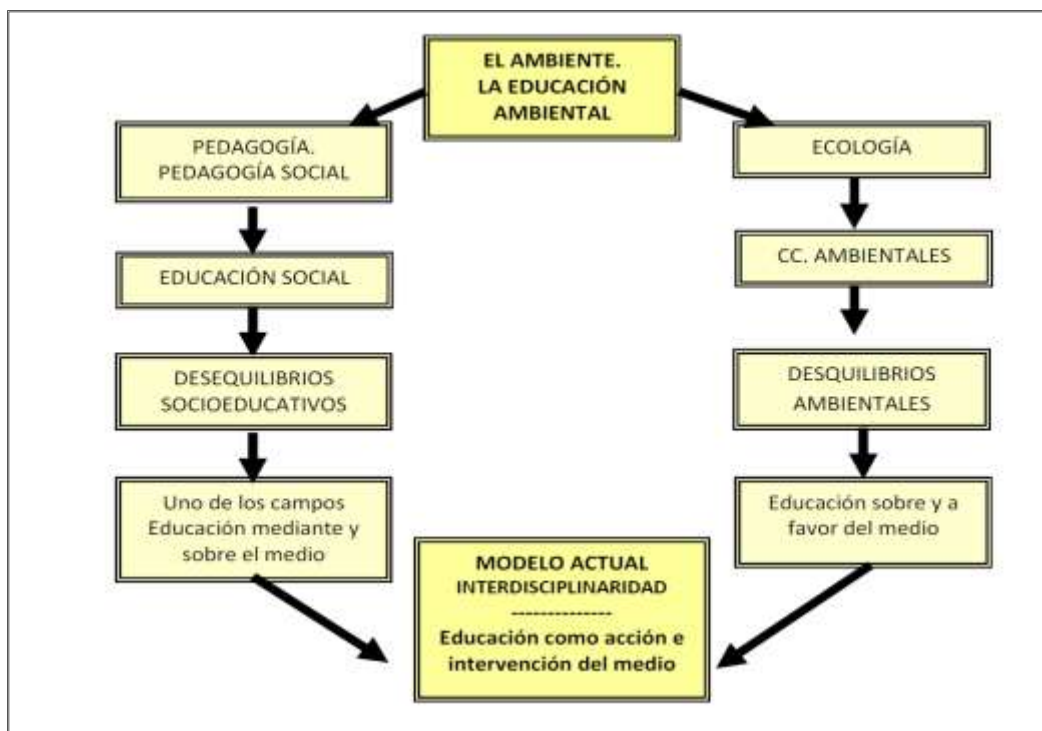
Es en este campo en donde destaca la importancia del papel de la educación que debe traspasar los ámbitos de la educación reglada, formal, escolar, llegando al marco del desarrollo socioeducativo de personas y colectivos en el contexto de la educación no reglada, no formal. Es aquí en donde aparece la Educación Social, desde la vertiente académica y profesional dando respuesta a las demandas sociales y de ciudadanía y, por supuesto desajustes que vienen a provocar esas transformaciones. En este campo y bajo estos criterios es en donde ponemos en valor la relación, la vinculación entre dos realidades que transcurren, en ocasiones paralelas a lo largo del tiempo y que terminan compartiendo criterios, finalidades, compromisos, etc. Para llevar a cabo este trabajo, vamos a utilizar una metodología documental que no facilitará, dentro del proceso de Investigación científica, el dominio de las técnicas empleadas para el uso de la Bibliografía. A su vez, nos permitirá ir adquiriendo habilidades para el acceso a investigaciones científicas, reportadas en Fuentes documentales de forma organizada.

Tal y como se hacen eco Meira y Caride (2007), ambas se desarrollan de forma definitiva en el periodo del estado de bienestar, con el fin de dar respuesta a los compromisos que plantean las nuevos desajustes sociales propios de las transformaciones del momento. En un caso, como consecuencia de los desequilibrios emanados, como consecuencia de los excesos industriales y los problemas que plantea el modelo socioeconómico. En el otro, alarmada por las disfunciones sociales que provoca; siendo aquí como hemos visto anteriormente en donde la Educación Social termina haciéndose eco y tratando de dar respuesta. Compartiendo ambas la crisis global y la necesaria seguridad ante la calidad de vida y la incertidumbre que, en cualquier caso, la sociedad actual conlleva.



Los iniciales planteamientos educativos surgen en el contexto de formar en valores que faciliten el respeto a la naturaleza en donde las personas realizamos nuestras actuaciones. A este planteamiento en un principio reduccionista (didáctica de la ecología), sucede otro más inter o multidisciplinar que da más importancia a la naturaleza social y cultural del medio ambiente. Esta perspectiva queda de manifiesto en la figura 1.

Figura 1: Relación entre la Pedagogía Social y la Ecología



Fuente:

140

Elaboración propia a partir de Rodríguez (2006)

Vemos como con el devenir, con el proceso ambiental y educativo, en donde se aprecia ue la Ecología y la Educación Social, como praxis de la Pedagogía Social, da lugar a una nueva visión a la que denominamos Educación Ambiental. Dado que nace como un elemento integrador, autoras como Rodríguez (2005) viene a denominar la Educación Socio-ambiental.

Bien entendido que la Educación Social no es una ciencia ni una disciplina científica, es un hecho, un fenómeno, una acción y por ello puede ser objeto de estudio y análisis, pero no la ciencia misma. No es una materia ni una disciplina académica, la formación debe abordarse de manera interdisciplinar y desde diferentes ámbitos de las ciencias socioeducativas ya existentes.

Hay que entender el medio ambiente como un conjunto de representaciones, dimensiones interrelacionadas y complementarias, que educativamente debe concebirse como un proyecto social y comunitario. En donde se desarrollen las actividades educativas; al tiempo que, con el compromiso que debe ser el eje que guie las mismas, se debe fomentar la participación, el desarrollo comunitario, etc. (Sauvé, 2006).

Con ello se busca asegurar los medios que permitan llevar una vida comunitaria correcta y adecuada, en donde la educación, incluida la ambiental no debe ser entendida como resolución de problemas o modificación de conducta cívicas.



Figura 2. **Tipologías de representaciones del Medio Ambiente.** Fuente: Sauvé, 2006: 222.

La Educación Social y la Educación Ambiental aparecen como intervención socioeducativa y ambiental, como praxis, con finalidades idénticas a niveles teóricos, objetivos, metodología y en muchas ocasiones contenidos compartidos. Lejos de mantener líneas separadoras, aparecen interacciones e interdisciplinaridad que va a enriquecer y favorecer la comprensión de la crisis ambiental, de carácter social, que es el origen de los desequilibrios ambientales que faciliten la toma de decisiones superadoras de los mismos (Caride y Meira, 2001).

Esta forma de entender la Educación Ambiental, dentro del contexto de la Educación Social, tiene la ventaja de entenderse, al tiempo que facilita respuestas a las necesidades de sostenibilidad. Todo ello, dentro del bienestar general en un medioambiente equilibrado que viene a facilitar el desarrollo y el progreso de la vida (Rodríguez, 2005).

Analizar las distintas perspectivas de la *Educación Ambiental* en el ámbito de la *Educación Social* consiste en reflexionar sobre cómo el entorno influye en los procesos de acceso individual a la cultura y también de cómo los individuos, dentro de una sociedad, influyen en el Medio en que se desenvuelven al mismo tiempo que están influidos por éste. Es decir, supone tener en cuenta las complejas interacciones *Individuo-Medio*.

En sociedades como la nuestra, el Medio Ambiente no es sólo lo que de natural hay en el entorno de los individuos, sino que también es el resultado de las acciones de estos individuos en dicho medio natural, y esto es algo a tener muy en cuenta a la hora de elaborar el marco conceptual de la Educación Ambiental. Por ello, no podemos olvidar que cuando se habla de EA no estamos abordando sólo un aspecto del entorno (medio natural) en el que los individuos se educan. Este planteamiento, demasiado frecuente, empobrece el análisis y restringe en demasía la visión completa de la realidad socioeducativa.

A tenor de lo expuesto y, teniendo en cuenta la implementación del “sentido social” de la Educación Ambiental, las recomendaciones del *Libro Blanco* giran en torno a dos factores claves para introducir los aspectos medioambientales en el ámbito de la Educación Social: la interrelación entre la *participación social* y el *desarrollo sostenible*.

Merece la pena citar esas recomendaciones en su totalidad, porque recogen, con exhaustividad, ese giro tan necesario para renovar una acción educativa, en general poco rigurosa, que se ha recluso en la actividad extraescolar de la enseñanza reglada y en la animación sociocultural de la infancia (Calvo Sastre, 1999), o se ha diluido en el mercado del ocio y en la oferta sensibilizadora de los medios de comunicación; y tan necesario, al mismo tiempo, para reconvertirle en un destino propicio para la intervención socioeducativa en espacios comunitarios, en directa conexión con la cuestión de desarrollo. Estas recomendaciones sobre la “nueva” Educación Ambiental, son entre otras (Faraco, 2001):

- Mayor atención a los programas educativos a los factores sociales.
- Incidencia en el cambio de valores y de comportamientos.
- Progresiva extensión de la Educación Ambiental al conjunto de la comunidad.
- Integración de la Educación Ambiental en todos los niveles de la política ambiental y en los programas de desarrollo.
- Fomento de la participación ciudadana en las iniciativas ambientales.



## Intervención Ambiental y Social: hacia una Intervención Educativa Socio-ambiental

A tenor de lo expuesto, nuestra idea es que podamos llegar a un modelo común que aúne ambas intervenciones en las personas, las comunidades y los entornos que constituyan una unidad global inseparable, con estrechas interrelaciones entre las partes que pasan a definirse mutuamente para configurar una estructura integrada. Desde esta perspectiva toda intervención ambiental tiene que tener en cuenta los aspectos educativos y sociales, puesto que, en último término, las personas, los grupos y las comunidades son los afectados y beneficiarios de las transformaciones en el entorno físico.

De igual forma, toda intervención socioeducativa tiene que contemplar los aspectos ambientales implicados, puesto que esta intervención siempre se desarrolla en un contexto socio-físico determinado. En este contexto, la educación social y la educación ambiental devienen elementos clave por armonizar la relación entre el desarrollo y la transformación del entorno y el desarrollo personal y social de las personas; en definitiva, lo que desde una concepción amplia podemos denominar desarrollo educativo/socio/ambiental sostenible.

La intervención social tiene como finalidad el involucramiento de la sociedad en la construcción, diseño e implantación de políticas públicas estatales o comunitarias, así como también en su implementación y evaluación. En esta línea y teniendo en cuenta la transversalidad del componente ambiental, dicha intervención social se constituirá en un instrumento esencial para introducir la temática ambiental en la intervención social ya que ésta permite confrontar problemas y conflictos ambientales.

Por lo tanto, nuestra idea es que cuando tengamos que llevar a cabo intervenciones socioeducativas en relación a la temática ambiental, deberíamos centrarnos principalmente, como reconocen Albino y Sessano (2008), en intervenciones orientadas a la resolución de problemas. En ellas es necesario involucrar al ciudadano, ya que es éste el que participa tanto en la identificación de los mismos como, en la investigación y puesta en marcha de las conclusiones las que serán analizadas, debatidas y evaluadas técnica y éticamente. Finalmente se extraen las ideas centrales que permitan tomar decisiones para la acción, que sean compatible con la preservación del ambiente y los intereses de la comunidad local. (Albino y Sessano, 2008).





A raíz de lo expuesto, consideramos que se hace necesario, empezar a hablar del concepto de *intervención educativa socio-ambiental* que incluya a la Educación Ambiental como campo de conocimiento teórico y práctico, claramente reconocida, en la actualidad. Ello es consecuencia, principalmente de las variables económicas, políticas, sociales y culturales que permiten explicar las diversas situaciones que se manifiestan en el medio, que posibilitan hablar de “problemática ambiental”, así como de la necesidad de concertar alguna medida para afrontarla.

A la larga, la Educación Ambiental debe sea capaz de suscitar cambios en las mentalidades, actitudes, saberes, comportamientos, etc. que han de tener las personas y sociedades, cada vez más inquietas por la exigencia de conjugar la vida diaria con los enormes y rápidos cambios tecnológicos, económicos, culturales y ambientales en los que se manifiesta nuestra sociedad, con todos sus efectos y consecuencias. (Sáez, 1997).

### Consideraciones Finales

Para concluir podemos decir que a medida que ha ido evolucionando el discurso pedagógico-educativo se ha ido produciendo una modificación en el modelo de educación ambiental imperante en cada momento. Por esto en la actualidad, consideramos que los modelos como expone Rodríguez (2006), se deben superar con un discurso no sólo integrador entre la Ecología y la Pedagogía, sino entre la Ecología y la Pedagogía Social, que dé lugar a un nuevo modelo de educación ambiental que ella denomina *educación socio-ambiental*.

La Educación Social y la Educación Ambiental se presentan por ello, como praxis social con la misma finalidad. Ambas deben encontrar en la Pedagogía Social fundamentación epistemológica, construcciones teóricas, objetivos, metodologías y contenidos compartidos. Así, los límites no supondrán líneas divisorias entre una y otra práctica, sino que constituirán puntos de encuentros, interrelaciones, bidireccionalidades, enriquecimientos mutuos, aperturas, transdisciplinariedad. Ello evita cotos academicistas alejados de la realidad social/educativa, y que no dan respuestas eficaces a la globalidad y complejidad social, educativa y ambiental.

Consecuentemente, entendemos la Educación Social como aquel conjunto de intervenciones socioeducativas que pretende el desarrollo socio-natural, individual y colectivo de los sujetos, mediante el conocimiento de una serie de aspectos que faciliten y promuevan la adaptación



del individuo a su entorno, para que posteriormente sea capaz de desarrollar acciones emancipadoras en y para la mejora socio-ambiental de la comunidad.

A su vez, la Educación Ambiental debe ser una disciplina cuya intervención debe tener en cuenta los aspectos educativos y sociales ya que las personas, los grupos y las comunidades son los afectados y beneficiarios de las transformaciones en el medioambiente.

En esta línea, cabría ir centrándose en un modelo alterativo que unifique a ambas disciplinas. Máxime cuando tenemos ante nosotros, una sociedad que aparentemente se dirige en sentido opuesto del que pretende la práctica educativa respetuosa conde la década de los ochenta, cuando exponían que la educación ambiental debe promover a la acción, así como inspirar una nueva ética y, en consecuencia, facilitar un cambio de actitudes entre el hombre y la naturaleza, que debe provocar en la práctica nuevas conductas y nuevas acciones.

Con posterioridad, y desde una perspectiva alternativa a las posiciones gubernamentales, se manifestaba en la década de los noventa en el Foro Global (en la Conferencia Paralela de Río'92), una definición de Educación Ambiental que podemos considerar como precedente del modelo educativo socio-ambiental ya que se centra en un acto para la transformación social, y se contempla a la educación como un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida.

De aquí que estemos en el convencimiento de que la Educación Ambiental integrada en la Educación Social, como expone Rodríguez (2005), tiene la posibilidad de extenderse y dar respuesta a las necesidades de sostenibilidad. Si incorporamos la idea de que el bienestar de los individuos no sólo en calidad de vida restringida al ámbito social, sino que dentro del bienestar está también la posibilidad de disfrutar de un medio ambiente equilibrado y armónico, podemos concluir que dentro de las necesidades básicas de los sujetos, también está explícito la sustentabilidad del entorno. En este caso la Educación Social completa a la educación general del individuo, teniendo como objeto el logro de la madurez social del individuo. Convirtiéndose así en un aspecto importante de la educación. Esta educación conlleva la formación cívico-democrática y para la ciudadanía, que desarrollará valores sociales, orientados al comportamiento democrático y al compromiso de construcción social.

Igualmente, puntualizar en la idea de que en el concepto de Educación Social, está implícita la doble vertiente de la educación en general: desarrollo individual y desarrollo social de los



sujetos. Ya que en la medida que el sujeto se desarrolla, la sociedad también lo hace; según el sujeto se transforma, la sociedad se transforma; en definitiva, en tanto en cuanto el sujeto aprende, “la sociedad aprende”. Es en esta línea y a propósito de los aspectos sociales que llevan al desarrollo, donde consideramos que se hace necesario incluir el término de desarrollo sostenible: ambiental, económico, político, cultural y por supuesto, cívico de la vida del sujeto en la comunidad.

En definitiva, el fin último a seguir en la intervención social que unifique los aspectos tanto educativos como medioambientales, será el de educar a los sujetos hacia el compromiso y la transformación de la sociedad, hacia un desarrollo sostenible tanto ecológico como social. Esta intervención va a requerir de un aprendizaje, mediante el que se consigan una serie de actitudes investigadoras y metodológicas interdisciplinares, para la consecución del conocimiento de la globalidad social, y definir el papel de la educación socio-ambiental en ella.

Nuestra finalidad por ello, es que podamos llegar a un modelo, centrado en lo que nosotros hemos querido denominar *intervención educativa socio-ambiental*, que aúne ambas intervenciones, para configurar una estructura integrada. Desde esta perspectiva toda intervención ambiental debe tener en cuenta los aspectos educativos y sociales porque las personas, los grupos y las comunidades son los afectados y beneficiarios de las transformaciones en el entorno físico y toda intervención socioeducativa debe contemplar los aspectos ambientales implicados, puesto que ésta siempre se desarrolla en un contexto socio-físico determinado.

## Bibliografía

Amador Muñoz, Luis V.; Esteban Ibáñez, Macarena; Cárdenas-Rodríguez, Rocío y Terrón-Caro, Teresa (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades* [en línea], n. 21, artículo 3. Disponible en <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/47-ambitos-de-profesionalizacion-del-educador-a-social-perspectivas-y-complejidad> [Consulta: Domingo, 16 de julio de 2017].

Amador, L, Esteban, M. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental: hacia una intervención educativa socio-ambiental. *Revista Humanidades*, 18, 147-160.



- Aznar, P. (2006). El reto educativo de la sostenibilidad en el marco europeo de la educación superior. En A. Escolano (Ed.), *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*. (pp.13-32). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aznar, P. (2003). Participación de las agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 223-241.
- Benayas, J. y Marcen, C. (1995). Bases científicas de la educación ambiental. Evaluación del cambio de actitudes ambientales. En P. Ortega y F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 11-26). Murcia: Caja Murcia.
- Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Coombs, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid: Santillana.
- Esteban, M (2001). *Introducción a la Educación Ambiental en el ámbito internacional*. Sevilla. Edición Digital @tres S.L.L.
- Esteban, M, Moreno, O y Amador, L., (2012). Educación ambiental y diversidad cultural como ejes para la transmisión de valores socio-ambientales en un contexto educativo en Tójar, J. C. (2013) (Coord.). *La formación de educadores ambientales a nivel de Máster. Propuestas profesionales y trabajos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: MMA.
- MORENO, O. (2014). Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde la Perspectiva Planetaria. Estudio de Experiencias Educativas en Andalucía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 278-279.
- Novo, M. (1996): Educación Ambiental: Teoría y Práctica. La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación* n 11, mayo/agosto 96, 75- 102.
- Novo, M. 2009. La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 195-217
- Ortega, P. (1994). Los valores en la educación ambiental. En P. Ortega y F. López, *Educación Ambiental: cuestiones y propuestas* (pp. 27-38). Murcia: Caja Murcia.
- UNESCO (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson/UNESCO.
- UNESCO (2009). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Objetivos*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>
- Velázquez de Castro, F. (Coord.) (2002). *La educación ambiental en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



## **EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. UNA PROPUESTA ANTE UN MUNDO GLOBALIZADO DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

**María Sanz Leal**, *Universidad de Burgos.*

**Martha Lucía Orozco Gómez**, *Profesora de la Facultad de Educación de  
Universidad de Burgos.*

148

### **Resumen**

*Una noticia encontrada en la prensa local sobre la posible estigmatización de un colegio de infantil y primaria, por su “elevado” número de inmigrantes nos motiva a investigar sobre este fenómeno proponiendo una metodología y enfoque para su estudio.*

*Uno de los tres ámbitos de la cooperación para el desarrollo es la educación para el desarrollo (EpD). Para abordar los retos educativos que nos plantea la globalización, entre ellos, la inmigración y su inclusión en nuestra sociedad, proponemos la educación para el desarrollo como el enfoque y la metodología más pertinente y a los educadores sociales, como unos de los profesionales más competentes para promover su implantación desde los ámbitos educativos formal y no formal.*

**Palabras clave:** Educación para el desarrollo, educación social, exclusión, interculturalidad, sociedades inclusivas, educación formal, educación no formal, educación informal.

Fecha de recepción: 15/06/2017

Fecha de aceptación: 28/06/2017



## 1. INTRODUCCIÓN

En 2013 la ONU valoraba en 232 millones de migrantes internacionales en el mundo. Desde 1990 el número de migrantes internacionales en el Norte Global aumentó alrededor de 53 millones (65%), mientras que la población migrante en el Sur Global ha crecido en torno a 24 millones (34%). Aproximadamente seis de cada diez migrantes internacionales residen en regiones desarrolladas.

Como se puede ver en las cifras mencionadas, las migraciones internacionales representan una de las dinámicas sociales y humanas más significativas de ésta época. Ante esa realidad la opinión pública va construyendo su discurso, alimentada por las informaciones que transmiten los medios de comunicación, los debates políticos y desde los parlamentos de diferentes países. Desde distintos escenarios se transfiere un imaginario que identifica la inmigración como problema, a través de informaciones, discursos y noticias, en no pocas ocasiones sensacionalistas.

La idea del otro como amenaza, como invasión, como problema y desafío a las “buenas costumbres” que ya mencionaba Juliano (1993) en la década de los 90 del siglo pasado, sigue estando en los discursos sociales a finales de la segunda década del siglo XXI. *“En España prevalece el discurso racista, donde el exogrupo es caracterizado negativamente, al tiempo que se muestra una imagen amable del endogrupo”* (Zapatero y Van Dijk, 2007:712) y desde esferas mediáticas y políticas se está favoreciendo un proceso de construcción de la diferencia hacia grupos de población inmigrante, que crean nuevas formas de desigualdad y reproducen viejas formas de exclusión en diversos segmentos de la población. (Van Dijk 1988; Olmos 2007; Cachón 2008).

La imagen sobre los inmigrantes que difunden las élites dominantes, desligada de sus orígenes, sus realidades, de sus motivaciones, de las causas de su migración y sobre todo de las interrelaciones con políticas e intereses internacionales, llegan a quienes tienen menor resistencia ideológica y/o informativa a tales representaciones, es decir, la clase media-baja. Afectando por tanto a aquellos para quienes los prejuicios ante la vivienda, el trabajo, la educación o la autonomía en el vecindario son más relevantes en la vida cotidiana. En consecuencia impidiendo así, la solidaridad interétnica de la clase trabajadora y la atribución de desigualdad social a la presencia de inmigrantes, Van Dijk (1988).



En ese contexto, surgen las siguientes preguntas ¿Cómo permean en las capas de la sociedad los discursos de las élites sobre las personas inmigrantes? ¿En qué dinámicas sociales podemos identificar el rechazo a la diversidad, el incremento de la exclusión y la discriminación hacía las personas inmigrantes?

El hecho de que las familias autóctonas emigren hacía otras escuelas cuando ven un elevado número de hijos de inmigrantes entre el alumnado ¿Es una de esas dinámicas? ¿Se puede evitar? ¿Deberá la escuela implementar una estrategia específica, que evite que haya ciudadanos de primera y de segunda? ¿Somos capaces de generar procesos educativos para que todos seamos tratados por igual?

La hipótesis de trabajo que plantea el estudio es que existen creencias, actitudes y prejuicios ante las personas inmigrantes, que conllevan a situaciones de exclusión y rechazo y que la EpD ha de ser un enfoque que neutralice dichas dinámicas.

Identificarlas y plantear propuestas educativas que las transformen en inclusión e interculturalidad se considera una tarea de la educación social.

## 2. Construcción del imaginario colectivo respecto de los inmigrantes a través del discurso.

Que la realidad es construida socialmente y que los hechos sociales son determinados por la cultura, viene siendo aceptado por las ciencias sociales desde hace tiempo. La obra de Berger y Luckman *La construcción social de la realidad* (1986) contribuyó a ello y el estudio que se presenta se apoya en esta teoría.

Para analizar las lógicas discursivas que construyen el imaginario social de la diferencia proponemos indagar en las prácticas discursivas de madres y padres participantes en las AMPAS de los colegios, a través de un trabajo de campo etnográfico y de un análisis crítico del discurso, entendido como la metodología más idónea. A modo de análisis de la realidad se debe comprobar cómo se construye el imaginario sobre las personas inmigrantes. Además en las mismas entrevistas se procurará conocer el clima y la cultura escolar<sup>1</sup> desde la visión de las madres y padres y su implicación en las AMPAS y en la escuela.

---

1 Ver Clima escolar y Cultura escolar en el trabajo de Aguado et al. (1999), *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar*. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Ministerio de Educación y Cultura.



Los estudios dentro de las ciencias sociales con un enfoque similar al que se presenta, han sido habituales en los últimos años<sup>2</sup>, pretenden analizar la construcción social del imaginario sobre los inmigrantes a partir, principalmente, del estudio del discurso.

Existen distintas concepciones y posturas teóricas sobre el concepto de imaginario, Agudelo (2011) tomando como referente a Cornelius Castoriadis, “vincula el término socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos” y nos ofrece algunos rasgos generales tales como; dimensión, realidad, complejidad, veracidad, durabilidad, transmisibilidad y utilidad.

Respecto a la realidad, el autor establece que un imaginario es siempre real, ya que puede intervenir en los comportamientos y sensibilidades de los sujetos sociales y también porque se exterioriza en prácticas y discursos. Analizar los discursos, permitirá desentrañar las causas que propician la exclusión o discriminación de una escuela, por su alto nivel de alumnado de origen extranjero y ver si pueden tener relación con el hecho de tener cada vez menos alumnado nativo.

Van Dijk (2016:139) expone que,

*“las estructuras del discurso y las estructuras sociales son de naturaleza distinta y sólo pueden estar relacionadas a través de representaciones mentales de los usuarios del lenguaje como individuos y como miembros sociales”* Añadiendo que *“las relaciones entre estructuras discursivas y estructuras sociales, como por ejemplo el racismo, son mediadas por las estructuras cognitivas individuales y socialmente compartidas”*.

El autor plantea la necesidad de situar los discursos en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales para entenderlos. Por ello el surgimiento de una noticia en la prensa que alarma sobre la posible creación de un gueto en un colegio de infantil y primaria debe de ser analizado teniendo en cuenta el contexto social y a diversos agentes, de manera que nos permita acercarnos a la realidad con cautela ante justificaciones y argumentos que nos puedan desviar del objeto de estudio.

El hecho de tener en cuenta el contexto social ha hecho también que se tenga en cuenta las recomendaciones del ECRI (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia) que en su informe de 2016 aconseja *“la necesidad de desarrollar proyectos de investigación*

---

2 Ver la publicación de Zapata-Barrero, R. y Van Dijk, T (eds.). (2007), *Discursos sobre inmigración en España. Los medios, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Ediciones CIDOB. Y ver Olmos, A. (2007), “Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía”. *EMIGRA Working Papers*,





*adecuados, sobre las condiciones que conducen al uso de discurso de odio y sus diferentes formas*". Se considera esencial abordar la falta de conocimiento actual de ese fenómeno, así como de su alcance y sus efectos. Ampliar el conocimiento académico sobre el uso del discurso de odio, ya no en sus expresiones más explícitas, sino también en la reproducción y difusión sin reflexión de estereotipos negativos, prejuicios y estigmatización, en entornos educativos, tanto en educación no formal como formal, se torna necesario.

### 3. Las tres educaciones; no formal, informal y formal.

El motivo de seleccionar esa metodología y de analizar los discursos de madres y padres del alumnado, está ligado a lo que se han hecho llamar los tres ámbitos de la educación; el formal, no formal e informal.

La educación informal se define como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Es espontánea, no se realiza desde una clave pedagógica, pero educa, lo que puede ampliar el campo de acción de los ámbitos formal y no formal, ya que esa educación se suele dar a través de los medios masivos de comunicación y por situaciones cotidianas de contacto social, como puede ser de padres a hijos, profesores y alumnos, padres y profesores, alumnos y alumnos.

En base a esa definición, se entiende que la reproducción de discursos negativos y estigmatizadores, se convierte en una forma de educar el imaginario colectivo respecto de las personas inmigrantes, que permea desde las élites dominantes, que amplifican sus mensajes desde los medios de comunicación hasta los entornos cotidianos, en los que madres y padres pueden reproducir mensajes que llegan a sus hijos impregnados de actitudes discriminatorias, prejuicios y estereotipos que conllevan a la exclusión.

Diversos autores señalan que realizar una acción comunicativa es actuar (Austin, 1982 y Searle, 1980) y a través de la reproducción de discursos estigmatizadores y negativos sobre la población inmigrante *"se puede condenar a la exclusión, a la pérdida de su reputación y destruye cualquier posibilidad de convivencia justa"* (Cortina, 2017: 57).

Por ello, abordar la educación intercultural desde la escuela, se debe hacer atendiendo a agentes que no siempre han sido tan estudiados como agentes educadores en ese aspecto. Y es



que no solo la educación informal tiene un papel relevante en cuanto a la interculturalidad, como ya se ha dicho anteriormente al definir la educación informal, ésta amplia el campo de acción de los ámbitos formal y no formal.

**Figura.1. Educación no formal y formal como respuesta a la discriminación.**



Fuente: Elaboración propia

A través de las AMPAS, se organizan actividades extraescolares, deportivas, formativas y de convivencia, por tanto, a la vez que agentes de educación informal, también son agentes de educación no formal. Entendiendo ésta última como actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinados aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Se diseña en función de objetivos explícitos, no estando ligada a titulaciones oficiales del sistema educativo reglado.

Ahora bien, el espacio en el que se encuentran madres y padres y alumnado de diferentes culturas es el ámbito escolar, lugar dónde se lleva a cabo la educación formal, lo que conocemos como “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de infantil hasta los últimos años de Universidad si corresponde.

Antes de continuar, es necesario hacer una aclaración sobre lo que se entiende por educación formal. En ocasiones se habla de educación formal, solo por el mero hecho de ser en la escuela, es decir, refiriéndose al espacio, lugar dónde se lleva a cabo. Reducir el concepto de educación formal a esa afirmación se considera un error, ya que en la escuela se dan lugar las tres educaciones y el hecho de estar inmersas dentro de un centro de educación reglada, no es el único requisito para argumentar que es educación formal. Como se ha visto más arriba la educación formal, comprende más características. La siguiente tabla pretende aclarar la aseveración expuesta.

Tabla. 1. Relaciones entre la educación formal, no formal e informal

	<b>FORMAL</b>	<b>NO FORMAL</b>	<b>INFORMAL</b>
<b>DURACIÓN</b>	Limitada al sistema educativo	Limitada a determinados programas	Ilimitada
<b>UNIVERSALIDAD</b>	Es universal teóricamente, pero no llega a todos los individuos.	No es universal, se centra en determinados individuos	Universal completamente
<b>INSTITUCIÓN</b>	Institucional	Puede ser institucional o no	No Institucional
<b>ESTRUCTURACIÓN</b>	Estructurada completamente	Estructurada en cierta medida	No estructurada
<b>INTENCIONALIDAD</b>	Tiene una intencionalidad marcada	No hay intencionalidad	No hay intencionalidad
Fuente: <i>Elaboración propia a partir de Celorio y López, 2007.</i>			

La educación formal está guiada por diversos planes institucionales, entre ellos, que establecen líneas de actuación en materia de atención a la diversidad. Ahora bien eso plantea un reto, según se expone en el Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2015 -2020 *“las líneas de actuación están dirigidas a toda la comunidad educativa, especialmente a los centros educativos y sus profesionales”* Cuando se habla de toda la comunidad educativa, ésta comprende a profesorado, alumnado, madres, padres y personal no docente. Ese reto es muy amplio, ya que comprende una gestión curricular que implica



cambio pedagógico y organizativo en las materias. Pero no solo en ese aspecto, si realmente se dirige a toda la comunidad educativa, se ha de plantear un plan de centro que implique a madres y padres.

Por ello además de incorporar un compromiso de formación permanente del profesorado, que constituye un derecho y una obligación profesional (LOE, art. 102) <sup>3</sup> se necesitan proyectos específicos dirigidos a madres y padres, para poder, tal y como se plantea en el II Plan 2015 - 2020, seguir sensibilizando y trabajando la prevención de actitudes discriminatorias, no solo en las aulas, sino también en la comunidad educativa, con el objeto de procurar una mejor convivencia y educación para todos.

Por tanto una imbricación de educación formal, no formal e informal es necesaria para conseguir eliminar cualquier dinámica de exclusión y discriminación en el entorno educativo y en la sociedad en general. Considerando que si se trabaja con el alumnado en el aula desde un enfoque de inclusión, que después va a ser contrariado en el entorno familiar y social, por discursos estereotipados y estigmatizadores, el resultado puede ser negativo.

#### 4. Educación para el desarrollo; enfoque y contenido.

La norma suprema del ordenamiento jurídico español, la Constitución Española, en el Título I. Sección 1ª, que versa sobre derechos fundamentales y libertades públicas, establece en su artículo 27, la educación como derecho que tiene por objeto, el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Y añade que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza. Como ya es conocido esa programación va cambiando según el partido político de turno que esté en el poder, lo que dará lugar a diferentes enfoques y modelos de educación, una vez más condicionados por diferentes fundamentos sociopolíticos o ideológicos.

El Informe Foro Mundial Dakar en el Marco de Acción de Dakar se considera la educación como **un derecho y una herramienta para construir ciudadanía global:**

*“La Educación, es un derecho humano fundamental y, como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por*

---

3 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)



*consiguiente, un medio indispensable para **participar** en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. (2000:8).*

Efectivamente la educación en general es un derecho, pero revisando la carta máxima a la que podemos recurrir en la actualidad, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*,<sup>4</sup> (DUDH) podemos encontrar que existen diferentes tipos de “educaciones”. Esto es, cuando en el tercer punto se incluye; “*Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*” lo que deja a las claras que no existe una sola educación, sino que existen distintas concepciones sobre lo que ha de ser la educación y éstas estarán condicionadas por diferentes fundamentos sociopolíticos, en los que se posicionarán los diferentes agentes de la educación, entre ellos madres, padres o tutores legales.

Pero algo que se debería añadir en ambas normas supremas sobre los derechos de las personas en cuanto a la educación, es la adaptación de ésta a sus tiempos, en el informe de 2015, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se expresa claramente

*“el mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación [...] esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor **justicia, la equidad social y la solidaridad mundial** [...]”*

La educación es un pilar fundamental integrado en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2015-2030 propuesta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que aunque no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, sí es una herramienta fundamental e imprescindible que desde una visión humanista y holística, puede contribuir a un nuevo modelo de desarrollo.

Como se expresa en el informe de la UNESCO 2015, el nuevo modelo de desarrollo ha de estar regido por el respeto al medio ambiente, la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Todo ello regido por unos principios éticos y morales de una visión humanista

---

4 Artículo 26. Declaración Universal de los Derechos Humanos:

- (1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- (2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- (3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.



del desarrollo que se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión en cualquiera de sus formas. El mencionado informe tiene en cuenta diversos aspectos que se deben acometer desde la educación; el desarrollo sostenible, la visión humanista, el enfoque inclusivo, la diversidad, la potencialidad de las tecnologías en la educación y la interconexión de un mundo globalizado. Además también contempla el papel de los educadores como agentes esenciales en la sociedad del conocimiento, ampliando el abanico que además de los docentes, abarca a *otros educadores más allá del sector formal*, que ofrecen un aprendizaje a lo largo de toda la vida, en diversos entornos no formales e informales, siendo de vital importancia para desarrollar oportunidades de aprendizaje y desarrollo de individuos y comunidades. En ese sector más allá de lo formal es donde el presente trabajo sitúa al educador social, un profesional de la educación que genere dinámicas y proyectos educativos para construir ciudadanía global, que permitan el desarrollo de individuos y comunidades como puede ser el de madres y padres y el de comunidades educativas. La educación a lo largo de toda la vida está ligada a uno de los ámbitos tradicionales de la educación social, la educación de adultos.

Para llevar a cabo esa labor en este ensayo, defendemos que el modelo de educación para construir ciudadanía global, ha de ser el de la EpD. (Celorio y López de Munain, 2007) establecen dos modelos de educación, el neoliberal con su propuesta educativa encaminada a la reproducción de un modelo de sociedad cuyos valores principales son el mercado, la competencia y el individualismo y frente a ella el paradigma del Desarrollo Humano <sup>5</sup> y la EpD, como apuesta pedagógica por el cambio y la transformación social.

En el informe a la Unesco sobre Educación para el Siglo XXI, Delors (1996), sostiene que la educación no sólo debe facilitar el desarrollo de las personas para la adaptación, sino debe de fomentar y aumentar las capacidades y potencialidades de cada persona para mejorar su vida y transformar la sociedad. Por tanto no es cuestión de adaptarse y reproducir el sistema existente, sino analizarlo, cuestionarlo y transformarlo a través de los cuatro pilares básicos del conocimiento que propone dicho autor, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Consideramos que el modelo de sociedad predominante que está instalado en nuestro mundo actual y que se reproduce a través de la educación, es el modelo neoliberal. Que enarbolando los valores expresados más arriba, impregna la mercantilización en cualquier esfera, convirtiéndose en vital para la estrategia de reproducción y ampliación del capital que

---

5 Ver Amartya Sen (2000), *Desarrollo y Libertad*



aumenta la desigualdad, dando lugar además de hablar de pobreza, a hablar de exclusión. Algo que ocurre en lo micro, barrios y escuelas y en lo macro, países empobrecidos y con altos niveles de desigualdad.

Es, en esos términos, dónde empezamos a vislumbrar efectos directamente relacionados con inmigración y diversidad cultural. Ya que como muy recientemente expone Adela Cortina en su último trabajo, “*el problema no es entonces de raza, de etnia ni tampoco de extranjería. El problema es de pobreza.*” (Cortina, 2017:21).

El concepto de educación para el desarrollo desde el que se plantea la acción educativa del educador social, es el que se propone en el Diccionario de Educación para el Desarrollo en 2007 del grupo Hegoa, un equipo de investigación, que como Instituto Universitario y asociación civil, trabaja en la promoción del desarrollo humano y que tiene impacto y es referencia dentro y fuera de España.

*“La educación para el desarrollo (EpD) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar **conciencia crítica** sobre la **realidad mundial** y a facilitar herramientas para la **participación y la transformación social** en claves de justicia y **solidaridad**. La educación para el desarrollo pretende construir una **ciudadanía global** crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un **desarrollo humano** justo y equitativo para **todas las comunidades del planeta**. Desde esta concepción, que se corresponde con lo que habitualmente se denomina una ED de 5ª Generación (grupo de ED de la CONGDE, 2004; Mesa, 2000; Celorio, 2006) con **perspectiva de género e intercultural**, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles”.* (Celorio y López, 2007: 124).

En este concepto se mezcla metodología, es decir cómo; (generando, facilitando...), contenido (realidad mundial, perspectiva de género, interculturalidad) y metas; (solidaridad, justicia, desarrollo humano) Algo que parafraseando a José Antonio Caride Gómez en su artículo; *¿qué añade lo “social” al sustantivo “pedagogía”?* y reformulando la pregunta plantea, *¿qué añade para el desarrollo al sustantivo “educación”?* En la siguiente tabla, se expone gráficamente.



Tabla.2. ¿Qué añade...para el desarrollo al sustantivo educación?

Educación... (Técnica)	...para el desarrollo (globalizadora)	= Tercer nivel de madurez moral. <sup>6</sup>
Generar conciencia crítica, fomentar la participación, incentivar la transformación social y la educación política	Interdependencias países ricos - países empobrecidos, interrelaciones políticas, económicas y sociales, realidad mundial, desigualdades planetarias, problemas colectivos de los seres humanos	<b>Universalismo</b> Desarrollo ontogenético de la conciencia moral, dónde las personas reflexionan sobre lo justo y lo injusto teniendo como referencia a la humanidad

Fuente: *Elaboración propia a partir de las aportaciones de Adela Cortina (2017)*

Se pueden encontrar variadas concepciones sobre el concepto de EpD, algunas más reduccionistas, ligadas a meros talleres o acciones concretas dentro o fuera del aula, llevadas a cabo por ONGD o profesorado del propio centro y otras más ambiciosas y globales como es la que se defiende en este artículo, que está ligada a todo tipo de procesos educativos y como marco regulador de cualquier plan de centro o de educación provincial, regional o estatal, que por tanto comprenda tanto la educación formal como no formal.

*“Se entiende que la educación para el desarrollo antes de una posibilidad educativa es una necesidad social, que responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos.” ACSUR. (1998:17).*

Eso se lleva a cabo a través de una formación social crítica, que va más allá de una actividad o taller concreto, sino que es una forma de entender la educación que abarca todos los ámbitos y materias escolares y extraescolares y que implica a diferentes agentes. El Informe del Observatorio de la Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid, identifica a diferentes personas, entidades e instituciones como promotores de la EpD, que desarrollen funciones de sensibilización y formación, ya sea directa o indirectamente, entre ellos los centros educativos.

Acercándonos ya a la relación que establecemos entre la EpD y la educación intercultural encontramos, lo que hemos llamado contenido, ya que entendemos que un mayor conocimiento de las interdependencias países ricos - países empobrecidos, interrelaciones políticas, medioambientales, económicas y sociales, realidad mundial, desigualdades planetarias, problemas colectivos de los seres humanos, permitirán un estado de conciencia

<sup>6</sup> En base a los tres niveles de moralidad, que detecto Kohlberg en el desarrollo moral de los individuos. El tercer nivel, el de mayor madurez moral, es cuando las personas reflexionan sobre lo justo y lo injusto teniendo como referencia a la humanidad. Momento del universalismo. Citado en Cortina, A. (2017), *Aporofobia, el rechazo al pobre*.





universal que permitirá modificar el imaginario colectivo sobre las personas inmigrantes, pobres o de otras culturas. Cambiando esa “*dinámica de la otredad y de la polarización que mantiene una representación negativa del exogrupo y una representación positiva del endogrupo*”. Van Dijk (2016: 150).

Pero además es necesaria también una educación ante la diversidad cultural con un nuevo enfoque que tenga en cuenta su índole dinámica y los problemas de identidad relacionados con el carácter permanente del cambio cultural. El informe de la UNESCO sobre diversidad cultural y diálogo intercultural de 2010 actualiza su enfoque que se centraba en la conservación y salvaguardia de culturas en peligro de desaparición, a uno mucho más amplio que es el de respaldar el cambio cultural, a fin de ayudar a manejar con más eficacia la diversidad. Esto proviene de una concepción de la cultura como algo en continua creación,

*“las culturas son entidades que se transforman. [...] En la actualidad se entiende cada vez más la cultura como un proceso, en el cual las sociedades se transforman con arreglo a pautas que les son peculiares. Lo que es realmente específico en una sociedad no son tanto los valores, las creencias, los sentimientos, las costumbres, las lenguas, los conocimientos o los estilos de vida de la gente, como la manera en que todas estas características se modifican.”* (UNESCO 2010:5).

Lograr una conciencia humanista como ya se ha dicho anteriormente, necesita lograr una concepción del ser humano que permita conciliar dos aspectos aparentemente opuestos y enfrentados, seres humanos iguales y diferentes. Como expresa el informe de la UNESCO, 2010, en ocasiones las diferencias culturales nos llevan a perder de vista lo que tenemos en común en cuanto seres humanos. Por tanto es fundamental fortalecer esa conciencia de seres iguales en esencia, que además portan diferencias culturales que lejos de ser una amenaza, son una riqueza intrínsecamente positiva que puede mejorar el desarrollo humano a través de vínculos que propicien intercambio y diálogo.

Desde un enfoque socio-afectivo como propone la metodología de la educación para el desarrollo y desde la práctica de; conocer, reflexionar y actuar se pretende generar un compromiso personal en la transformación de la realidad, a través de cuatro dimensiones; sensibilización, educación–formación, investigación e incidencia y movilización social.



## 5. Funciones y competencias de la educadora y el educador social idóneas para la educación para el desarrollo.

Distinguir epistemológicamente, entre la educación como acción, la ciencia de la educación que investiga y analiza esa misma acción y los procesos a que el hombre está sometido bajo su influencia es conveniente según Sáez Carreras y García Molina (2006) al determinar el objeto de estudio de la pedagogía social. Los autores utilizando la distinción de Sanvisens, establecen que la Pedagogía es (ciencia, tecnología, praxiología) y la educación (hecho, actividad, técnica específica)

Atendiendo a la descripción de estos autores, se plantea que la educación como técnica que requiere la EpD es propia de la educación social.

Tomando como referencia los documentos profesionalizadores editados por la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES), se exponen las funciones profesionales, que se comprenden dentro del campo de responsabilidad del Educador Social;

- Transmisión, desarrollo y promoción de la cultura
- Generación de redes sociales, contextos, procesos y recursos educativos y sociales
- Mediación social, cultural y educativa
- Conocimiento, análisis e investigación de los contextos sociales y educativos
- Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos
- Gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos

Todas ellas abren un enorme abanico de posibilidades de intervención socioeducativa en diferentes ámbitos. Como expone Sáez (2016) en su tesis sobre la educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo, es necesaria una actitud abierta ante posibles nuevos campos de acción en el sistema educativo. El mencionado autor cita algunos de los temas propios de la educación para el desarrollo (educación ambiental, educación para el consumo, educación para la solidaridad y la cooperación) como temas transversales del currículo escolar. Además podríamos añadir, temas como educación para la paz, educación intercultural, educación para la igualdad, educación en derechos humanos, todos ellos contribuirían a una de las funciones de la escuela, la humanización. Función educativa de la escuela que el mismo autor desarrolla y expone inmersa en esa “*tensión dialéctica entre reproducción y cambio*” (2016:298)



Por ello respecto a la transmisión, desarrollo y promoción de la cultura, se entiende necesario, aclarar algo que responda las preguntas ¿a qué cultura nos referimos en un contexto de multiculturalidad? ¿A transmitir y promover la cultura dominante? La pedagogía intercultural según expone Aguado, T (2003:14) “*concibe la educación como construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos. Implica construir algo nuevo a partir de lo ya existente*”

En un contexto globalizado en el que vivimos, en el amplio sentido, donde las culturas también se globalizan, se considera necesario tomar un concepto de transmisión, desarrollo y promoción de la cultura que cada individuo o colectivo libremente decida, teniendo en cuenta además que la cultura, no es algo estático y fijo, sino que está en continua creación, como ya se ha mencionado con anterioridad.

Para que exista esa verdadera interculturalidad, basada en la interrelación, en el diálogo y la participación es necesario que se articulen mecanismos de participación de familias y alumnos en la escuela. Los educadores sociales ya están desarrollando de manera efectiva múltiples funciones en diversos espacios de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria de comunidades autónomas como Castilla la Mancha, Andalucía o Extremadura.

La educación social por su naturaleza profesional siempre ha mantenido una vinculación muy estrecha con la educación inclusiva y el desarrollo comunitario, por eso las funciones del educador social van más allá de los muros de la escuela, como ya se ha mencionado anteriormente, el alumnado se ve inmerso en las diferentes educaciones, formal, no formal e informal, que lo moldean a través de su entorno, a través del contexto en el que vive, (barrio, ocio, actividades deportivas, medios de comunicación) por eso la función del educador está también en la vinculación del centro escolar con el entorno social, cultural, económico. Sáez (2016).

## Conclusiones

Respecto a la investigación y la divulgación:

- Los educadores y educadoras sociales pueden y deben investigar y crear conocimiento sobre las dinámicas educativas entorno a la escuela, no solo respecto a la educación formal o el sistema educativo tradicional y sus instituciones formales, sino que también deben de investigar en los entornos que rodean a la escuela, en la comunidad educativa,



concretamente en las dinámicas de la educación no formal e informal. Analizar las dinámicas y los discursos que propician exclusión en la escuela, para evidenciarlas y poder proponer acciones socioeducativas integrales que den respuesta concreta y eficaz, son urgentes y necesarias y la educación social cuenta con herramientas suficientes para llevarla a cabo.

- Existen educadores y educadoras sociales, que estén llevando a cabo programas de integración de la educación para el desarrollo en los programas educativos de centro, es importante que esos procesos sean escritos, divulgados y compartidos visibilizando este trabajo y a la vez sirviendo como modelos y referentes que guíen nuevos procesos.

Respecto a la educación para el desarrollo:

- Si la educación para el desarrollo, como hemos visto, se basa en procesos dinámicos, interactivos y participativos que propicien una mayor conciencia y comprensión de las interrelaciones globales, de las desigualdades Norte-Sur y con ello una actitud de transformación y compromiso, los profesionales de la educación social, han de ser quienes como agentes mediadores y generadores de redes sociales propicien programas, proyectos, espacios y dinámicas de encuentro, diálogo, negociación, participación y relación con toda la comunidad educativa, haciendo especial hincapié en las familias.
- Fomentar la participación de madres y padres en la escuela y su relación con el centro, profesorado y junta directiva que facilite una consensuada toma de decisiones y en definitiva la creación conjunta del programa educativo de centro, del que todas las personas se sientan partícipes. Esto permitirá el empoderamiento y la transformación emancipatoria de colectivos que tradicionalmente se han visto relegados a un segundo plano, como pueden ser colectivos identificados en términos de etnicidad, origen, cultura o poder adquisitivo, que realmente tiene más que ver con injusticias sociales globales.

Respecto a la educación intercultural:

- En los procesos de participación, se deberá dar voz a la diversidad, promover una cultura escolar que sepa conjugar lo que tenemos en común los seres humanos, con las diferencias culturales en igualdad de condiciones, permitiendo así la construcción de una cultura inclusiva que permita erradicar cualquier tipo de discriminación y desigualdad en pro de una equidad social.
- El educador y la educadora social deben de ser profesionales conscientes del etnocentrismo cultural y de la existencia de una cultura dominante que se difunde e impone de forma encubierta, para ser capaz de sacar a la luz esa dominación y por tanto



esa desigualdad que impide y dificulta las relaciones, la comunicación y el intercambio de costumbres, valores y tradiciones, ricas y valiosas que de ser de otra forma, más abierta, igualitaria y respetuosa, permitirían un mayor enriquecimiento global.

En cuanto a la formación:

- Es necesario que los planes de estudios del grado de educación social, en todas las universidades, contemplen una asignatura obligatoria de educación para el desarrollo, que permita a los futuros profesionales de la educación social ampliar tanto su ámbito de actuación como sus conocimientos sobre aspectos globales, relacionados con la cooperación para el desarrollo y con las relaciones e interferencias transnacionales, las interdependencias globales, climáticas, políticas, económicas, comerciales. En resumen, conocer en profundidad como las acciones y discursos individuales tienen un efecto global.

## Bibliografía

- ACSUR. (1998). *Guía didáctica de Educación para el Desarrollo. Y tú... ¿Cómo lo ves?* Madrid: La Catarata.
- Aguado et al. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Cultura.
- Agudelo, P.A. (2011). (Des) hilvanar el sentido/ los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. En: UNI-PLURI/VERSIDAD. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. 11, No. 3 (julio–septiembre). [en línea] <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11840/10752> [20 de abril de 2017]
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y Sociedad*, Vol. 45 Núm. 1:205-235 [en línea] <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808130205A> [22 de abril de 2017]
- Celorio, G y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Vitoria: Hegoa.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*. Un desafío para la democracia. Barcelona: Paidós.
- ECRI (2016) Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Consejo de Europa. Recomendación de Política General nº 15. Relativa a la lucha contra el discurso de odio y



- memorándum explicativo. [en línea]  
[http://www.empleo.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/2016\\_12\\_21-Recomendacion\\_ECRI\\_NO\\_15\\_Discurso\\_odio-ES.pdf](http://www.empleo.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/2016_12_21-Recomendacion_ECRI_NO_15_Discurso_odio-ES.pdf) [12 de mayo de 2017]
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Observatorio de Cooperación Internacional para el Desarrollo de la Universidad de Valladolid. (2012). *Educación para el desarrollo en Castilla y León: cómo vemos el mundo*. Valladolid
- Olmos, A. (2007) “*Escuela, etnografía y análisis crítico de discurso: un estudio sobre la construcción de la otredad hacia el alumnado inmigrante extranjero en Andalucía*”. *EMIGRA Working Papers*, 94. [En línea]  
[https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp\\_a2007n94/emigrwp\\_a2007n94p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n94/emigrwp_a2007n94p1.pdf) [16 de Marzo de 2017]
- ONU. (2013) La migración mundial en cifras. Una contribución conjunta del DAES y la OCDE al Diálogo de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Migración y el Desarrollo, celebrado el 3 y 4 de octubre de 2013. [En línea] <https://www.oecd.org/els/mig/SPANISH.pdf> [24 de Mayo de 2017]
- Sáez, J y García, José. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial
- Sáez, L. (2016). *La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- UNESCO. (2010). Informe Mundial, Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Paris [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf> [28 de Junio de 2017]
- UNESCO. (2015). Informe Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Francia. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [28 de Junio de 2017]
- Van Dijk, T.A. (1988). El discurso y la reproducción del racismo. *Lenguaje en contexto*, 131 – 180. Buenos Aires.
- Van Dijk, T.A. (2016). *Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo*. Discurso & Sociedad, Vol. 10 (1) 137-162.
- Zapatero y Van Dijk. (2007). *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación Cidob.

---

Datos de contacto:

María Sanz Leal, [msanzleal@gmail.com](mailto:msanzleal@gmail.com)

Martha Lucía Orozco Gómez, [mlorozco@ubu.es](mailto:mlorozco@ubu.es)



## El tema:

# *Los retos de la educación social en tiempos de globalización*

166

## Panorama internacional



## **LA EDUCACIÓN SOCIAL EN UN MUNDO GLOBALIZADO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA AIEJI**

**Benny Andersen**, *presidente de la AIEJI*

167

### **Introducción<sup>1</sup>**

En mi calidad de presidente de la AIEJI, la organización internacional de educadores sociales, comprendo que nuestra profesión es cada vez más importante - en un mundo donde se construyen muros, se están librando guerras y donde los gobiernos se lo están poniendo difícil al ciudadano marginado. Esto básicamente hace que el mundo sea un lugar más inseguro para vivir.

En el lugar del que provengo tenemos un proverbio que dice que conoces a una sociedad por la forma en que trata a los más débiles. Desafortunadamente, en muchos países esto ha cambiado hasta convertirse en conocer a una sociedad por la forma en la que trata a la clase media. Y eso está mal. Los líderes políticos tienen una responsabilidad con los más débiles de la sociedad. Desde mi visión del mundo, son los hombros más anchos los que deben soportar más.

Como educadores sociales estamos al lado de los ciudadanos que se encuentran en el límite de la sociedad o en riesgo de estarlo. Con nuestra profesionalidad creamos oportunidades. Sostenemos y apoyamos a los ciudadanos marginados por la sociedad. Contribuimos a proporcionar una vida digna - en distintas condiciones. Y es nuestro deber recordar a los políticos que abran los ojos a la necesidad de crear políticas sociales que se preocupen por los ciudadanos que más lo necesitan.

---

<sup>1</sup> La versión original en inglés de esta colaboración puede encontrarse a partir de la página 174





Debemos obtener resultados mediante nuestra profesión y nuestras acciones. A través de las fronteras nacionales y entre culturas, debemos defender los derechos humanos en las sociedades e inspirarnos mutuamente y discutir diferentes formas y métodos de: 1) dar apoyo profesional a los necesitados; 2) influir en los políticos que tienen el poder para transformar las sociedades. Para todo esto nuestra plataforma común es nuestra profesión.

El objetivo general es que en los diferentes países se construyan estrategias de supervivencia y resistencia para los ciudadanos situados al margen de nuestro principal sistema económico. Y, para que este objetivo se cumpla: debemos trabajar juntos y establecer diferencias que cambien la vida de las personas. Diferencias basadas en la profesionalización, las competencias, el conocimiento, el humanismo y la solidaridad.

### **Líneas de trabajo AIEJI 2017 - 2021**

En abril de este año se celebró el XIX Congreso Mundial de la AIEJI. Fue en Campinas, en Brasil. En la asamblea general del congreso se decidió que la AIEJI se centrará en tres ejes en el campo de la educación social dentro del próximo período.

Queremos arrojar luz sobre *el trabajo socioeducativo con ancianos y personas diagnosticadas de demencia*. Poner el foco en esto último, ya que este grupo representa una parte creciente de la población mundial y requiere competencias profesionales únicas. Es crucial para las posibilidades de vida de estas personas, que reciban la ayuda adecuada en su vida diaria. Es necesario que los esfuerzos de las políticas sociales, en favor de los ancianos y de las personas que sufren de demencia, se centren en un apoyo que brinde la oportunidad de desarrollo, participación y determinación conjunta en su vida cotidiana. Existe la necesidad de que no sólo nos centremos en la edad, envejecer, y existe la necesidad de que no sólo nos centremos en el diagnóstico de la demencia.

En este contexto, la educación social es y puede ser un elemento clave. En consecuencia, la AIEJI iniciará en el próximo período un proyecto que se centre en los educadores sociales y el papel de la educación social, en las acciones y en la importancia del trabajo con las personas mayores y personas con demencia, por ejemplo: su participación en la sociedad, dar voz a sus condiciones de vida.



El proyecto debe reunir ejemplos mundiales de trabajo socioeducativo con personas mayores y con personas con demencia. Va a ser el resultado de una serie de recomendaciones sobre cómo los educadores sociales pueden modificar el trabajo con este grupo de ciudadanos. El proyecto pretende inspirar a los educadores sociales de todo el mundo a trabajar con personas de la tercera edad y con los ciudadanos que sufren demencia.

Otro tema al que la AIEJI arrojará luz será *la ética en el trabajo socioeducativo*

Los valores y las actitudes juegan un papel importante en la educación social. La profesión de educación social es la única profesión que consecuentemente está basada en el ciudadano. Está, como ya se ha mencionado en este artículo, consecuentemente al lado de los ciudadanos. Trabajar con personas en situaciones difíciles también requiere que los educadores sociales tengan unos firmes valores fundamentales. Nos referimos a la visión de la humanidad, a la autonomía de las profesiones y al marco político de la educación social en todo el mundo.

Hoy en día, la AIEJI cuenta ya con una serie de principios éticos para el trabajo socioeducativo ("Directrices éticas para educadores sociales"). Varias de las organizaciones miembros de la AIEJI también tienen valores éticos básicos o directrices éticas. Los debates y las directrices son cruciales para los educadores sociales de todo el mundo. Por lo tanto, se debe iniciar un proyecto que identifique parcialmente los principios éticos actuales de las organizaciones miembros de la AIEJI.

El proyecto va a identificar enfoques y valores comunes dentro del trabajo socioeducativo. Nos debe conducir a un nuevo conjunto de valores para los educadores sociales. Un conjunto de valores que va a ser parte del fundamento de la AIEJI. Un conjunto de valores que también va a dar una serie de recomendaciones a las organizaciones miembros de la AIEJI. Un conjunto de valores que puede inspirar a los educadores sociales de todo el mundo en su trabajo diario.

El tercer tema para la AIEJI en este período es ocuparse de reclutar más miembros. Hoy la AIEJI es la única organización internacional en el mundo que representa al sujeto de la acción socioeducativa, a la profesión de la educación social y a los educadores sociales como grupo profesional. Hoy en día, la AIEJI tiene una posición fuerte en Europa y América Latina. La AIEJI tiene actualmente muchos miembros alrededor del mundo. Pero la AIEJI, como muchas



otras organizaciones internacionales, se enfrenta a las tensiones financieras en muchos lugares, a un mundo en el cual la gente se centra cada vez más en sí mismo.

El trabajo de AIEJI en proyectos específicos sobre las competencias y funciones de los educadores sociales en una serie de campos ha demostrado que existe una necesidad, más que nunca, de una asociación profesional internacional de educadores sociales. Si no existiera una asociación como ésta, existiría el riesgo de que la educación social se redujera de una profesión, a un método dentro del trabajo social.

Por lo tanto, es importante y esencial que la AIEJI siga fortaleciéndose. Que más organizaciones que representan a los educadores sociales, se unan a la AIEJI. En este contexto, es vital centrarse y destacar los beneficios de ser miembro de la AIEJI. Primero y ante todo, vamos a comenzar por esforzarnos en conseguir más miembros, en primer lugar organizaciones nacionales que representen a los educadores sociales, y después instituciones de educación social que representen la práctica socioeducativa. El trabajo al mismo tiempo desarrollará y destacará los beneficios que tiene y debería tener ser miembro de la AIEJI.

### **Ejemplos del trabajo de la AIEJI**

Durante los años que la AIEJI lleva trabajando se ha centrado en diferentes grupos objetivos y campos de la educación social en relación con los niños, los jóvenes y los adultos. En el último período (2013-2017) por ejemplo, hemos puesto de relieve *el trabajo socioeducativo con los refugiados jóvenes menores de edad, no acompañados, y el trabajo socioeducativo dentro de la salud mental*.

En junio de 2015, la AIEJI publicó el informe "Trabajo socioeducativo con refugiados menores de edad". El informe se elaboró a partir de entrevistas a educadores sociales de Israel, España, Italia y Dinamarca, y a jóvenes menores de edad no acompañados de estos dos últimos países. Se incorporaron perspectivas teóricas y métodos para el diseño de buenas prácticas en el trabajo socioeducativo con este grupo objetivo.

La junta directiva de la AIEJI informó del proyecto a todos sus miembros y a otras organizaciones que estaban interesadas en este tema tan importante. La respuesta de las organizaciones miembros de la AIEJI ha sido que el informe ha sido/es muy útil para



centrarse en el trabajo socioeducativo con este grupo objetivo, el cual incluye el trabajo socioeducativo que se realiza en los respectivos países.

Durante este último periodo, la AIEJI fue añadida a la lista INGOS (asociaciones internacionales no gubernamentales) con poder participativo en el Consejo de Europa. Bajo la supervisión de la AIEJI se presentó en Estrasburgo el proyecto sobre el trabajo socioeducativo con menores no acompañados en enero de 2016. Posteriormente, se solicitó una presentación del proyecto en el propio Consejo de Europa dentro del programa de trabajo *Migrantes, Solicitantes de Asilo y Refugiados en contexto de prevención y gestión de riesgos mayores*. Esta exposición tuvo lugar en Lisboa en octubre del mismo año, además de un artículo sobre el proyecto de la AIEJI editado en la publicación *Migrants, Refugees, Asylum Seekers: Inclusion in Disaster Preparedness and Response* October 2016, Council of Europe. El proyecto también se expuso bajo la tutela de ACNUR. Y en el norte del planeta el informe se presentó en un congreso en Finlandia "La fortaleza del trabajo socioeducativo" junio de 2015.

El informe de la AIEJI sobre *el trabajo socioeducativo en salud mental* se terminó en febrero de 2017 y se presentó por primera vez en su forma definitiva en el congreso mundial de Brasil, en abril. El proyecto se basa en datos empíricos (entrevistas) procedentes de siete países: Brasil, Italia, Noruega, Rusia, España, Suiza y Dinamarca, tanto en psiquiatría social como en tratamiento psiquiátrico. Como en el proyecto descrito anteriormente, se han incorporado perspectivas teóricas y métodos en el diseño de buenas prácticas para el trabajo socioeducativo. En diciembre de 2016, el proyecto se expuso en un artículo de AIEJI en la revista suiza *SozialAktuell* (No. 12) con el título *Psychische Gesundheit und Sozialpädagogik*

Pero, por supuesto, la AIEJI tiene también perspectivas más generalistas sobre la profesión de educación social (futuro proyecto sobre la ética en el trabajo socioeducativo). De vez en cuando, a la AIEJI la invitan las organizaciones miembros para dar conferencias o participar en congresos que tratan sobre temas específicos. Un ejemplo de esto es la invitación de la AIEJI en Sevilla, España, en 2015, allí tuve el gran honor de hablar de educación social y ciudadanía. El mensaje de la conferencia española fue "A más educación social más ciudadanía".

Desde una perspectiva internacional, hablé sobre el papel exclusivo de los educadores sociales en el empoderamiento de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad para tomar decisiones sobre su propia vida y para gritar cuando se violan sus derechos. El trabajo



socioeducativo consiste en conseguir una ciudadanía real para estas personas -no sólo ciudadanos políticos con derecho a voto- sino también poseedores de una identidad, una posición y una dignidad. Esto exige un dominio tanto a los que están en posiciones vulnerables como a los que ya están incluidos. El primer grupo debe hacer frente a comunidades que no sólo incluyan a ciudadanos en las mismas situaciones. El otro grupo debe atreverse a conocer a ciudadanos cuyas historias de vida son el resultado de diferentes caminos.

Cada vez en más países se está adoptando el término creación conjunta. Es un proceso basado en el diálogo en el que las diferentes partes definen y desarrollan acciones conjuntamente y hay un espacio para una renegociación continua. Ejemplo de creación conjunta es cuando los grupos de refugiados ubicados en pequeñas comunidades junto con los lugareños deben cooperar y convivir como ciudadanos, con el apoyo de las autoridades locales y organizaciones voluntarias. Otro ejemplo sería cuando una persona con discapacidad se integra en el mercado de trabajo porque todas las partes consiguen o tiene los recursos para hacer una inclusión verdadera

En el Congreso de España hablamos del educador social como una persona que, de manera profesional, facilita el proceso para que las personas en posiciones vulnerables formen parte de la sociedad. Es un cometido muy bueno, una labor esperanzadora y una misión de gran importancia para la sociedad. Una sociedad que incluye a todo el mundo por su calidad de ciudadanos igualmente valorados. Como recurso. No como una carga.

### **El mejor trabajo del mundo**

En general, debemos buscar en la base de nuestro trabajo, la propuestas que podemos facilitar para marcar la diferencia en favor de los ciudadanos vulnerables. Cuando reflexiono sobre las experiencias que he tenido durante mi presidencia en la AIEJI, hay en particular siete mensajes que claramente destacan:

- El primer mensaje es el *humanismo*. Debemos ver y atender a los ciudadanos como personas de igual valor. Debemos ser capaces de satisfacer todas sus virtudes y dificultades del ciudadano.



- El segundo mensaje es la *ética*. Debemos entender la vida, los deseos y los objetivos del ciudadano. Debemos tomar esto como base, tanto cuando hablamos con el ciudadano como cuando hablamos sobre el ciudadano.
- El tercer mensaje es la *documentación*. Debemos mostrar el impacto de nuestra labor. Debemos involucrar a los ciudadanos en sus objetivos y desarrollo personal - y compartir el conocimiento con nuestros colegas.
- El cuarto mensaje son las *relaciones*. Esto implica usarse profesional y personalmente para construir relaciones seguras, igualitarias y de confianza. Esta es una de nuestras claves.
- El quinto mensaje es la *reflexión*. Individualmente, con colegas y con la participación de los ciudadanos. La clave de nuestro propio desarrollo también radica en esto.
- El sexto es un *enfoque interdisciplinario*. No podemos hacerlo nosotros solos. Por lo tanto, si debemos tratar al ciudadano como un todo, debemos involucrar a otros profesionales en nuestro trabajo.
- El séptimo y último mensaje es un *esfuerzo global*. Esto implica unir todos los hilos de la vida del ciudadano junto con el ciudadano, su red y los que desempeñan otros papeles profesionales. Y hacerlo para que el ciudadano pueda dominar una parte tan grande de su propia vida como sea posible.

Quisiera cerrar este artículo subrayando, una vez más, la demanda de una sociedad más justa. Esto no puede separarse de nuestra profesión, ni de nuestro trabajo diario. Para que el trabajo tenga éxito, simplemente debe basarse en una mayor equidad. Y estamos comprometidos a luchar por sociedades más justas en el mundo - como profesionales que tienen una profesión exclusivamente indispensable, como profesionales que tienen **el mejor trabajo del mundo**.



## ***Social education in a globalized world from an AIEJI point of view***

**Benny Andersen, president of AIEJI**

174

In my capacity as the president of AIEJI, the international organization of social educators, I see that our profession is becoming more and more important - in a world where walls are being built, wars are being waged, and where governments are making it difficult to be a marginalized citizen. This basically makes the world a more insecure place to live in.

In my part of the world we have a proverb that says that you know a society by the way in which it treats the weakest. Unfortunately, in many countries this has grown into our knowing what a society is about by the way in which it treats its middle class. And that is wrong. Responsible political leaders have a responsibility for the weakest in society. In my picture of the world, it is the broadest shoulders that should bear the most.

As social educators we're on the side of citizens who are on the edge of society or in risk of being it. With our professionalism we create opportunities. We elevate and support marginalized citizens in society. We contribute to providing a dignified life - on individual terms. And it is our duty to remind politicians to open their eyes for the need of a social politic that cares for citizens who are in the need for it.

We must create results with our profession and with what we do. Across national borders and across cultures, we must stand up for human rights in societies and inspire each other and discuss different ways and methods of 1) giving professional support for those in need 2) influencing politicians who have the power to reform societies. In all this our common platform is our profession.

The overall aim is in very different countries to build survival and resistance strategies for citizens placed at the margin of our main economic system. And, in order for such a goal to be realized: We must work together and make differences that are life changing for people. Differences based on professionalism, competencies, knowledge, humanism and solidarity.

### **AIEJI task force 2017 – 2021**

In April this year the 19th world congress of AIEJI was held. It was in Campinas in Brazil. At the general assembly at the congress it was decided that AIEJI will focus on three subjects in the social educational field within this congress period.



We want to shed light on *social educational work with elderly people and people diagnosed with dementia*. Focus will be on the latter, since this group represents an increasing part of the world's population and calls for unique professional competences. It is crucial for people's life chances, that they get the right support in everyday life. There is a need that the social policy efforts, in favour of the elderly and people suffering with dementia, focus on and give a support, which gives the opportunity for development, participation and codetermination in everyday life. There is a need that we do not only focus on the age, getting older, and there is a need that we do not only focus on the diagnosis dementia.

In this context social education is and can be a key element. Consequently, AIEJI will in the coming congress period initiate a project that focuses on social educators and the role of social education, tasks and the importance of the work with giving elderly people and people with dementia opportunities e.g. to participate in society, to give voice to their life situation.

The project must collect worldwide examples of social educational work with elderly people and people with dementia. The project is going to result in a number of recommendations on how social educators can qualify the work with this group of citizens. The project aims to inspire social educators around the world working with senior citizens and citizens suffering with dementia.

Another subject AIEJI will shed light on is *Ethics in the social educational work*.

Values and attitudes play a major role in social education. The social educational profession is the only profession that is consistently citizen-based; it is, as already mentioned in this article, consistently on the citizens' side. Working with people in challenging life situations also requires that social educators have strong core values. It is about the view of humanity, it is about the professions autonomy, and it is about the political framework for social education around the world.

Today AIEJI already has a number of ethical principles for the social educational work ("Ethical guidelines for social educators"). A number of AIEJI's member organisations also have ethical core values or ethical guidelines. Discussions and guidelines are crucial for social educators around the world. Therefore, a project that will partly identify currently ethical principles of AIEJI's member organisations must be initiated.

The project is going to identify common approaches and values within social educational work. The project should lead to a new set of values for social educators. A set of values that is going to be a part of AIEJI's fundament; A set of values that also gives a number of recommendations to AIEJI's member organisations; A set of values that can inspire social educators around the world in their daily work.

The third subject for AIEJI in this congress period is to be occupied with *recruiting more members*. Today AIEJI is the only international organisation in the world representing the social educational subject, the social educational profession and social educators as a professional group. Today AIEJI has the strongest position in Europe and Latin America. AIEJI has currently many members around the world. But AIEJI is, like many other





international organisations, challenged by the fact that many places are financially strained, a world in which people increasingly focus on themselves.

AIEJI's work on specific projects about social educators' competences and tasks in a number of fields has proven that there is a need, more than ever, for an international professional association of social educators. If an association like this did not exist, there would be a risk that social education would be reduced from a separate profession to a method within social work.

Therefore, it is important and essential that AIEJI continues to be strengthened; that more organisations which represent social educators, join AIEJI. In this context, it is vital to focus on and highlight benefits of an AIEJI membership. First and foremost, an effort that aims to get more members, first and foremost national organisations that represent social educators, is going to be initiated – next more social educational institutions that represent the social educational practise. The effort will at the same time develop and highlight what benefits there are and should be for members of AIEJI.

### Examples of the work of AIEJI

During the years AIEJI has in its work focused on different target groups and social educational fields concerning as well children, young people and adults. In the last congress period (2013-2017) we for instance shed light on *social educational work with refugee minor asylum seekers* and *social educational work within mental health*.

In June 2015, AIEJI published the report “Social educational work with refugee minor asylum seekers”. The report was drawn up based on interviews with social educators in Israel, Spain, Italy and Denmark, in addition to unaccompanied refugee minors to the latter two countries. Theoretical perspectives and methods were incorporated into the delineation of good practices for social educational work with this target group.

The AIEJI board communicated the project to all AIEJI members and other organisations who take an interest in this very important issue. The feedback from AIEJI member organisations has been that the report has been/is very useful for the focus on the social educational work with this target group – which includes the work at the social educational working places in the respective countries.

During the preceding congress period, AIEJI was added to the list of INGOS holding participatory status within the Council of Europe, and under the auspices of such the AIEJI project concerning social education work with refugee minors was presented in Strasbourg in January 2016. Subsequently, a presentation of the project was sought in the Council of Europe itself under the auspices of the work programme *Migrants, Asylum Seekers and Refugees in the context of major risks prevention and management*. This presentation took place in Lisbon in October of the same year, plus an AIEJI article about the project was issued in the publication *Migrants, Refugees, Asylum Seekers: Inclusion in Disaster Preparedness and Response*, October 2016, Council of Europe. The project was also presented under the



auspices of UNHCR. And in the northern part of the world the report was presented at a congress in Finland “Courage in social educational work” June 2015.

The next AIEJI report *social educational work within mental health* was completed in February 2017 and was presented for the first time in its finished form to the world congress in Brazil in April. The project builds on empirical data (interviews) from seven countries: Brazil, Italy, Norway, Russia, Spain, Switzerland and Denmark - involving both social psychiatry as well as treatment psychiatry. As in the project described above, theoretical perspectives and methods have been incorporated into the delineation of good practices for social educational work. In December 2016, the project was presented in an article by AIEJI in the Swiss magazine *SozialAktuell* (No. 12) with the title *Psychische Gesundheit und Sozialpädagogik*.

But of course AIEJI has also more generalised perspectives of the social educational profession (as we will also have in the future project being occupied with ethics in social educational work). Once in a while AIEJI is invited by own member organisation to speak at conferences or congresses dealing with specific issues. An example is when AIEJI was invited to Sevilla in Spain in 2015 and I had the great honour to talk about social education and citizenship. The message at the Spanish conference was “The more social educational the more citizenship”.

From an international perspective I spoke about social educators’ exclusive role in empowering people in vulnerable positions to take decisions for their own life and to call out if their rights are violated. Social educational work is for real citizenships for these persons – not just for political citizenships expressed by voting – but also in the sense of having an identity, an attitude and a fellowship. It calls for mastering for both the ones in vulnerable positions and for the ones who are already included. The first group must dare to seek communities not only including citizens in same positions. The last group must dare to meet citizens whose life stories have turned out in slightly different ways.

In more and more countries the term co-creation has been adopted. It is a dialogue-based process where the different parts define and develop actions together and there is a room for continuously renegotiation. An example of co-creation is when groups of refugees located in small communities together with locals must co-operate being citizens in the same place – with support from local authorities and voluntary organizations. Another example is when a person with a disability is included at the labour market because all parts have or get the resources to make inclusion a real

At the Spanish Congress I spoke about the social educator as a person who in a professional way facilitates the process for persons in vulnerable positions to take part in society. It is a very fine task, a task of highly confidence and a task of great importance for society. A society that includes everyone in its fellowship of equally valued citizens. As a resource. Not as a burden.



## The finest job in the world

In general we must seek into the core of our work. To those offerings we can provide to make a difference for vulnerable citizens. When I reflect on the experiences that I have had during my time as the president of AIEJI there are in particular seven messages that clearly stand out to me:

- The first message is *humanism*. We must see and meet citizens as people of equal value. We must be able to accommodate all of a citizen's qualities and challenges.
- The second message is *ethics*. We must understand a citizen's life, desires and goals. We must take this as a basis, both when we speak on a level with the citizen and when we speak about the citizen.
- The third message is *documentation*. We must show the effect of our efforts. We must involve the citizens in their goals and development - and share the knowledge with our colleagues.
- The fourth message is *relationships*. This involves using oneself professionally and personally to build up secure, equal and trusting relationships. And we are really close to the core here.
- The fifth message is *reflection*. Individually, with colleagues and with the involvement of the citizens. The key to our own development also lies in this.
- The sixth is *an interdisciplinary approach*. We cannot do it all by ourselves. So if we are to treat the citizen as a whole person, we must involve other professionalisms in our work.
- The seventh and last message is *an overall-oriented effort*. This involves collecting together all the threads in the citizen's life together with the citizen, their network and those playing other professional roles. And doing it so the citizen can master as large a part of their own life as possible.

I would like to close this article by stressing, again, the demand for a more just society. This cannot be separated from our profession and daily work. In order for the work to succeed, it quite simply must be predicated upon greater fairness. And we are committed to fight for more just societies in the world - as professionals who have an exclusively needed profession, as professionals who have *the finest job in the world*.



## **EDUCAÇÃO SOCIAL NA AMÉRICA LATINA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO: DIÁLOGOS E DEBATES DO XIX CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES SOCIAIS**

**Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia**, *Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo – AEESP.*

**Profa. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues**, *Universidade de São Paulo – EACH/USP.*

**Prof. Ms. Ney Moraes Filho**, *Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo – AEESP.*

179

### **Resumo**

*O presente artigo teve como objetivo principal levantar dados sobre a trajetória histórica e da educação social no Brasil, apresentando algumas reflexões sobre o contexto brasileiro, considerando os movimentos sociais e os debates sobre a dicotomia teoria x prática na educação social e o processo de luta política e militância considerando as mais diferentes práticas da educação social no Brasil; as formas de intervenção; as relações das associações e instituições do Brasil com o contexto internacional e, por fim, aborda-se os desafios atuais da educação social no Brasil em meio aos debates sobre a regulamentação da profissão.*

*Os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa de caráter exploratório foram compostos por levantamento bibliográfico sobre a educação social no Brasil e a análise documental com a finalidade de apresentar o percurso da educação social no Brasil e o processo de criação e principais atividades da Associação Estadual de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo – AEESP, com foco na realização do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais.*

**Palavras-chave:** Educação Social; Educadores e Educadoras Sociais; Regulamentação Profissional.

Fecha de recepción: 16/06/2017

Fecha de aceptación: 13/07/2017



**Educación social en América Latina y algunas reflexiones sobre el contexto brasileño: diálogos y debates del XIX Congreso de maestros y educadores sociales****Resumen**

*El presente artículo tiene como objetivo principal reunir datos sobre la trayectoria histórica y la educación social en Brasil, presentando algunas reflexiones sobre el contexto brasileño, teniendo en cuenta los movimientos sociales y los debates sobre la dicotomía de la teoría de la práctica de educación social y el proceso de lucha política y el activismo considerando las diferentes prácticas de educación social en Brasil; las formas de intervención; relaciones de asociaciones e instituciones de Brasil en el contexto internacional y, finalmente, acuerdos con los desafíos de la educación social en Brasil en medio de las discusiones sobre la regulación de la profesión. Los caminos metodológicos para el desarrollo de esta investigación cualitativa exploratoria fueron compuestos por investigación bibliográfica sobre educación social en Brasil y análisis documental con el fin de presentar el desarrollo de la educación social en Brasil y el proceso de creación y principales actividades de la Asociación de Educadoras y Educadores de Estado de São Paulo centrándose en la realización del XIX Congreso de Educadoras y Educadores sociales.*

**Palabras clave:** Educación social; Educadores y educadores; Regulación profesional.

**– Introdução: Educação Social em um breve histórico no mundo**

A dimensão social está presente no escopo da educação desde há muito tempo, vários pensadores, filósofos e educadores pontuaram essas preocupações em seus estudos e reflexões dentre eles, Platão, Pestalozzi, Comenius e outros. (Caliman, 2006).

Já pesquisas de (Sáez, 1997) relatam que os primeiros debates de caráter conceitual que tiveram como objeto a educação social/pedagogia social emergiram pelas mãos de Paul Natorp, na Alemanha, no último quarto do século XIX, em razão da Alemanha, nesse período, enfrentar problemas sociais decorrentes da industrialização e, por isso, carecer de intervenções socioeducativas para sanar tais questões já defendidas por movimentos populares.

Levando em conta os acontecimentos históricos, fortalecemos a nossa compreensão de que o foco/objetivo da educação social são as questões/preocupações que interferem na organização social de coletivos em determinada época histórica/social. Sendo assim, entendemos que as ações da educação social, em geral, decorrerem de problemáticas e conflitos sociais, mas que



elas não podem ser consideradas estáticas por, em razão da realidade de cada local, passarem por mudanças e adquirirem novas fisionomias dependendo da população e do contexto em que estão inseridas. Portanto, um problema em um determinado tempo histórico ou local não se reproduz, necessariamente, da mesma maneira em outro tempo e país. Isso pode ser notado na pesquisa de Garcia (2009:173) que também aponta segundo Trilla (1996), Sáez (1997) e Quintana (1977) e (1997) que as propostas educacionais de educadores que atuam com grupos que apresentam algum tipo de conflito, inadaptação e/ou vulnerabilidade social vem sendo denominada de educação social por possuir como característica marcante o trabalho realizado com pessoas que se encontram em situação de risco e/ou de vulnerabilidade ou indivíduos em conflito social. É fato também que, de maneira geral, os projetos e propostas, quando realizados com crianças e jovens, acontecem em períodos não preenchidos pela educação formal, nas ruas, nos presídios, em casas de passagem, centros de acolhimento, centros abertos, oficinas de jovens, projetos sócio-educativos. (Park e Fernandes, 2005).

Desde os autores do final do século XIX, passando pelo final do século XX e até os dias atuais a pedagogia social passou e passa por muitas definições e foi utilizada tanto para fazer valer o *Estado de Bem-Estar Social*, como também para exercer maior controle social e ainda como meio de exercício de propaganda ideológica. Pode-se até dizer que o campo da educação social está bastante estruturado em alguns países, principalmente na Europa que oferece inúmeras pesquisas acadêmicas e um grande acúmulo de práticas e atividades profissionais, além de legislação específica.

Ao considerarmos os estudos dos autores citados, compreendemos o setor social como aquele que tem por função exercer ações que confluem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo, sendo que sua atuação extrapola o campo educacional, e nesse aspecto, optamos por promover diálogos entre diferentes áreas de atuação no setor denominado social.

Assim, a educação social pode ser exemplificada com trabalhos nos quais o compromisso com problemáticas que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho educacional, no campo da educação não formal, mais importante do que qualquer outro conteúdo pré-estabelecido por pessoas, instituições, valores que não fazem parte dos ideais desse mesmo grupo. (Sampaio, 1999) e (Torres, 1992).



## – Metodologia

Os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa de caráter exploratório foi composto por levantamento bibliográfico sobre a temática em questão, análise documental direcionada ao levantamento de dados das problemáticas investigadas e citadas ao longo do texto (Triviños, 2003) tendo como finalidade apresentar vieses do percurso da educação social no Brasil, o processo de criação da Associação Estadual de Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo – AEESP e pôr fim a realização do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais no Brasil, sendo esta a segunda vez que um Congresso com essa magnitude é realizado na América Latina.

Então para o desenvolvimento do histórico da AEESP, elaborado com base em documentos e relato de seus fundadores, estabeleceram-se quatro grandes focos: o primeiro teve como levantar dados sobre a trajetória histórica da educação social, considerando movimentos importantes como criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR, dentre outros. Já o segundo foco visou revelar os caminhos da militância e seu vínculo com a educação social e, especialmente, como se dá o processo de luta política e de militância com as práticas da educação social no Brasil. No terceiro buscou-se conhecer a origem, importância e peculiaridades da associação observando suas origens, formas de intervenção e atividades realizadas. Por fim o quarto foco teve como objetivo compreender as relações das associações e instituições do Brasil com instituições e a militância internacional e quais são os grandes desafios da educação social no Brasil no momento atual, analisando, inclusive, os atuais Projetos de Lei em tramitação na Câmara e no Senado brasileiro. Sendo os dois últimos atrelados à realização do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais.

## – Educação Social na América Latina: algumas reflexões sobre o contexto brasileiro - diálogos e debates no XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais

Não há consenso entre a organização e a concepção dos fazeres da educação social no Brasil. Muitas das publicações e práticas que se referem a essa temática têm em Paulo Freire um idealizador e teórico de referência.



Podemos afirmar que os educadores sociais brasileiros, muitos deles militantes atuantes nesse campo, são comprometidos com os princípios da educação popular na busca da superação das desigualdades, da discriminação, do preconceito, da intolerância e envolvidos na luta pela conquista de direitos como propôs Freire (1996). Mas acreditamos que se faz ainda necessário debater e criar conceitos tanto em relação à educação social como práxis e ciências, como também refletir sobre a identidade do educador social – tanto no que se refere sobre sua formação, como sobre suas possíveis atuações Garcia (2015). Já para Machado (2008) ainda existe a necessidade de um projeto nacional para a educação social no Brasil, de uma formação acadêmica e consolidação do campo de atuação profissional. Essas são discussões importantes que perpassam o contexto atual e serão explicitadas ao longo do texto.

Com isso pode-se afirmar que em nosso país, a pedagogia social estabelece diálogos e fronteiras tanto com o campo da educação não formal, com a educação sócio-comunitária, como com a educação popular. Por isso ressaltamos que a história da educação social no Brasil passa pelas áreas de intervenção socioeducativas.

Foi somente após o final de 21 anos de ditadura militar, a partir de meados dos anos de 1980, após o ressurgimento dos movimentos sociais, que a educação social se fortalece, embora sua prática e militância exista a muito mais tempo. Nesse momento de reabertura, alguns marcos importantes precisam ser destacados: trata-se de encontros realizados no Brasil com a finalidade de reunir esforços, trocar experiências e saberes e mesmo criar estratégias para uma mobilização mais efetiva. Dentre os principais encontros de educadoras e educadores sociais destacamos o I ENES – Encontro Nacional de Educação Social<sup>1</sup> em 2001 em São Paulo, região que se destaca por criar espaços e práticas não tradicionais para reflexões e ações no campo da educação e das lutas por direitos<sup>2</sup>. Esse foi um importante marco para o início das discussões coletivas acerca da educação social no Brasil. Três anos depois, na realização do V ENES, na cidade de Olinda, o congresso reuniu aproximadamente 1.100 educadoras/es sociais para discutir a necessidade de pensar sobre a identidade e formação dos educadores sociais no Brasil. Nas edições seguintes, em especial em 2010, no VI ENES realizado na cidade de Goiânia, os debates foram aprofundados e neste ano de 2017, no mês de outubro, o encontro

<sup>1</sup> I ENES em 2001, na cidade de São Paulo; II ENES em 2002, em Maringá; III ENES em 2004, na cidade de Colatina; IV ENES em 2006, na cidade de Belo Horizonte; ENES em 2008, na cidade de Olinda; VI ENES em 2012, em Goiânia. <https://www.facebook.com/ENES-Encontro-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Social-16042108507727/>

<sup>2</sup> Sobre ENES ver: <https://www.youtube.com/watch?v=G7sxGv6ebGA>





será realizado na cidade nordestina de Fortaleza, no estado do Ceará, e terá como propósito aprofundar o debate sobre formação e, principalmente, sobre a regulamentação da profissão.

Visando a valorização da educação social, a AEESP – Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo<sup>3</sup> é fundada a partir de uma longa articulação que se originou no *Projeto Alternativas de Atendimento a Crianças e Adolescentes*, no ano de 1983, período em que o atendimento a meninos e meninas de rua se caracterizava por extrema repressão e um Estado tutelar que atuava intervindo diretamente dentro das casas. (Oliveira, 2004) e (Rizzini, & Rizzini, 1991).

Dentre os objetivos da AEESP, está o de congregar educadoras e educadores e organizar atividades capazes de promover o debate e a problematização de questões das mais diferentes ordens, relacionadas com a identidade, atuação, militância, formação e mais recentemente debater questões referentes à regulamentação da profissão da/do educador/a social no Brasil.

Destacam-se entre as atividades da AEESP as rodas de conversas que acontecem periodicamente, o I Seminários Internacional de Educação Social e Educação Não Formal, o I Encontro Latino Americano de Educadoras e Educadores Sociais e, nesse ano, a realização do XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais<sup>4</sup>, na cidade de Campinas, São Paulo, evento que reuniu representantes de 25 países e educadoras e educadores brasileiros de quase todos os estados da nação.

Durante o XIX Congresso de Educação Social ganharam ênfase as discussões sobre a regulamentação da profissão da educação social, que não pôde ser refletido e debatido sem considerarmos o momento político de golpe e perda de direitos pelo qual o país vem passando. Sendo assim, com a realização do XIX Congresso, após período de grandes debates, elencamos de extrema importância referenciar alguns dados e temáticas que foram refletidas e debatidas no referido Congresso.

A realização do XIX Congresso no Brasil se deu em um momento estratégico promovendo o encontro de educadores/as sociais do Brasil com educadores/as da América Latina e com colegas das demais regiões do mundo propiciando debates sobre os rumos de uma profissão, campo de pesquisas, de educação e de práticas voltadas à construção de uma sociedade mais

<sup>3</sup> <http://aeessp.org.br/>

<sup>4</sup> <http://xixcongresso.aeessp.org.br/70-2/>



justa e igualitária com a participação de pesquisadores e militantes de importância nacional e internacional.

Enfatizamos a realização estratégica do Congresso associado ao momento histórico, social e econômico de perda de direitos que vimos vivendo no Brasil. Dessa forma, a organização do XIX Congresso optou por fazer dessa agenda, mais um espaço de debates que pudessem fortalecer e clarear a importância da luta incessante pela manutenção dos direitos conquistados em nosso país. Sob a temática de “*Eu sou porque nós somos*” e buscando possibilidades e possíveis caminhos para: “*um outro mundo é possível... e temos que lutar por ele*”, no XIX Congresso, por meio de atividades como conferências, mesas redondas, visitas técnicas, apresentações de trabalhos, relatos de experiências e atividades culturais, foram debatidos temas de importância para as atuações de educadoras e educadores sociais do mundo todo, como o papel político da/o educador/ social, assim como sua regulamentação e formação profissionais/acadêmica, não descolado da valorização e importância do saber empírico e tradicional e sem deixar de relacioná-los e dialogar com os panoramas latino americanos, dos povos lusófonos e da Europa. Valorizando assim, um debate que pode trazer experiências e contribuições do contexto internacional (destacando os subsídios que a AIEJI vem dando às discussões sobre o papel dos/as educadores/as sociais em relação aos refugiados e à saúde mental no mundo); o protagonismo feminino e as questões de gênero e diversidade sexual. Todas essas discussões atreladas à importância das mídias e novas tecnologias na agenda mundial, inclusive ao considerarmos o papel que as “novas mídias” vêm assumindo na luta contra a *endireitação planetária*, priorizando em todos esses debates, o dever ético da transformação social.

Em um contexto em que mundialmente somos empurrados para uma reflexão crítica que busque aprofundar os fundamentos éticos, teóricos e metodológicos de um fazer que necessita se redefinir, em função da transição que atravessa a contemporaneidade, o XIX Congresso, com certeza, foi uma oportunidade de reunir alguns dos mais expressivos pensadores da educação social, educação popular e educação não formal com agentes dos processos cotidianos de transformação social que, atuando nas fissuras do sistema, constroem cotidianamente estratégias de sobrevivência e resistência para aqueles que são incluídos à margem do sistema econômico dominante.



O educador social está hoje atuando nas mais variadas áreas, desde atividades de arte-educação em entidades assistenciais e de cultura, até ações diretas de prevenção em saúde, tais como agentes comunitários de saúde e redutores de danos, como ainda na educação de jovens e adultos, atividades de lazer para crianças e terceira idade, trabalho com saúde mental e ações comunitárias junto a remanescentes de quilombos, comunidades ribeirinhas, assentamentos rurais, indígenas e movimentos populares, entre outros. Têm diversos perfis profissionais ou áreas de atuação, passando por monitores e cuidadores, arte-educadores, agentes sociais de saúde, educação e cultura, lideranças comunitárias e militantes de movimentos sociais. Todos eles têm em comum o trabalho com grupos comunitários em que as relações sociais demandam uma intervenção que vise a melhora da qualidade de vida.

Atualmente tanto o Brasil – assim como outros países da América Latina, África e Europa, principalmente – está envolvido com aspectos legais e organizacionais do processo de estruturação do Educador Social como profissional, incluindo sua formação, o processo de escolarização e a regulamentação de sua profissão. Esta tem sido uma arena em que disputas conceituais têm se misturado a questões de mercado de trabalho e de formação, com impactos significantes na estruturação de currículos e carreiras acadêmicas, assim como no delineamento das políticas sociais básicas em que este profissional atue.

A partir da realização do XIX Congresso, destacamos que no Brasil, um número significativo de militantes, profissionais, pesquisadores, estudantes se identificam como educadoras/es sociais, além de nos chamar a atenção para a necessidade de espaços e momentos que priorizem e possibilitem que tais reflexões e debates aconteçam. Em geral, essas discussões não permeiam os meios acadêmicos e tampouco o cotidiano de uma série de instituições, fundações, entidades que têm em seu quadro esses profissionais/educadores/pesquisadores/militantes.

Em geral, a busca da regulamentação e formação, vem atrelada ao reconhecimento da atuação profissional como também à garantia de direitos trabalhistas, além de maior definição das ações e fazeres desse profissional, mas essa discussão não é tão simples de ser realizada. Entendemos que se faz mais que necessário considerar os diferentes âmbitos e aspectos formativos e, em especial, levarmos em consideração as tamanhas diferenças geográficas, culturais, sociais, econômicas que o Brasil possui. Além de que, esses aspectos referentes à formação e a prática profissional, não são apenas detalhes, mas eles fazem parte da estrutura e



da história da educação social no Brasil e simplesmente desconsiderá-los, pode gerar um grande problema para o período político em que vivemos, momento delicado em que uma série de conquistas sociais estão sob risco, além de perdas efetivas de direitos e, principalmente, para o futuro dos movimentos sociais e do trabalho de educadoras e educadores sociais.

– **Para além da dicotomia teoria x prática: um debate exaustivo, mas não encerrado.**

Optamos por falar partindo do ponto de vista da prática, do que temos vivido e participado em função do nosso envolvimento e ação em diversas atuações no exercício de militância, pesquisa, estudo, aulas, observação em campo, participação em Congressos e eventos (acadêmicos e não acadêmicos) que discutem, refletem, debatem as ações e atuações no campo da educação social, assim como os movimentos de criação de conceitos que dão, e não dão conta de expressar as compreensões que temos sobre educação social no Brasil, em diálogo com o que já foi e tem sido produzido em outros países.

A educação social vem sendo definida como a intervenção da pedagogia social no campo da educação (2000), dessa forma, ao analisarmos a trajetória que a educação social vem realizando no Brasil, enfatizamos que não é possível abordá-la descolada da atuação prática de muitas/os educadoras/es sociais, inclusive quando nos propomos à temáticas conceituais. A prática e a teoria estão imbricadas, não há como falar de uma, desconsiderando a penetração da outra, e vice-versa.

No Brasil, portanto, a relação com os movimentos sociais, de luta por garantias e preservação de direitos está posta! Mas ao mesmo tempo, a prática e exercício de muitas ações no chamado campo social perpassam esses fazeres, demonstrando, no imbricado cotidiano, uma variedade de concepções e práticas.

Podemos pensar em uma “ancestralidade” das práticas sociais, em um país, que como tantos outros, passou por uma invasão, inclusive cristã, que trouxe, dentre tantas práticas, a caridade para com àqueles em “desvantagem social”, mas um país que também tem em sua história e tradição, a luta dos povos indígenas, que aqui estão desde muito tempo, e dos povos africanos, chegados como escravos, e formados e formadores desde então na e pela luta pela liberdade e libertação.



Dessa forma, falar de educação social no Brasil hoje, é não desconsiderar sua “ancestralidade”, esse mosaico de práticas, ações e atuações na “esfera social”.

O que queremos apontar é exatamente o processo de constituição de diferentes compreensões do que pode e vem sendo compreendido como educação social e sua relação com as mais variadas ações e definições defendidas tanto por militantes; pesquisadoras/es; professoras/es brasileiras/os, como também as contribuições, conceitos e defesas que nos chegam de outros países.

Como já apontado, abordar a educação social no Brasil, é não desvincular - lá da prática dos movimentos sociais e da militância. Assim, como demos foco à recente realização do XIX Congresso Mundial de educadoras e educadores sociais, optamos por abordar a trajetória histórica da AEESP – Associação de Educadoras e Educadores Sociais do Estado de São Paulo e sua relação com outros movimentos nacionais e internacionais, com o propósito de entender com maior profundidade o objeto de nossa pesquisa, aspectos da origem e o cenário atual da educação social no Brasil.

Tendo como base documentos oficiais da AEESP e relatos de seus participantes, apresentaremos a seguir, particularidades sobre as Associações e Movimentos sociais que contribuíram para o fortalecimento da educação social no Brasil. Assim sendo primeiramente revelaremos aspectos da militância e seu vínculo com a educação social e a relação entre militância e educação social. Entre as experiências dos membros da AEESP<sup>5</sup>, a trajetória de um dos fundadores e também autor desse texto, se faz significativa.

A partir dos movimentos populares de resistência à ditadura civil-militar desde meados da década de 1970, a prática dos educadores e educadoras sociais no Brasil passou por um processo de transformação de seu papel social e de sua relevância. Apontamos como um fator importante na trajetória da educação social no Brasil, o envolvimento de muitas/os educadoras/es no movimento pela criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e com o Movimento de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR.

Nesse contexto casos como o estupro e assassinato de Araceli<sup>6</sup> no Espírito Santo (1973), a vida e morte de Wilsinho Galiléia<sup>7</sup> (1978), o sucesso do filme “Pixote, a lei do mais fraco”<sup>8</sup>

<sup>5</sup> Consideramos aqui, para desenvolvimento do texto, as importantes contribuições de Ney Moraes Filho, historiador, militante e educador social.

<sup>6</sup> <http://www.diariojurista.com/2013/05/caso-araceli-um-crime-que-chocou-o.html>



(1980) e as histórias de Sandra Mara Herzer (1982)<sup>9</sup> e de Fernando Ramos da Silva (1987)<sup>10</sup> são alguns dos mais evidentes exemplos da maneira como crianças e adolescentes eram vistos publicamente no Brasil nessa época.

Recordamos que, institucionalmente, 1978 é o “Ano Internacional da Criança na ONU”<sup>11</sup>, e, no Brasil vigorava uma atualização da legislação, com a elaboração em 1979, do Código de Menores, expondo uma concepção estatal autoritária e tutelar de crianças e adolescentes das camadas populares, estabelecendo fundamentação legal para uma atuação repressiva e de controle intenso sobre aqueles descritos como em “situação irregular”. (Rodrigues, 2001). É nesse contexto, também que se articulam os grupos de extermínio, os esquadrões da morte atuando especialmente contra os meninos de rua. (Sudbrack, 2004).

Como já dito anteriormente, entre os anos de 1964 e 1985 vivemos um período e regime de exceção que reprimia qualquer tipo de manifestação ou organização contrária ao regime militar. Nesse período resistindo a esse contexto se fortalecem entre os segmentos politizados de oposição à ditadura, concepções militantes sobre o papel de educadoras/es sociais em movimentos e grupos como a Pastoral do Menor – PAMEN, 1977. (Gregori, 2000), (Marques, 1996) e (Oliveira, 2004).

O “Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua”, financiado pela Unicef, no início dos anos 1980 articula diversas iniciativas comunitárias com concepções opostas ao modelo repressivo do Código de Menores e fomentou o surgimento do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR/1985.

Pode-se afirmar que tanto o PAMEN como o MNMMR protagonizam, com diversas outras organizações e grupos o processo de lobby para inclusão no texto constitucional dos artigos 227 e 228 (1988) e para sua regulamentação no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990.

O que caracteriza o MNMMR e o coloca em destaque em sua primeira década de existência é um investimento forte em dois campos de atuação: organização e formação política de

<sup>7</sup> <http://f5.folha.uol.com.br/saiunonp/2015/09/1679203-saiu-no-np-policia-arma-arapuca-e-fuzila-galileia.shtml>

<sup>8</sup> <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-273/creditos/>

<sup>9</sup> <http://jornalggn.com.br/fora-pauta/a-queda-para-o-alto-de-anderson-herzer>

<sup>10</sup> <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/execucao-do-ator-pixote-pela-pm-completa-28-anos-3111.html>

<sup>11</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71671979000300243](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671979000300243)



meninos e meninas, colocando como tema central o chamado “protagonismo infanto-juvenil” e a formação política de educadoras e educadores sociais.

Para a maioria das/os militantes que estão na prática desde então, a formação de educadoras e educadores sociais se dá na prática, na (con)vivência, na militância em defesa de direitos, fazendo o debate nos espaços políticos institucionais para a garantia e o avanço nos direitos infanto-juvenis e denunciando violações. Para muitas e muitos, é a convivência com educadores/as mais experientes e meninos/as de rua por longo tempo trás segurança para iniciar uma atuação como educador. A formação e o estudo não estavam, como não estão desvinculados da atuação na prática, se davam, e ainda se dão pelo acesso aos materiais escritos, documentários e vídeos produzidos pela militância e por parceiros do movimento. Uma das principais ferramentas de formação nesse período era o próprio ECA. Atualmente as redes sociais e a internet se transformaram em um amplo acesso de informações, documentos, textos e artigos acadêmicos, blogs e sites com informações que se atualizam a todo instante e provocam movimento e reflexões sobre as temáticas da educação social e fatos políticos e de violações presentes no cotidiano.

### – **A importância e existência das Associações e Instituições de Educação Social no Brasil**

Ao iniciarmos a segunda questão que nos propomos a discutir: sobre a importância e existência das Associações e Instituições de Educação Social no Brasil e o atual momento que envolve as discussões sobre a regulamentação da profissão dos/as educadores/as sociais faz-se necessário se reportar ao ano de 1990, pois nesse período, no MNMMR, já se pensava na criação de uma associação de educadoras e educadores sociais. Mas foi no ano de 1994 que, na cidade de Campinas, interior de São Paulo, ocorreu um encontro regional para discutir esse assunto, reunindo cerca de 50 militantes da cidade e de cidades próximas. Nesse encontro, estabeleceram-se os princípios gerais do que, 15 anos depois, viria a se constituir na Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo – AECESSP.

Desde a criação da Associação os temas centrais sempre estiveram voltados para a organização da associação, para a identidade do/a educador/a, para a formação e condições de trabalho de educadores/as sociais. Com o passar dos anos e com o desenvolvimento da internet, passamos a buscar outras entidades similares que atuassem nesses campos,



identificando, ao longo, principalmente do século XXI, a existência, além da PAMEN e do MNMMR, de quatro outras associações estaduais de educadores sociais, a Associação de Assistência aos Educadores Sociais do Brasil - AAEDUSOB (Rio de Janeiro), AESC ou AESCE, no Estado do Ceará e AESPE, no Estado de Pernambuco. Localizamos também referências à existência de associações de educadores sociais do programa de erradicação do trabalho infantil a Associação Estadual dos Educadores Sociais de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil - AMOPETI – no Estado da Bahia, e de educadores populares, arte-educadores, educadores de saúde entre outros. Mais recentemente têm se constituído associações municipais ou metropolitanas, tais como nas cidades de Maringá e Curitiba, localizadas na região sul do Brasil.

Sobre o papel e importância de novas associações, vale lembrar que todas trazem importantes contribuições para o debate atual sobre a regulamentação da profissão de educadoras e educadores sociais, articulando espaços de discussão e formulação de propostas para intervir no processo legislativo que se iniciou com a articulação do grupo do Estado do Ceará, no nordeste do Brasil, com o deputado federal Chico Lopes do PC do B, autor do Projeto de Lei nº 5346/2009<sup>12</sup> que tramita na Câmara dos Deputados. Desde 2015, tramita no Senado Federal um outro Projeto de Lei, de modo que o desafio da interlocução com o parlamento se ampliou significativamente.

Pode-se afirmar que essas associações evidenciam, em suas posições, concepções divergentes sobre diversos aspectos que estão sendo objeto da discussão parlamentar no processo legislativo da regulamentação, o que amplia sua importância e estabelece a necessidade de aprofundamento e multiplicação dos espaços de debate, para que a legislação seja o mais inclusiva possível, servindo de mecanismo de valorização profissional, para aqueles que tiverem a atuação no mercado de trabalho, ao mesmo tempo estabelecendo bases sólidas para um campo mais amplo onde se expresse a militância, o voluntariado e os pesquisadores acadêmicos não vinculados diretamente à atuação prática como educadores/as sociais.

Mas é importante salientar que, paralelamente à atuação das Associações já citadas, há outros importantes espaços de articulação do debate como, por exemplo, os Encontros Nacionais de

<sup>12</sup> Para conhecimento do referido Projeto de Lei e sua tramitação acessar o link: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>. E para conhecimento da posição da AEESSP sobre o Projeto de Lei, acessar link: <http://aeessp.org.br/rone.htm>





Educación Social - ENES, que ocurren desde 2001 aglutinando militantes e investigadores do campo de atuação profissional de educadores sociais, cuja sétima edição está programada para outubro de 2017; os Congressos Mundiais da AIEJI, cujas realizações em 2005 em Montevideu e em 2017 em Campinas tiveram expressiva presença de educadores/as sociais brasileiros e da América Latina e muitos outros países contribuindo de forma significativa para esse processo.

– **Sobre as relações das Associações/Instituições de Educação Social do Brasil com instituições e a militância internacional.**

192

Desde os anos 1970, com as primeiras organizações de educadores/as sociais que se estruturaram após a implantação do regime ditatorial civil-militar de 1964, as articulações internacionais funcionaram como mecanismos de fortalecimento da luta no Brasil, pela construção de laços de solidariedade e divulgação internacional das situações de violação de direitos em nosso país, e mesmo financiamento dos nossos movimentos, por meio de agências internacionais de fomento, por exemplo.

Durante os anos 1990, episódios como a Chacina da Candelária<sup>13</sup> (1993) produziram uma reação mundial contra a situação brasileira da política para a infância e juventude. No final daquela década, em Campinas houve atuação da militância por meio do MNMMR, junto à Marcha Global Contra o Trabalho Infantil<sup>14</sup>, sob a liderança de Kailash Sathiyarthy, cujo reconhecimento mundial se dá com o Prêmio Nobel da Paz, em 2014.

Foi a partir da articulação internacional do MNMMR, que só é reconhecido em meados da década de 1990, com o prêmio Príncipe de Astúrias dado pelo governo espanhol e pela intensa atuação junto a organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas, que a educação social brasileira conquistou novos espaços.

Em relação a militantes da AEESP, desde antes de sua existência, já havia relações individuais e de militância com grupos e associações internacionais, como com o Movimento de Esplais de Vallés (MEV, na Catalunha/Espanha)<sup>15</sup> e a participação nos Congressos

<sup>13</sup> <https://anistia.org.br/noticias/nota-publica-20-anos-da-chacina-da-candelaria-nao-vamos-esquecer/>

<sup>14</sup> <http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/marcha-global-mobiliza-chefes-de-estado-para-a-erradicacao-de-trabalho-infantil>

<sup>15</sup> <https://www.cnjc.cat/documents/estudi-ambit-educatives.pdf>



Mundiais da AIEJI<sup>16</sup>, em especial o realizado no Uruguai. Um dado marcante refere-se ao ano de 2009, quando um dirigente brasileiro passa a compor individualmente a diretoria da AIEJI e a partir de 2011, foi habilitado para, em 2013 fazer parte da diretoria da AIEJI, com a coordenação do Escritório Latino-Americano, articulando, especialmente, com os representantes do Uruguai e Argentina.

**Conclusões:** desafios da educação social no Brasil e os Projetos de Lei em tramitação na Câmara e no Senado Federal.

A dimensão continental e a história do Brasil levam a uma gigantesca diversidade de perfis de educadores e educadoras sociais por todo o país, de modo que o principal desafio é a construção da identidade entre todos estes militantes, profissionais, voluntários e pesquisadores, entre outras formas de inserção neste grande campo da educação social.

Sendo assim, nenhuma lei poderá ser satisfatória se não levar em conta a pluralidade que nos caracteriza como agentes de transformação social. Os dois projetos de lei de regulamentação, além de estarem submetidos às contingências próprias do momento sombrio que atravessa o nosso país, em que um golpe de estado segue seu curso antidemocrático e destruidor de políticas sociais, mesmo tendo em conta que pouco avançaram no curto período de governos de centro-esquerda na primeira quinzena do século XXI.

Desconsiderando essas fortes marcas do momento social e político que vivemos, os projetos de lei de regulamentação seguem sua tramitação no Congresso Nacional no período menos representativo da população desde a ditadura civil-militar, provavelmente o mais conservador da história da República brasileira, eleito em meio a um processo de endireitação planetária que reestruturou as bases da hegemonia ideológica do capitalismo, capitaneado no Brasil por um conglomerado de empresas de comunicação de massas que controlam intensamente o trânsito de informação e atuam politicamente como mecanismo de controle quase absoluto das formulações políticas que orientam as escolhas da população.

Por fim, toda essa conjuntura adversa, nos traz os desafios de estabelecer um diálogo com o conjunto dos/as educadores/as sociais do país que fomentem uma reflexão crítica sobre nosso

<sup>16</sup> <http://www.eduso.net/red/congresoaijei.htm>



papel no momento atual, que fortaleçam nossa identidade e que possibilitem nossa ação articulada para buscar a constituição de uma associação nacional de educadoras e educadores sociais tão plural quanto é nossa militância e/ou categoria, que viabilize um amplo debate sobre os rumos da educação social no Brasil, que fortaleça nossa presença no cenário internacional, impedindo que concepções elitistas se cristalizem como única expressão de nossa identidade, seja na regulamentação, seja na formulação teórica de nosso fazer.

### Referências

- Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://aeessp.org.br/>>. [10 de junho de 2017].
- Caliman, G. (2006). Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC00000009200600100015&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009200600100015&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 10 June. 2017.
- Caso Araceli. Disponível em: <<http://www.diariojurista.com/2013/05/caso-araceli-um-crime-que-chocou-o.html>>. [12 de junho de 2017].
- Chacina da Candelária. Disponível em: <<https://anistia.org.br/noticias/nota-publica-20-anos-da-chacina-da-candelaria-nao-vamos-esquecer/>>. [13 de junho de 2017].
- Congressos Mundiais da AIEJI. Disponível em: <http://www.eduso.net/red/congresoaijei.htm>. [13 de junho de 2017].
- Fernando Ramos da Silva. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/execucao-do-ator-pixote-pela-pm-completa-28-anos-3111.html>. [12 de junho de 2017].
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido; 3ª edição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, V. A. (2015). *A educação não-formal como acontecimento*. Holambra: SP: Editora Setembro.
- Gregori, M. F. (2000). *Viração: experiências de meninos nas ruas*. - São Paulo: Companhia das Letras.
- Enes – I Encontro Nacional de Educação Social. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ENES-Encontro-Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Social-916042108507727/>>. [10 de junho de 2017].
- Machado, E. M. (2008). *Formação e Trabalho de Profissionais da Educação. Relatório de Pesquisa*. Curitiba, UTP.
- Marcha Global Contra o Trabalho Infantil. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/marcha-global-mobiliza-chefes-de-estado-para-a-erradicacao-de-trabalho-infantil>>. [13 de junho de 2017].



- Marques, F. T. (1996). *A “maldição” das ruas: o estigma do “pivete”*. Dissertação de Mestrado. Unesp: Araraquara, São Paulo.
- Movimento de Esplais de Vallés. Disponível em: <https://www.cnjc.cat/documents/estudi-ambit-educatives.pdf>. [13 de junho de 2017].
- Olivieira, W. F. de. (2004). *Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed.
- Park, M. B. e Fernandes, R. S. (orgs). (2005). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP: Unicamp - CMU; Holambra, SP: Editora setembro.
- Pixote, a lei do mais fraco. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-273/creditos/>. [12 de junho de 2017].
- Projeto de Lei nº 5346/2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>. E para conhecimento da posição da AEESSP sobre o Projeto de Lei, acessar link:<<http://aeessp.org.br/rone.htm>>. [12 de junho de 2017].
- Quintana, J. M. (1977). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ed. Hispano Europea.
- Quintana, J. M. (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. In: PETRUS, Antonio (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (1991). “Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In: UNICEF & FALCSO – textos selecionados de estudos e pesquisas. O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, L. A. (2001). *Nômades, Bárbaros e Guerreiros: os educadores e educadoras das ruas e das instituições para “menores”*. Dissertação de mestrado - São Carlos:UFSCar.
- Sáez, J. (1997). *La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación*. In: Petrus, A. (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Sampaio, P. de M. (1999). Contribuições para o delineamento do perfil do educador em instituições de educação não-formal. Trabalho de conclusão de curso, Unicamp – Campinas.
- Sandra Mara Herzer. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/fora-pauta/a-queda-para-o-alto-de-anderson-herzer>>. [12 de junho de 2017].
- Sudbrack, U. G. (2004). *O extermínio de meninos de rua no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, vol.18 no.1.
- Torres, C. A. (1992). *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Triviños, A. N. S. (2003). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.



Wilsinho Galiléia. Disponível em: <<http://f5.folha.uol.com.br/saiunonp/2015/09/1679203-saiu-no-np-policia-arma-arapuca-e-fuzila-galileia.shtml>>. [14 de junho de 2017].

XIX Congresso Mundial de Educadoras e Educadores Sociais. Disponível em: <<http://xixcongresso.aeessp.org.br/70-2/>>. [14 de junho de 2017].

---

Contatos dos autores:

Profa. Dra. Valéria Aroeira Garcia, [va\\_garcia@hotmail.com](mailto:va_garcia@hotmail.com)

Profa. Dra. Juliana P. Rodrigues, [julianaprodrigues@usp.br](mailto:julianaprodrigues@usp.br)

Prof. Ms. Ney Moraes Filho, [ney.dca@gmail.com](mailto:ney.dca@gmail.com)



## Miscelánea



## **REAJUSTAR EL SIGNIFICADO DEL TIEMPO: EN LA BRECHA ENTRE EL PASADO Y EL PORVENIR.**

**Cosme Sánchez Alber**, *Técnico en intervención social, Comisión Ciudadana Antisida de Bizkaia*

198

### **RESUMEN**

*La historia de la Educación Social se remite tanto al pasado como al futuro, y más concretamente a la brecha entre el pasado y el futuro (Hannah Arendt). Con esto queremos decir que en nuestra disciplina nos conviene habitar un espacio entre el pasado y el porvenir. Los educadores sociales que trabajan en la brecha, en primera línea, lo saben bien. Conocen de las dificultades y los malestares de la época que les ha tocado vivir, y no son ingenuos. Saben que ningún tiempo pasado fue mejor sino diferente, y están advertidos de la conveniencia de mirar atrás y buscar experiencias, autores y textos clásicos para poder orientarse en el trabajo con los otros, en el tiempo presente. En este texto proponemos abordar la cuestión de la escritura para pensar nuestra historia, crearla y contribuir a producir discurso en torno a los interrogantes contemporáneos de la educación social.*

**PALABRAS CLAVE:** Historia, Educación Social, escritura, subjetividad.

Fecha de recepción: 26/09/2016

Fecha de aceptación: 23/06/2017



## INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación Social se remite tanto al pasado como al futuro, y más concretamente a la *brecha* entre el pasado y el futuro (Arendt, 1996). Los educadores sociales lo saben bien. Somos agentes de nuestro tiempo. Mejor que renuncie quien no sea capaz de unir su horizonte a la subjetividad de su época. Es esta una cuestión de tiempos y espacios. La transmisión de los legados culturales nos remite a un tiempo pretérito, anterior, pero al mismo tiempo las personas a las que acompañamos nos obligan a abordar lo contemporáneo, nuestra función en las instituciones actuales y los avatares del lazo social en nuestra época.

Pensar lo contemporáneo implica meternos con lo tenebroso de nuestros tiempos. Pensar nos aterra, pero sólo es posible si somos capaces de habitar estos intervalos entre lo nuevo y lo viejo. La palabra *intervalo* podemos declinarla como el espacio o la distancia que hay de un tiempo a otro, o de un lugar a otro. Otras definiciones del término intervalo lo definen como el conjunto de valores que toma una magnitud entre dos límites dados, o bien, el espacio de tiempo en que los que han perdido el juicio dan muestras de cordura. Habitar en el intervalo implica, en consecuencia, dar muestras de cierta cordura. Podemos aventurar que la historia de la educación social se escribe y avanza animada por el deseo de aquellos profesionales que han sabido transitar estos intervalos, recorrerlos.

### Relatos, tiempos y recorridos de la Educación Social

La educación social remite siempre a un trayecto, un recorrido y un tiempo. Un tiempo y un espacio que es necesario recorrer. En este sentido, no hay atajos posibles. La educación se sostiene en la creencia de que hay algo nuevo que puede acontecer en el tratamiento de las problemáticas emergentes. Creer que es posible que en el particular encuentro con un educador social la persona pueda hacer algo diferente. Por esto decimos que hay educadores que desafían las profecías del fracaso. Esto solo es posible si tomamos muy en serio los tiempos subjetivos, los trayectos personales y los espacios necesarios para que estos cambios puedan germinar. Como decíamos, los intervalos nos remiten a un tiempo y un espacio, a la creación de recorridos posibles que podamos transitar. Por otra parte, las instituciones tienen sus propios tiempos. Los tiempos de una época marcada por la inmediatez, la urgencia y el mercado de la eficacia tecno-científica. Podemos constatar en nuestra práctica como la deriva





asistencial se precipita para “adaptar” a los individuos bajo diferentes declinaciones: programas de reinserción social, por ejemplo, basados en determinadas evidencias científicas que prometen una reinserción eficaz, rápida y segura, en un tiempo record. Si el sujeto no se inscribe al programa queda rechazado.

Necesitamos tiempo, pero no cualquier tipo de tiempo. Un tiempo que tenga en cuenta al otro. Por el contrario, lo que hoy en día impera son aquellos discursos de las soluciones rápidas, instantáneas. Time is Money, no hay tiempo que perder. Respuestas eficaces y eficientes siguiendo las lógicas empresariales de la Nueva Gestión Pública. No es extraño que muchos de los dispositivos actuales de atención social propongan poner a circular a los sujetos y a los profesionales en función de unos tiempos marcados y protocolarizados incapaces de acoger las singularidades de unos y otros.

Si algo podemos aprender de la historia más reciente de la educación social es, tras la crisis metodológica de los años 90, la necesidad de crear tiempos y espacios nuevos para atender la particularidad de cada persona. Cada persona ha de ser acompañada de manera diferente, teniendo en cuenta un tiempo que es el tiempo necesario para que los efectos de una educación puedan emerger.

### **La escritura como un tiempo para pensar**

La transmisión de nuestra historia necesita ser contada por aquellos que intervienen en ella. Los profesionales deben pues tomar la palabra. Para ello, la escritura se nos muestra como ese intervalo necesario para detener por un instante el tiempo y crear espacios donde poder pensar.

Desde la pedagogía social pensamos que debemos ser capaces de poner a prueba nuestro discurso y para ello nos valemos de la escritura y el comentario crítico de los textos. La escritura nos remite al imaginario de la letra, a lo racional y a lo formal. Pensamos que la escritura nos permite, a su vez, detener el tiempo y poder pensar: *“En este sentido formulamos una hipótesis: decimos que, además de su valor documental y de archivo, la escritura permite abrir condiciones de pensamiento y elaboración de una práctica a partir de producir una lentificación.”* (Marani, 2010: 3)



Que la escritura permite una lentificación quiere decir que por medio de la palabra escrita pretendemos abrir un agujero, una brecha, un intervalo. Sabemos, por nuestras conversaciones con diferentes agentes de la red de atención social, que en la realidad de muchos equipos de trabajo no hay espacios ni tiempos para poder pensar, y si los hay, acaban siendo devorados por las urgencias de nuestro día a día.

Toda práctica educativa requiere poder pensarse en tres tiempos: el instante de ver, el tiempo de pensar y el momento de concluir. Como decía, en nuestra praxis, es demasiado habitual que bien por las emergencias con las que nos encontramos en nuestro día a día, bien por el entusiasmo que muchos educadores ponen en la acción, pasemos directamente, y de manera “irreflexiva”, del instante de ver al momento de concluir. Esto hace que en nuestra práctica advirtamos cierta tendencia a la improvisación. Conviene aquí, pararnos a pensar en aquella definición de la palabra intervalo que nos remite al espacio de tiempo en el que los que han perdido el juicio puedan dar muestras de cierta cordura. Incorporar pues este espacio se nos antoja imprescindible para introducir cierta cordura en nuestra praxis y orientarnos en el trabajo con los otros.

Es cierto, la escritura abre territorios para el pensamiento. En aquellas profesiones y disciplinas dedicadas al *trabajo con los otros* (Dubet, 2006) debemos pues ser capaces de articular algunas estrategias y maniobras que nos permitan suspender por un momento el fragor de los acontecimientos y crear espacios donde *poder pensar*.

*Sentarse a escribir. Explicarse. Interrogarse. Construir un caso. Discutir con los viejos fantasmas. Dar cuenta de algo de la experiencia. Nombrar. Elaborar. Detenerse. Pensar.*

*“Que la escritura produce una lentificación, entonces, quiere decir justamente eso: que por su misma materialidad –distinta a la del habla- requiere de una temporalidad que, entre otras cosas, conlleva sentarse, detenerse, conectar ideas, pasar en limpio, leer, borrar, reescribir, predisponerse de otra manera; en suma, abrir un territorio de pensamiento en torno a algo.”*  
(Marani, 2010: 3)

En nuestro trabajo diario, como Ulises, nos vemos seducidos por la emergencia de las sirenas, deslumbrados por el acontecimiento, por la urgencia y la espontaneidad de los actos. Es imprescindible pues poder articular algo de una separación: *un corte, una parada, una escisión*. Ya que de lo contrario corremos el riesgo de quedar encapsulados en el instante, deambulando en un hacer continuo, fugaz, irreflexivo y voraz.



Para finalizar recordemos, de nuevo, que todo aprendizaje se constituye en base a tres momentos: el instante de ver, el *tiempo* para comprender y, finalmente, el acto de concluir. Nos hace falta tiempo... *pero no cualquier tipo de tiempo*.

En nuestro caso, se trata de Otro tiempo. Un tiempo lógico que permita *comprender* antes de concluir. Un tiempo que haga posible hacer emerger algo de nuestra práctica que nos *inquiete* y que, por esto mismo, nos haga avanzar. Un tiempo para *poder pensar* a partir de situar en el centro de la reflexión *lo no sabido*. En definitiva, un tiempo que es *Otro*: extranjero.

**Bibliografía:**

- Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Dubet, Françoise (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Marani, Valeria; Sodo, Juan Manuel (2010). Acompañamiento terapéutico y trabajo social en un centro de salud. *Revista Cátedra Paralela*, 7, 115-122 [En línea: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5161> ]

Para contactar:

Cosme Sánchez Alber, [cosmesan@hotmail.com](mailto:cosmesan@hotmail.com)



## EL MENOR INFRACTOR DE INTERNAMIENTO TERAPÉUTICO

**Montserrat Boscà Cotovad**, Maestra y Psicopedagoga especialista en intervención socioeducativa con menores y familia (Guipúzcoa).

### RESUMEN

*En el presente trabajo se realiza una revisión de las características y el perfil de los menores infractores, analizando el internamiento terapéutico. Estos jóvenes muestran graves problemas de adaptación a su entorno debido a sus características personales, familiares y ambientales, como la baja autoestima, el bajo autocontrol, el locus de control externo, etc. Igualmente estos adolescentes que entran en los sistemas de justicia juvenil presentan trastornos de conducta, trastornos de atención, problemas de aprendizaje, absentismo y fracaso escolar, abuso de sustancias, dificultades cognitivas y escasas habilidades sociales. A lo largo del presente escrito se profundiza en el menor infractor de internamiento terapéutico; aquel al que le ha sido impuesta una medida privativa de libertad en un centro de atención específica por razones de adicción a las drogas y/o disfunciones psíquicas; estudiando su perfil, su consumo y sus características psicopatológicas. Finalmente se presenta la necesidad de llevar a la práctica una intervención psicosocioeducativa de calidad que aborde la problemática de este colectivo.*

**Palabras clave:** menores infractores, delincuencia juvenil, consumo de drogas, internamiento terapéutico.

### ABSTRACT

*In the present work, it is made a review of the characteristics and profile of the younger offender, analyzing the therapeutic internment. Those young show severe problems of adaptation to their environment because of their personal, environmental and family characteristics, such as low selfesteem, low selfcontrol, locus of external control, etc. Equally, these teenagers, who are introduced into the Juvenile Justice System, present some conduct disorder, attention disorder, learning problems/disabilities, absenteeism and academic failure, substances abuse, cognitive difficulties and low social skills. Along the present study it also explores the therapeutic internment juvenile offender; that which it has been imposed a privative measure of freedom in a centre of specific attention because of the drugs addiction and psychological disorders; studying his profile, their consumption and psychopathological characteristics. Finally presents the need of taking into a practical stage a high quality psycho-socio educational intervention which faces the problematic of this group.*

**Key words:** Juvenile Offenders, juvenile delinquency, drugs use, therapeutic detention.

Fecha de recepción: 26/09/2016

Fecha de aceptación: 23/01/2017



## I. CONTEXTO TEÓRICO

La adolescencia es una etapa compleja del desarrollo evolutivo humano, un periodo de transición, de adaptación progresiva a la edad adulta (Castillo, 2000). Por lo tanto una etapa determinada social, biológica y psicológicamente que se caracteriza por la experimentación de nuevas sensaciones, distanciamiento familiar, búsqueda de nuevas formas de vida fuera del hogar y rechazo a las figuras de autoridad (Martín, 2000; Alegret, 2005). Por todo ello el adolescente se orienta socialmente al grupo de iguales, constituyéndose este en su punto de referencia vital que le proporciona seguridad, reconocimiento social, así como un marco afectivo y un medio de acción fuera del dominio adulto (Alegret, 2005).

Esta etapa representa un periodo crítico en el inicio y experimentación de conductas de riesgo (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2004), entre las que se encuentra la conducta violenta. Andrés (2006) entiende por violencia a la forma, modo o manera estratégica de enfrentarse a los problemas y conflictos sociales e interpersonales que se caracteriza por producir consecuencias dañinas y perjudiciales a terceros y/o sus bienes y pertenencias. Para referirnos a la violencia juvenil utilizamos términos similares como: delincuencia juvenil y comportamiento antisocial juvenil. Cuando hablamos de delincuencia juvenil nos referimos a una categoría legal que califica a un individuo que ha cometido una o más acciones sancionables definidas en el código penal (Andrés, 2006). Este individuo recibe el nombre de menor infractor, por lo tanto podemos decir que se trata de personas mayores de catorce años y menores de dieciocho años que realizan hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las Leyes penales especiales. Menores que entran a formar parte del sistema de justicia penal juvenil mediante la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (en adelante, LORPM), que se aplica para exigir la responsabilidad de dichos hechos.

Dicha Ley, de carácter sancionador y educativo, pretende impedir todo aquello que pudiera tener un efecto contraproducente para el menor, ya que en ella prima el superior interés del menor, pero sin olvidar el interés propio del perjudicado o víctima del hecho cometido por el menor. Para ello los Jueces de Menores pueden imponer diferentes medidas judiciales y tipos de internamiento, medida privativa de libertad, según la restricción de derechos adoptando un sentido escalonado donde el ingreso en un centro se considera el último recurso y con mayor sentido penal (Del Campo y Panchón, 2009).



Entre las medidas judiciales la LORPM establece la amonestación, la permanencia de fin de semana, la libertad vigilada, la asistencia a un centro de día, la convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, la privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, la prestación en beneficio de la comunidad, la realización de tareas socio-educativas y el tratamiento ambulatorio. Pero lo que realmente nos interesa en este trabajo son los tipos de internamientos en centros de reforma que señala la citada Ley, clasificados en tres regímenes: cerrado, semiabierto y abierto. Estos internamientos responden a una mayor peligrosidad manifestada en la naturaleza peculiarmente grave de los hechos cometidos, caracterizados en los casos más destacados por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas. El objetivo es disponer de un ambiente que provea las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial. Por lo tanto se entiende por centros de reforma a aquellas instituciones orientadas específicamente a la intervención socioeducativa con menores que han infringido la ley, en las que se asumen un encargo social donde el control y la contención juegan un destacado papel (Del Campo y Panchón, 2009).

La mayor o menor intensidad de los actos cometidos da lugar a los diversos tipos de internamiento, entre los que encontramos el internamiento de régimen cerrado, el internamiento de régimen semiabierto, el internamiento de régimen abierto y el internamiento terapéutico. En el internamiento de régimen cerrado los menores residen en el centro y desarrollan actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. De esta manera el menor adquiere recursos de competencia social para permitir un comportamiento responsable en la comunidad, mediante una gestión de control en un ambiente restrictivo y progresivamente autónomo. En el internamiento de régimen semiabierto los menores residen en el centro pero realizan fuera de este las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio. Y en el internamiento de régimen abierto los menores llevan a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual.

¿Pero cuál es el tipo de población atendida en cada régimen? Del Campo y Panchón (2009) destacan que la población atendida en estos tres tipos de régimen es diferente, así pues en el régimen abierto y semiabierto se trata de personas con un bagaje delictivo medio, cuyo grado de conflictividad es moderado. Mientras que en el régimen cerrado se presta atención a



personas con un importante bagaje delictivo o con algún delito grave, cuyo grado de conflictividad puede estar situado entre moderado y extremo.

Además de los regímenes anteriormente citados, la LORPM incluye un internamiento adicional, el Internamiento Terapéutico. Este hace referencia a los centros donde se realiza una atención educativa especializada o un tratamiento específico, ya que está dirigido a menores que padecen anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas o alteraciones en la percepción modificando gravemente la conciencia de la realidad. Por lo tanto, son instituciones complejas, en la intersección entre la clínica infanto-juvenil y el sistema penal de menores (Fandiño y Gude, 2013), donde se aborda una problemática que tiene en cuenta la realidad clínica, judicial, familiar, académica y social del menor.

El Boletín de estadística básica de medidas impuestas a los menores infractores (datos del año 2010, 2011 y 2013) especifica una clara disminución de la medida de internamiento (17% en total), pues en el año 2010 hubo 4.365 medidas notificadas, en el año 2011 aumentó a 4.653 y en el 2013 disminuyó a 3.964. Asimismo se produce un cambio de tendencia en el tipo de dicha medida provocando un descenso en el internamiento de régimen cerrado; de 786 menores en el año 2010, 713 en el año 2011 y 613 en el 2013; en el internamiento de régimen semiabierto; con 3.382 menores en el año 2010, 3.622 en el año 2011 y 3.113 en el 2013; y en el régimen abierto; 197 en el 2010, 318 en el 2011 y 238 en el año 2013. En cuanto a los internamientos terapéuticos la tendencia es totalmente contraria, pues como se muestra en las estadísticas existe un aumento importante de esta medida judicial. En el año 2003 el 6,6% de los menores cumplía esta medida frente al 15,5% en el año 2010, 17,1% en el 2011 (608 menores) y 18,8% en el año 2013 (660 menores).

### **Evolución de las tasas de las medidas impuestas entre el 2010- 2013**

Los jóvenes usuarios de estas instituciones se caracterizan por tener una adolescencia diferente a los adolescentes “convencionales”, ya que presentan un componente criminal, social y psicológico más duro (Diego, 2000; Diego y Miquel, 2009). Numerosos autores coinciden en que existe un patrón común de los menores infractores. Así, Garrido y Montoro (1998) afirman que los adolescentes que entran en los sistemas de justicia juvenil muestran un conjunto de circunstancias de carácter personal, familiar y ambiental, encontrándose en



ambientes familiares caóticos o multiproblemáticos, en los que los estímulos educativos y afectivos están ausentes (Del Campo y Panchón, 2009), y presentando trastornos de conducta, de atención, problemas de aprendizaje, absentismo y fracaso escolar, abuso de sustancias, dificultades cognitivas y escasas habilidades sociales. Por ello, como señala López-Latorre y Garrido (2005), se trata de jóvenes con graves problemas de ajuste a su entorno, cuyo proceso de aprendizaje y socialización se basa en la observación (el joven es un imitador que repite lo que ve, lo que le enseñan, aprende y lo traduce o reinterpreta). Sin embargo, como indica Martín (2000), el problema radica en que su modelo se encuentra a su vez en conflicto (crisis familiares, desigualdad social y económica, cultura de la violencia, etc.)

#### Evolución de las tasas de las medidas impuestas entre el 2010- 2013

	2010	2011	2012	2013
<b>Total de internamientos</b>	120,9	130,7	116,8	112,7
<b>Internamientos en régimen cerrado</b>	21,8	20	19,7	17,4
<b>Internamientos en régimen semiabierto</b>	93,7	102	89,7	88,5
<b>Internamientos en régimen abierto</b>	5,5	9	7,4	6,8
<b>Internamientos terapéutico</b>	15,5	17	17,3	18,8

Tasas por cada 100.00 menores (Datos del Boletín estadístico de medidas impuestas a los menores infractores (2014). Boletín número 13. Datos 2013)

López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano (2011) caracterizan a los menores infractores mediante una clasificación de dimensiones: 1. Variables de personalidad, 2. Variables cognitivas, 3. Variables afectivas, 4. Habilidades, 5. Relaciones interpersonales y 6. Entorno escolar. En cuanto a las variables de personalidad, centran la atención fundamentalmente en la autoestima y en el locus de control, destacando que los menores que presentan baja autoestima tienden a sentirse mal consigo mismos y con los demás, manifestando dificultades en las relaciones sociales pues en ocasiones no se consideran dignos de ser queridos, respetados y valorados. Suelen sentirse amenazados, frustrados y susceptibles a las influencias de los demás, lo que les puede llevar a tener conductas violentas con mayor frecuencia. Asimismo, aquellos que presentan locus de control externo tienden a pensar que no pueden alcanzar su bienestar ni el de los demás, sino que depende de factores que están fuera de su alcance, como el destino, el azar o la suerte. Entre las variables





cognitivas destacan el desconocimiento y las creencias erróneas sobre la violencia y sus consecuencias, el empleo de las distorsiones cognitivas para eludir la propia responsabilidad o poseer contravalores como distintas formas de intolerancia (sexismo, homofobia, rechazo a la diversidad sexual, racismo o xenofobia), que implican creer en la superioridad de unos colectivos sobre otros. Con respecto a las variables afectivas, presentan importantes dificultades para controlar sus emociones negativas, especialmente la ira y el enfado. Casi siempre muestran una falta de empatía con la víctima, sin entender hasta qué punto la agresión la hace sufrir y sin verse afectados emocionalmente por ello. Conjuntamente, presentan otras carencias en habilidades sociales como las dificultades para resolver los conflictos y para comunicarse eficazmente. Por otro lado, el entorno (familia, iguales, barrio y medios de comunicación) es un factor de riesgo que favorece los comportamientos violentos.

Por lo que respecta a la familia, López-Latorre y Garrido (2005) afirman que esta tiene una función normativa (transmisión de reglas y valores) y otra de relación (facilitando el aprendizaje normativo y el compromiso con los miembros de la sociedad) por lo que las conductas violentas son principalmente conductas aprendidas en el seno familiar. Este aprendizaje puede ser positivo o negativo dependiendo de las pautas educativas que utilicen los padres y madres. Como influencias negativas podemos destacar la enseñanza explícita de la violencia, como forma de relación y de comunicación, y la tolerancia de la conducta violenta en todos los contextos.

La influencia del grupo de iguales es decisiva, puesto que, las conductas más significativas a estas edades se realizan en compañía del grupo de los iguales, y son compartidas y comentadas por ellos, buscando su apoyo y complicidad, es decir, sirven como modelo de comportamiento (Wicks-Nelson e Israel, 2000). Según López et al. (2011) el comportamiento de un adolescente puede ser anunciado por las características de su grupo de iguales, llegando a ser un factor de riesgo tener amistades que asumen la violencia como algo normalizado o como un medio de poder y prestigio, o estar aislado socialmente, lo que también es un factor de riesgo para ser víctima de violencia.

Finalmente, la escuela se asocia de forma destacada con la manifestación de conductas violentas en esta etapa, debido a la exclusión y marginación social que pueden vivir algunos adolescentes. El paso de la educación primaria a la educación secundaria supone un cambio trascendental en la adolescencia, por lo que el instituto pasa a jugar un papel importante en su



educación. Los problemas de rendimiento académico empiezan a aflorar, y los menores se sienten poco motivados por las tareas escolares, lo que puede derivar en absentismo escolar y fracaso escolar, que constituye uno de los factores de riesgo para el abuso de sustancias, las conductas violentas o el vandalismo. En este sentido también es importante destacar el ambiente escolar (medidas disciplinarias, condiciones del aula y del mobiliario, atención del maestro a los problemas del alumnado...), pues ha sido otro factor analizado que puede contribuir e incrementar el riesgo de la conducta antisocial (López-Latorre y Garrido, 2005).

Como se mencionaba anteriormente otra característica de estos menores es el consumo de sustancias, ambas actividades, delincuencia y consumo, suponen un enfrentamiento con las normas y leyes sociales ya que se pueden incluir en el marco de las conductas socialmente desviadas (Garrido, 2004). Contreras, Molina y Cano (2012), Jiménez y Rosser, (2013) y diferentes investigaciones señalan que existen ciertas características psicosociales relacionadas con el consumo de drogas y la conducta delictiva como impulsividad, autocontrol, estilo atribucional, asertividad, locus de control externo y baja tolerancia a la frustración. Asimismo este consumo se ve influido por el contexto en el que se desenvuelven los menores (Jiménez y Rosser, 2013), por eso otra variable ampliamente investigada es la relación con el grupo de iguales, que actúa como principal agente de influencia ejerciendo como modelo y por lo tanto juega un papel central tanto en el consumo de drogas como en el desarrollo de conductas delictivas (Fishbein y Pérez, 2000, citado por Contreras et al., 2012).

Esteban, Díaz, Gañan, García, Gordon y Varela, (2002-2003) realizaron un informe en el que analizaron el consumo de sustancias de menores internos en centros de reforma a nivel estatal y sus resultados indicaron que la sustancia más consumida en todas las comunidades autónomas es el cannabis (97,6%), seguida de la cocaína (72,1%), a excepción de Castilla y La Mancha y el País Vasco donde la segunda sustancia más consumida es el alcohol. Asimismo, Caro y Carreño (2012) realizaron una investigación sobre el consumo de drogas de los menores infractores internos en el centro “La Montañeta” (Las Palmas de Gran Canaria) y sus resultados mostraron que 73% de los jóvenes son consumidores de sustancias psicoactivas, siendo la más consumida el cannabis y sus derivados (96% del consumo de drogas) y con una percepción poco dañina de la misma. Además detectaron que el consumo más habitual de esta población son las drogas con efectos depresores sobre el sistema nervioso (cannabis, benzodiacepinas). Una investigación llevada a cabo en el año 2013 en un



centro de atención específica con carácter terapéutico de la comunidad de Galicia, C.A.E. Montefiz, obtuvo resultados similares en cuanto al patrón de consumo de los menores internos, afirmando que las sustancias más consumidas por los jóvenes eran el tabaco (57,9% consumo diario), el alcohol (73,7% consumió durante el último año) y el cannabis (94,7% ha consumido durante los últimos doce meses), seguidas por el consumo de cocaína en polvo e hipnosedantes bajo supervisión médica, pero podemos decir que este último consumo es algo “normal” en dicha población puesto que se trata de menores internos en un centro terapéutico y que por lo tanto presentan disfunciones psíquicas y reciben un tratamiento farmacológico (Boscà, 2013).

Sin embargo el estudio realizado por Contreras et al., (2012) afirma que lo más habitual es el policonsumo (32,2%) seguido del consumo conjunto del tabaco y el alcohol (23,9%). Lo que sí parece evidente es que es mayor el porcentaje de los menores infractores que consumen algún tipo de sustancia frente a aquellos que no son consumidores (Contreras et al., 2012).

Estas características señaladas anteriormente forman parte del perfil común de los menores infractores, pero ¿qué es lo que realmente diferencia al joven interno en un centro de reforma ordinario de otro joven de internamiento terapéutico?

Como indica la LORPM el internamiento terapéutico es un recurso destinado a una atención educativa especializada para aquellos menores que presenten alteraciones psíquicas, dependencia de sustancias o alteraciones en la percepción de la realidad.

Menéndez (2006) indica que los trastornos más comunes asociados al comportamiento violento de los menores infractores son: a) Trastorno De Atención e Hiperactividad de tipo combinado (TDAH); b) Trastorno Negativista Desafiante; c) Trastorno Disocial; y d) Trastornos depresivos y de ansiedad.

Según el Manual de los Trastornos Mentales (DSM-V) de la Asociación Americana de Psiquiatría (2015) el trastorno por déficit de atención con hiperactividad presenta como característica esencial el patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad. Por ello los sujetos diagnosticados pueden no seguir instrucciones ni órdenes ni normas, distraerse ante estímulos externos, manifestarse inquietos e impacientes, tener dificultades para dedicarse a ciertas actividades, etc. En relación a situaciones sociales, muestran déficits de atención que pueden expresarse mediante cambios frecuentes en la conversación, habla



excesiva, no escuchar a los demás, dificultad para esperar su turno o no seguir los detalles/normas de juegos o actividades.

En cuanto el trastorno negativista desafiante y el trastorno disocial, el DSM-V los incluye dentro de la nueva clasificación de los trastornos destructivos, del control de los impulsos y de la conducta. Define el primero como un patrón de enfado/irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que se lleva a cabo durante la interacción, por lo menos, con un individuo que no sea un hermano. Entendiendo el enfado/irritabilidad como perder la calma a menudo, molestarse con facilidad y estar enfadado y resentido. Así mismo entiende las discusiones/actitudes desafiantes como discutir a menudo con la autoridad o con los adultos, desafiar activamente, molestar deliberadamente y culpar por sus errores o su mal comportamiento a los demás.

El trastorno disocial se recoge en este nuevo manual como trastorno de conducta, caracterizado por un patrón repetitivo y persistente en el que no se respetan los derechos básicos de otros ni las normas o reglas sociales propias de la edad. Dicho patrón se manifiesta por la presencia de tres de los quince criterios agrupados en las categorías de agresión a personas o animales, destrucción de la propiedad, engaño o robo e incumplimiento grave de las normas. Estos sujetos suelen iniciar comportamientos agresivos y reaccionar agresivamente ante otros, pudiendo desarrollar conductas amenazadoras o intimidatorias y utilizar armas que puedan provocar daños graves (bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola, etc.). La destrucción de la propiedad de otras personas, los fraudes o robos (violentar la casa o el automóvil de otra persona) son también un hecho característico, y a menudo mienten o rompen promesas con el fin de obtener bienes, favores o evitar deudas u obligaciones. Incurren también en violaciones graves de las normas (como permanecer fuera de casa en horas nocturnas a pesar de las prohibiciones de sus padres, fugarse de casa durante la noche, hacer novillos en la escuela, etc.).

En relación a los trastornos depresivos se realiza una clasificación que recoge ocho grupos: 1. Trastorno de desregulación destructiva del estado de ánimo, 2. Trastorno de depresión mayor, 3. Trastorno depresivo persistente (distimia), 4. Trastorno disfórico premenstrual, 5. Trastorno depresivo inducido por una sustancia o medicamento, 6. Trastorno depresivo debido a otra afección médica, 7. Otro trastorno depresivo especificado y 8. Otro trastorno depresivo no especificado. Todos ellos se caracterizan por la disminución del interés o placer por todas o



casi todas las actividades diarias, afectando a la alimentación, el sueño o la capacidad de concentración.

Al hablar de trastornos de ansiedad es necesario detenerse en todas sus tipologías: trastorno de ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica, trastorno de ansiedad social (fobia social), trastorno de pánico, agorafobia, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno de ansiedad inducido por sustancias o medicamentos, trastorno de ansiedad debido a otra afección médica, trastorno de ansiedad especificado y trastorno de ansiedad no especificado. El trastorno de ansiedad por separación es el miedo o ansiedad excesiva e inapropiada debido a la separación de aquellas personas por las que siente apego. Dicha separación causa un malestar clínicamente significativo en el ámbito social, académico, laboral o en otras áreas importantes del funcionamiento. El mutismo selectivo se define como el fracaso constante de hablar en situaciones sociales específicas, sin que se pueda atribuir a la falta de conocimiento ni a un trastorno de comunicación, trastorno de espectro autista, esquizofrenia u otro trastorno psicótico. La fobia específica se caracteriza por el miedo o la ansiedad intensa hacia un objeto o situación específica mientras que en el trastorno de ansiedad social (fobia social) ese miedo o ansiedad va dirigido a una o más situaciones sociales en las que el individuo está expuesto al posible examen por parte de otras personas. El trastorno de pánico, como su propio nombre indica, hace referencia a los ataques de pánico imprevistos recurrentes. La agorafobia se caracteriza por la aparición de ansiedad o comportamiento de evitación en lugares o situaciones donde escapar puede resultar difícil o donde no disponer de ayuda si aparecen síntomas tipo pánico u otros síntomas incapacitantes o embarazosos. El trastorno de ansiedad generalizada caracterizado por la presencia de ansiedad y preocupaciones excesivas y persistentes (anticipación aprensiva) que resultan difíciles de controlar para el individuo que lo padece. El trastorno de ansiedad inducido por sustancias o medicamentos son ataques de pánico o ansiedad que se consideran secundarios a los efectos fisiológicos directos del consumo o la abstinencia de drogas, fármacos o tóxicos. Al igual que el anterior, el trastorno de ansiedad debido a otra afección médica son síntomas de ansiedad secundarios a los efectos fisiológicos directos de una enfermedad subyacente. Y los trastornos de ansiedad especificado y no especificado presentan síntomas característicos de un trastorno de ansiedad pero no cumplen todos los criterios de ninguno de los trastornos de la categoría diagnóstica.



El informe *Mental Health Needs of Juvenile Offenders* (2007) recogido por la National Conference of State Legislatures afirma que el 70% de los jóvenes pertenecientes al sistema de justicia juvenil de los Estados Unidos presenta un trastorno mental grave, siendo el diagnóstico más común el abuso de sustancias junto con otra enfermedad mental. El centro de servicios de salud mental estima que uno de cada ocho adolescentes se ve afectado por un trastorno depresivo, aunque los trastornos de ansiedad también son frecuentes entre los delincuentes juveniles, particularmente en el género femenino. Al contrario ocurre con el trastorno por déficit de hiperactividad y los trastornos de conductas disruptivas pues se ven afectados dos o tres veces más los chicos que las chicas, con una prevalencia del comportamiento disruptivo en el sistema entre el 30% y el 50%. Sin embargo los trastornos psicóticos son poco frecuentes en el sistema de justicia juvenil estadounidense.

## II. DISCUSIÓN y CONCLUSIÓN.

A pesar de la falta de documentación existente, la dificultad para acceder a los datos reales de la delincuencia juvenil, más en concreto de la medida de internamiento terapéutico, y de los datos mencionados anteriormente por el Boletín de estadística básica de medidas impuestas a los menores infractores (datos del año 2010, 2011 y 2013) se conoce el importante aumento de los internamientos terapéuticos, aunque se trata de un recurso insuficiente pues no todas las comunidades autónomas disponen de él y son numerosos los casos que se destinan a otras comunidades que si los tienen, alejando a los menores de su entorno. Esta escasez supone un problema real en nuestra sociedad pues cada vez son más los jóvenes que durante su internamiento precisan de un contexto estructurado en el que poder participar en programas terapéuticos específicos, para desintoxicarse por el consumo de sustancias psicotrópicas y/o por padecer alguna enfermedad mental. Dada la carencia de recursos específicos, los centros tratan de suplir estas lagunas mediante la contratación de profesionales de la psiquiatría, quienes acuden durante algunas horas al centro, o firmando convenios con asociaciones que imparten programas de educación e intervención específica. En ambos casos estas actuaciones no son suficientes, ya que los programas de salud mental requieren más horas de tratamiento y los programas para salir de la adicción a las drogas llevados a cabo por las asociaciones imponen como condición impartirlos en un medio abierto, impidiendo la participación de los menores internos en régimen cerrado (Ortiz, 2004).



Por todo lo mencionado anteriormente debemos tener en cuenta que estamos ante un colectivo que presenta unas características particulares y por lo tanto precisa de una formación integradora que atienda a su desarrollo cognitivo y afectivo mediante una intervención psicosocioeducativa de calidad.

López, Carpintero, Del Campo, Lázaro y Soriano (2011) afirman que cualquier intervención sobre la problemática del delito deberá tener siempre en cuenta que los menores deben ser ayudados para que tomen conciencia de la gravedad de su conducta, de sus errores y de los efectos que estos tienen sobre ellos mismos y sobre los demás. Por lo tanto ha de ser una ayuda rehabilitadora que propicie el cambio, para que no hagan daño a los demás ni se autodestruyan, y que consiga la aceptación de los valores y las normas sociales.

El objetivo de la intervención debe ser ayudar al menor a superar sus dificultades personales, así como poder recuperar los recursos de relación consigo mismo y con la comunidad (Diego y Miquel, 2009). Por ello, no ha de ser una intervención rígida que se centre exclusivamente en el plano individual de los jóvenes, sino un proceso que aborde medidas en todos los agentes socializadores que forman parte de este colectivo (Bueno y Moya, 1998). Para poder incidir en la realidad social e intentar modificarla, es preciso una coherencia entre la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada entorno y las características individuales de cada menor. Esto se verá facilitado mediante un carácter abierto y flexible, ya que ayudará a dar respuesta a la diversidad de necesidades, intereses y motivaciones del sujeto y del contexto sobre el que se debe realizar la actuación (Diego y Miquel, 2009).

Por lo tanto, esta intervención de carácter psicosocial y comunitaria, debe trabajar el plano escolar o laboral, la manera de gestionar el ocio y tiempo libre, las pautas de relación social y de convivencia, etc., con el fin de ofrecer a los jóvenes modelos sanos de identificación y aprendizaje (Bueno y Moya, 1998). Así mismo, debe abordar las problemáticas individuales mediante programas de deshabitación de consumo de drogas, programas de adquisición de hábitos saludables y programas de habilidades sociales, teniendo en cuenta la situación real del colectivo. La finalidad de estos programas e intervenciones debe ser que estos jóvenes tomen rienda de su propia vida de una manera responsable mediante experiencias valiosas y positivas que los reintegre en la sociedad como ciudadanos libres, formados, responsables y comprometidos (Graña y Rodríguez, 2010).



Por otro lado y por ello no menos importante, como ya mencionaba anteriormente, la familia juega un papel importante en la problemática del delito de los jóvenes, y muchos estudiosos sobre la delincuencia han considerado el ámbito familiar como la pieza clave para entender las actitudes y conductas antisociales (Romero, Luengo y Gómez-Fraguela, 2000).

La familia es una micro sociedad de aprendizaje de los valores de interrelación social que va a marcar las pautas de conducta a utilizar cuando el joven se vea inmerso en la sociedad en general (Urra, 2011).

Los padres de hoy en día viven en una continua tensión, compaginando su vida laboral con su vida personal, y conviven con multitud de factores que dificultan su función educativa (falta de tiempo, adecuación de horarios, reciclaje profesional, complicadas relaciones conyugales, etc.), por lo que en numerosas ocasiones sienten que cada vez es más difícil que sus mensajes lleguen a sus hijos (Urra, 2011).

Además de estas dificultades, el tipo de disciplina familiar y los estilos parentales son variables con una fuerte relación a la conducta delictiva de los jóvenes (Musitu et al., 2004). Diversos trabajos, como los de Compton, Snyder, Schrepferman, Bank y Shortt (2003), citado en Jiménez y Rosser (2013), afirman que el estilo autoritario, caracterizado por ser un modelo con normas rígidas que favorece las medidas del castigo y no recurre al refuerzo ni al diálogo, aumenta el riesgo de conducta antisocial en los menores. Sin embargo, Bravo, Sierra y Del Valle (2009), citado en Jiménez y Rosser (2013), apuntan que el estilo educativo muy permisivo, caracterizado por la evitación del uso del control, es decir, flexibilidad ante el establecimiento de normas y reglas, es el más habitual en los menores infractores. Urra (2011) coincide en que la excesiva permisividad y la escasa presencia de los padres en el hogar juegan a favor del ego infantil, adquiriendo el menor una posición central y convirtiéndose en el déspota de la casa, aquel que quiere imponer sus horarios y sus gustos, decidir las actividades o salidas y vacaciones familiares.

Esto muestra que es importante aportar al ámbito familiar estrategias educativas que den respuesta a sus dificultades, así como enseñarles la necesidad de educar; con amor, humor y respeto; en la comprensión empática y en el razonamiento, transmitiendo confianza, seguridad, responsabilidad, motivación y estímulo a sus hijos, y dando libertad dentro de unos límites razonados (Urra, 2011).





Por ello, es necesario que los programas destinados a esta población aborden el sistema familiar o la red afectiva de apoyo (Milena y Sierra, 2010; Sorando y Niño, 2013), dado que la familia cumple un papel protector y educador fundamental que sirve como pieza clave en los procesos de cambio personal y adaptación a nuevos estilos de vida. Y, como ya matizó Linares (2012), es esencial dar poder a los miembros familiares para que estos puedan desempeñar sus funciones educativas y no dejen los roles a cargo de figuras ajenas.

En consecuencia, para que una intervención psicosocioeducativa sea de calidad debe ser una atención individualizada, encaminada a la integración de los jóvenes en la sociedad, incidiendo en la familia y utilizando los recursos del entorno social, en estrecha coordinación con las diferentes instituciones, entidades y profesionales de la zona (Diego y Miquel, 2009). Por ello, ante este colectivo debemos trabajar las dificultades del menor y de su contexto socializador, sin dejar caer toda la intervención sobre las espaldas de los jóvenes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegret, J. (2005). Relaciones entre padres e hijos. En J. Alegret, M.J. Comellas, P. Font y J. Funes (Coords.), *Adolescentes. Relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto y al cuerpo* (pp. 15-50). Barcelona: Graó.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2015). *DSM-V. Manual Diagnóstico Diferencial*. Madrid: Médica Panamericana.
- Andrés, A. (2006). Violencia juvenil: realidad actual y factores psicológicos implicados. *Revista ROL de enfermería*, 29, 38-44.
- Boscà, M. (2013). *Consumo de drogas de los menores infractores internos en un centro terapéutico*. (Memoria del Trabajo Final de Máster. Universitat de les Illes Balears)
- Bueno, A. y Moya, C. (1998). La delincuencia juvenil como síntoma: perspectivas de intervención psicosocial. *Cuadernos de trabajo social*, 6, 151-159.
- Caro, P. y Carreño, L. (2012). Consumo de sustancias psicoactivas en menores/jóvenes infractores. *Revista IPSE-ds*, 5, 31-36.
- Castillo, G. (2000). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide. Ojos Solares.
- Contreras, L., Molina, V. y Cano, M.C. (2012). Consumo de drogas en adolescentes con conductas infractoras: análisis de variables psicosociales implicadas. *Adicciones*, 24 (1), 31-38.



- Del Campo, J. y Panchón, C. (2009). La intervención socioeducativa en un contexto institucional. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 197-226). Madrid: Síntesis.
- Diego, F. (2000). La intervención con menores infractores. En M<sup>a</sup> Teresa (Coord.), *Justicia con menores. Menores infractores y menores víctimas* (pp. 57-82). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Diego, F. y Miquel, S. (2009). La intervención en un medio abierto: un reto para la justicia de menores. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 227-258). Madrid: Síntesis.
- Estadística básica de medidas impuestas a los menores infractores (2012). *Boletín número 10. Datos 2010*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Estadística básica de medidas impuestas a los menores infractores (2012). *Boletín número 11. Datos 2011*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Estadística básica de medidas impuestas a los menores infractores (2014). *Boletín número 13. Datos 2013*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Esteban, B., Díaz, A., Gañan, A., García, J., Gordon, B. y Varela, C. (2002-2003). *Menores infractores con consumo de drogas en los centros de reforma*. Asociación Servicio Interdisciplinar de Atención a las Drogodependencias (SIAD).
- Fandiño, R. y Gude, R. (2013). *El psicólogo en los centros terapéuticos de menores con medidas judiciales*. VII Congreso internacional de psicología jurídica y forense.
- Garrido, V. y Montoro, L. (1998). *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, M. J. (Coord.). (2004). *Las drogas en la delincuencia*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Graña, J. L. y Rodríguez, M. J. (2010). *Programa Central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Madrid: Agencia de la comunidad de Madrid para la reeducación y reinserción del menor infractor.
- Hammond, S. (2007). *Mental Health Needs of Juvenile Offenders*. Washington: National Conference of State Legislatures.
- Jiménez, R. y Rosser, A. (2013). Delincuencia juvenil y consumo de drogas: factores influyentes. *XIV Congreso virtual de psiquiatría.com Interpsiquis 2013*.
- Jiménez, R. y Rosser, A. (2013). Delincuencia juvenil y estilos educativos parentales. *XIV Congreso virtual de psiquiatría.com Interpsiquis 2013*
- Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los Menores. En B.O.E. nº 11, de 13 de enero de 2000.
- Linares, J.L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna. La inteligencia terapéutica*. Barcelona: Herder.
- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2011). *Programa Menores Infractores: Intervención Educativa y Terapéutica*. Madrid: Pirámide.



- López-Latorre, M.J. y Garrido, V. (2005). La psicología de la delincuencia juvenil: explicación y predicción. En V. Garrido, *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1 Fundamentos de la intervención* (pp. 47-73). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Martín, M<sup>a</sup>. T. (2000). Consideraciones sobre la delincuencia de menores. En M<sup>a</sup> Teresa (Coord.), *Justicia con menores. Menores infractores y menores víctimas* (pp. 101-141). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Menéndez, I. (2006). *Adolescencia y violencia: ¿Crisis o patología?* Recuperado de [www.acosomoral.org/pdf/adolescencia\\_y\\_violencia.PDF](http://www.acosomoral.org/pdf/adolescencia_y_violencia.PDF)
- Milena, A. y Sierra, D. (2010). *Trabajo Social en el establecimiento penitenciario de alta y mediana seguridad de Girón: una experiencia desde la atención y tratamiento de internos con problemas de uso y abuso de sustancias psicoactivas con el enfoque de la comunidad terapéutica*. (Trabajo de grado, Universidad Industrial de Santander).
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.C. (2004). *Familia y adolescencia. Análisis e intervención social*. Madrid: Síntesis.
- Ortiz, A. L. (2004, octubre). *La justicia juvenil en España. "Aspectos prácticos más relevantes del menor privado de libertad"*. Ponencia presentada en la 1<sup>a</sup> Conferencia Internacional de Justicia Juvenil, Salamanca, España.
- Romero, E.; Luengo, M. A. y Gómez-Fraguela, J.A. (2000). *Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos*. *Escritos de Psicología*, 4, 78-91
- Sorando, M.R. y Niño, J. (2013). Aproximación diagnóstica relacional de la delincuencia juvenil: familias de adolescentes con y sin indicadores de trastorno antisocial. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 6, 69-77.
- Urra, J. (2011). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A. C. (2000). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.

---

Datos de contacto:

Montserrat Boscà Cotovad, [montsebc05@yahoo.es](mailto:montsebc05@yahoo.es)



## LAS EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES EN EL ÁMBITO DE SALUD MENTAL EN GALICIA

Sara Alba Gómez, *Educadora Social*

M. Carmen Morán de Castro, *Universidad de Santiago de Compostela*

219

### Resumen

*Décadas después de iniciados los procesos de desinstitucionalización, se viene constatando, aunque muy lentamente, la evolución en las intervenciones psicosocioeducativas con las personas con trastornos mentales y comienzan a desarrollarse acciones, en las que son imprescindibles profesionales de la educación social que trabajen desde una perspectiva holística y comunitaria.*

*No obstante la realidad de su incorporación en el ámbito de salud mental en Galicia es limitada, proponiéndose este texto denunciar la escasa incidencia de la profesión en el contexto gallego y reivindicar la relevancia de este rol dentro los equipos multidisciplinares.*

*Para responder al fin propuesto, se muestran los resultados de un estudio cuantitativo sobre la presencia de educadores y educadoras en la totalidad de equipamientos, dispositivos y asociaciones de salud mental gallegas; por otra parte se analizan las condiciones laborales y funciones que asumen, tomando como referencia los datos obtenidos en una aproximación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas a siete profesionales en este ámbito.*

*A través del análisis de la información, podemos afirmar la necesidad de incrementar la presencia de los y las educadoras sociales en salud mental, para contribuir, mediante la acción socioeducativa, a avanzar en el logro de mayores niveles de autonomía e inclusión social de este colectivo, e incrementar las posibilidades de participación en una sociedad diversa como ciudadanía con plenos derechos.*

**Palabras clave:** salud mental, educador o educadora social, funciones y acciones socioeducativas, asociacionismo familiar.

Fecha de recepción: 04/05/2017

Fecha de aceptación: 27/07/2017



## 1. Introducción.

La vorágine que vivimos en la sociedad actual, las presiones a que nos someten las diversas esferas entre las que transcurren la vida cotidiana (económica, laboral, personal, familiar...), el cambio social a escenarios progresivamente más individualistas e insolidarios, la observación de la diferencia como un peligro en vez de una riqueza, el aislamiento social,... son detonantes que inciden en que cada vez sean más las personas que a lo largo de su vida sufran algún trastorno mental. Trastornos que muy pocas veces responden a modelos simplistas de análisis tipo causa-efecto, como la práctica totalidad de los problemas sociales. Las causas pueden ser múltiples, y en algunos casos desconocidas, destacando entre los factores de vulnerabilidad el género femenino; estado civil de separación, divorcio o viudez; situación laboral de desempleo, baja o incapacidad y adicciones (Haro et al., 2006).

Contando con esta inquietante realidad, se vuelve complejo definir lo que es la salud mental. Fernández Santiago (2012) alude a este concepto como el bienestar emocional y psicológico necesario para que el ser humano pueda utilizar sus capacidades cognitivas y emocionales, desenvolviéndose en sociedad y resolviendo las demandas cotidianas de la vida diaria. La salud mental suele ser entendida como el estado de equilibrio entre una persona y su entorno sociocultural. Con el fin de alcanzar dicho equilibrio se hace necesario que las personas tengan garantizadas su participación en el mundo laboral, intelectual y social, para así alcanzar su bienestar y una adecuada calidad de vida que las hagan sentirse y estar integradas en la sociedad.

En contraposición al concepto anterior, nos encontramos con el de trastorno mental; síndrome caracterizado por una alteración significativa del estado cognitivo, regulación emocional o del comportamiento del individuo que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

A pesar de que cada trastorno mental aglutina patologías de diversa índole que afectan de manera diferente a la persona que las sufre, Marcos del Cano (2012) señala entre las características de este colectivo: el disfrutar de una esperanza de vida diez años inferior al conjunto de la población, tener una mayor tendencia al consumo de sustancias psicoactivas y presentar una elevada tasa de suicidio (10%).

A mayores, por motivo de su enfermedad, suelen encontrar dificultades en aspectos referidos al auto-cuidado, la autonomía personal, el control de su conducta, las relaciones sociales y su



motivación. También se enfrentan a limitaciones a la hora de acceder a los servicios, gestionar su tiempo libre o conseguir y mantener un trabajo, convirtiéndose de esta forma en personas social y económicamente dependientes. Incluso, en los casos más graves se puede llegar a requerir una protección jurídica especial. A los obstáculos derivados de su estado de salud, hay que añadir los impuestos por el fuerte estigma social que, todavía hoy, pesan sobre estas personas.

Por todo ello, su atención precisa la constitución de equipos multidisciplinares integrados por profesionales de la psiquiatría, la psicología, el trabajo social, la enfermería, la terapia ocupacional, etc. E incuestionablemente, los y las educadoras sociales. Máxime cuando en la atención a las personas con enfermedad mental se trabaja por superar el abordaje exclusivamente médico, para incorporar la perspectiva holística e integral que requieren estas situaciones; debe contarse, sin duda, con profesionales de la educación social.

El Estudio Europeo de la epidemiología de los trastornos mentales en España, ESEMED-España (Haro et al., 2006), demuestra que en los países occidentales, una de cada cuatro personas cumple criterios diagnósticos de una enfermedad mental y alrededor de un 40% llega a presentarla en algún momento de la vida.

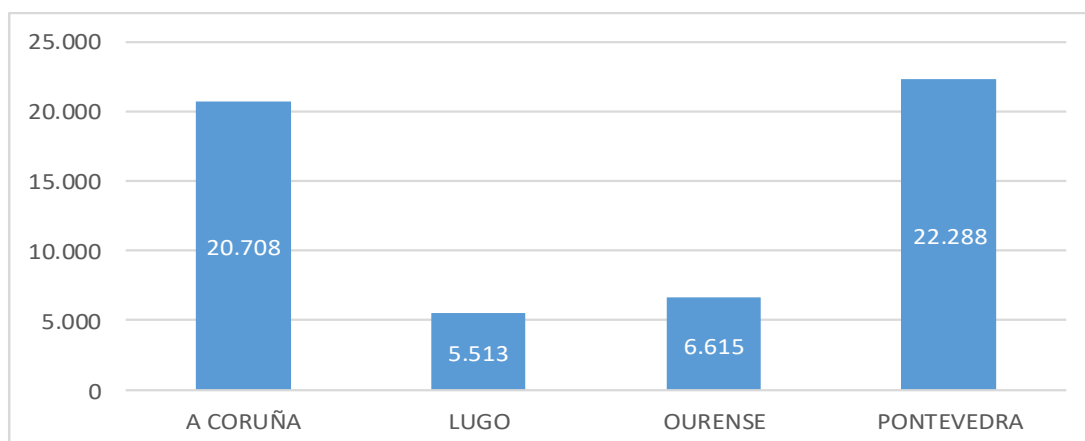
Centrándonos en la Comunidad Autónoma de referencia para este texto, Galicia, en el censo realizado en 2016 por la Consejería de Trabajo y Bienestar (FEAFES-Galicia, 2017) se indicaba un total de 55.124 personas con enfermedad mental, situándose en esta Comunidad como la segunda causa de discapacidad después de la física. En lo que respecta a la edad, y aunque los intervalos de edad son excesivamente amplios en nuestra opinión, se ven más afectados los que se encuentran en el rango de 19 a 59 años (52.8%), seguidos de más de 59 (45,7%) y menos de 19 años (0.5%); y en relación a las provincias, la incidencia es mayor en Pontevedra, seguida de Ourense, A Coruña y Lugo, como se puede observar en las siguientes representaciones.

Tabla 1. Galicia. Población total por provincias y % de personas afectadas de trastornos mentales

Provincia	A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
<b>Población total</b>	1.132.735	342.748	322.293	950.919
<b>Población afectada</b>	1,82%	1,60%	2,05%	2.34%

Elaboración propia a partir de la *Memoria Anual de FEAFES-Galicia* (2017)





**Figura 1. Galicia. Afectación de trastornos mentales por provincias.**  
Elaboración propia a partir de la Memoria Anual de FEAFES-Galicia (2017).

Cabe destacar, que las personas con enfermedad mental presentan problemas que no se reducen a la sintomatología psicopatológica, sino que afectan a otros aspectos como el funcionamiento psicosocial y la integración en la comunidad (Larreina, 2012). Aspectos donde el perfil profesional de los educadores y educadoras sociales, son relevantes.

La incorporación de este rol profesional en el ámbito en cuestión, debería verse reforzada con la filosofía de atención socio-comunitaria presente en Europa desde la Declaración de Helsinki de 2005 y en España a través de la Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud de 2007 y su revisión en 2011, ambas prácticamente desaparecidas como consecuencia de la actual crisis financiera y social. Una situación que conduce a un incremento de necesidades sociales relacionadas con el empleo, la vivienda, la renta y la alimentación que afecta especialmente a las personas que se encuentran en peor situación de pobreza y exclusión social, como por lo general las personas con enfermedad mental. Según Pérez Yruela y Navarro (2013), frente a esta realidad, la Administración Pública ha dejado a un lado su responsabilidad depositándola en las entidades asociativas y ha desmantelado la Ley de Promoción de la Autonomía y de Atención a las Personas en Situación de Dependencia, de la que salvando sus ambigüedades, se beneficiaban muchas personas con problemas de salud mental.

García-Pérez, Peña y Torío (2016) destacan la urgencia de una política pública de acción social que promueva la justicia social y la ciudadanía inclusiva del colectivo en cuestión. De esta manera, junto con la pedagogía social se podrá dotar a las personas con trastornos mentales de los recursos necesarios para mejorar su calidad de vida.

## 2. Dispositivos y profesionales en Galicia.

Con la desinstitucionalización psiquiátrica que tuvo lugar en los años 80 del siglo pasado, se asumió el modelo de atención comunitaria como estrategia de actuación y la rehabilitación psicosocial como filosofía de intervención. El objetivo, según Rodríguez y Bravo (2003) era articular la atención a los problemas psiquiátricos y sociales de estas personas en su entorno socio-comunitario, potenciando el mantenimiento e integración en el contexto familiar y social de la forma más normalizada posible. De este modo, se fueron definiendo los Dispositivos de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud.

La nomenclatura de estos centros del sector público varía según las Comunidades Autónomas. En Galicia se encuentran hasta once tipologías diferentes (Instituto de Información Sanitaria, 2009) que se muestran en la tabla 2.

**Tabla 2. Dispositivos públicos de Salud Mental en Galicia**

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Centro de Rehabilitación Psicosocial y Laboral (CRPL)</i>	Buscan mantener en el entorno comunitario a las personas con enfermedad mental grave y persistente, fomentar su autonomía, apoyar a las familias y cuidadores/as y prestar servicios de rehabilitación psiquiátrica y psicosocial.
<i>Equipo de Continuidad de Cuidados (ECC)</i>	Integrados en los hospitales de día, realizan el Programa de trastorno mental y supervisan el Programa de seguimiento comunitario activo, los Programas alternativos a la hospitalización psiquiatría a domicilio y la supervisión de personas con trastornos mental en pisos protegidos y residencias específicas.
<i>Hospital Psiquiátrico de Día (HPD)</i>	Centros de hospitalización parcial con la misión de desarrollar funciones intermedias entre las unidades de salud mental y las unidades de hospitalización.
<i>Unidad de Alcoholismo (UA)</i>	Dependencias orientadas a conductas adictivas que comprendan tanto el alcohol, como el tabaco y dependencias sin sustancias.
<i>Unidad de Cuidados Especiales de Rehabilitación (UCER)</i>	Destinadas para personas con severos trastornos psíquicos y conductas disruptivas, psicopatologías graves de alta intensidad y larga duración, alta expresividad emocional y baja tolerancia al estrés, así como personas que requieran medidas de supervisión y contención.
<i>Unidad de Cuidados de Rehabilitación (UCR)</i>	Destinadas para programas activos de rehabilitación de duración intermedia.
<i>Unidad de Cuidados Residenciales de Rehabilitación (UCRR)</i>	Destinadas al tratamiento de personas con trastornos psiquiátricos con dependencia relevante de larga evolución pero estabilizados psicopatológica y conductualmente.





DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
<b>Unidad de Hospitalización Psiquiátrica (UHP)</b>	de Tratamiento de los pacientes internados e investigación sanitaria en esta materia.
<b>Unidad de Psicogeriatría</b>	de Dan respuestas asistenciales específicas a la población de la tercera edad, necesarias por la evolución demográfica y el incremento de las patologías psiquiátricas asociadas al envejecimiento.
<b>Unidad de Salud Mental de Adultos (USM)</b>	de Se encargan de atender a los pacientes remitidos a través de los servicios competentes, participan (cuando es posible) en las decisiones de ingreso psiquiátrico y en la rehabilitación e integración comunitaria, así como en el seguimiento de los casos. También se encargan de apoyar y asesorar a los profesionales y dispositivos sociales y educativos relacionados con la salud mental. Por último, desarrollan programas de promoción de la salud mental, prevención de la enfermedad y educación sanitaria.
<b>Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil (USMIX)</b>	de Realizan las mismas actividades que el USM pero limitando la franja de edad hasta los 16 años.

Elaboración propia a partir del *Instituto de Información Sanitaria* (2009)

Estos dispositivos cuentan con una composición básica de recursos humanos integrada por profesionales de la psiquiatría, psicología clínica, enfermería, auxiliares de enfermería, trabajo social y terapia ocupacional. El número total de profesionales en Galicia era de 904, según los últimos datos disponibles (*Instituto de Información Sanitaria*, 2009). En la tabla 3 se puede observar su distribución según categorías profesionales, apreciándose la ausencia total de la figura del educador y educadora social en el ámbito público como profesional de la salud mental.

**Tabla 3. Profesionales en los Dispositivos de Salud Mental en Galicia**

Psiquiatría	Psicología	Enfermería	Trabajo Social	Auxiliar de Enfermería	de Terapia Ocupacional
168	86	196	37	409	8

Elaboración propia a partir del *Instituto de Información Sanitaria* (2009)

Cabe destacar, que la mayoría de estos profesionales proceden de la rama de conocimiento de ciencias de la salud, siendo una necesidad la incorporación de perfiles de índole educativa y social. Es obvio, como señalan García-Pérez y Torío (2013), que los problemas y necesidades de la población con trastornos mentales desbordan el ámbito sanitario-psiquiátrico. Las dimensiones de índole social, caracterizadas por discapacidades y déficits para el funcionamiento psicosocial autónomo, se ven también afectadas.



En cuanto a los dispositivos propios del sector privado o iniciativa social, varían en función de la entidad de referencia. En la Federación de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental de Galicia (FEAFES-Galicia), entidad de iniciativa social que analizamos detalladamente en el apartado cuatro de este artículo, se contemplan los siguientes dispositivos:

- Centros de rehabilitación psicosocial y laboral
- Centros ocupacionales
- Centros Especiales de Empleo
- Vivienda y servicios residenciales
- Atención a domicilio

La atención que corresponde en estos dispositivos desde el modelo comunitario, no es la rotación por los distintos centros; consiste en un trabajo en red, dentro del cual se deben dar interacciones entre el territorio, los ciudadanos y las organizaciones (García-Pérez, Peña y Torío, 2016).

### **3. Los educadores y las educadoras sociales en el colectivo de salud mental.**

Ya hemos señalado como la incorporación de la figura del educador y educadora social como profesional en el ámbito de la salud mental, es muy reciente. Esta incorporación tardía es consecuencia, según De Dios y Rigol (2004), del modelo hospitalario tradicional donde todavía se potencian profesionales de tipo asistencial médico caracterizados por realizar, generalmente, funciones de control y contención.

Hace más de treinta años, la reforma psiquiátrica cambió el modelo de atención a este colectivo, abriendo las puertas a alternativas socioeducativas y de apoyo en la comunidad. La realidad, es que es solo desde hace una década cuando, de una manera tímida, se comienza a dar relevancia al entorno comunitario y al conjunto de profesionales que en él intervienen, entre los que se encuentran los de la educación social. Sin embargo, no es inusual que se les siga observando como meros ejecutores de las indicaciones de otros profesionales (Pié, 2000). Esta situación, subraya la necesidad de fomentar y ubicar las funciones y el marco de intervención del educador y educadora social para que sus actuaciones profesionales sean respetadas. De Dios y Rigol (2004), señalan que podrán/deberán desarrollar todo el conjunto



de funciones generales y específicas descritas para la profesión, que hemos sintetizado en la tabla 4.

**Tabla 4. Funciones del educador y educadora social en el ámbito de la salud mental**

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
Funciones generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosticar las dificultades desde un punto de vista educativo.</li> <li>- Contribuir a la superación de las dificultades con métodos psicopedagógicos.</li> </ul> <p>En nuestra opinión sería más preciso aludir a métodos socioeducativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar en el proceso.</li> <li>- Actuar como mediador/a entre la persona con enfermedad mental y los servicios.</li> <li>- Fomentar el cumplimiento de los objetivos generales formulados.</li> </ul>
Funciones específicas	<p><u>Atención directa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar entrevistas de acogida, seguimiento y valoración.</li> <li>- Dinamizar actividades y talleres constituyéndose como referente.</li> <li>- Reforzar la autonomía personal, dinamizar el fomento de la relación social y la inserción comunitaria.</li> <li>- Observar e intervenir dando prioridad a las necesidades de cada persona en cada momento.</li> </ul> <p><u>Tareas de relación con el equipo interdisciplinario:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportar e intercambiar la observación obtenida en la atención directa.</li> <li>- Participar en la elaboración, seguimiento, revisión y evaluación del PIRR y de los diferentes espacios de intervención.</li> <li>- Intervenir en todo el trabajo de equipo: reuniones, supervisiones clínicas y del propio equipo, docencia, investigación, etc.</li> <li>- Coordinación con otros servicios, trabajo en red.</li> </ul> <p><u>De preparación al marco donde desarrolla la acción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar, programar y evaluar las actividades individuales o grupales y los objetivos que se plantean en el proyecto psicoeducativo del centro de manera dinámica.</li> <li>- Realizar las gestiones precisas para organizar y llevar a cabo las actividades.</li> <li>- Transcribir de cada espacio de intervención lo que ha sido significativo para hacer un seguimiento del proceso de la persona y el grupo, y que se pueda utilizar para realizar las evaluaciones pertinentes.</li> <li>- Transcribir las diferentes entrevistas con la persona o la familia.</li> <li>- Controlar la asistencia de los participantes en las actividades.</li> <li>- Participar en las reuniones de coordinación con servicios colaboradores en diferentes espacios.</li> <li>- Tareas de acompañamiento o de ayuda domiciliaria.</li> <li>- Llevar o tutelar pisos asistidos.</li> </ul>

Elaboración propia a partir de *Dios y Rigol* (2004)

Para el desempeño de estas funciones, la educación social promueve estrategias didácticas que fomentan la autonomía personal, dando lugar a que las relaciones de la vida cotidiana, sean



vehículos, contextos y contenidos de las acciones socioeducativas (García-Pérez, Peña y Torío, 2016). Siguiendo a Sánchez (2013), es importante acoger la singularidad de cada persona y la diversidad de disciplinas y saberes fragmentados que actúan en este ámbito, para producir un trabajo cuidadoso en el marco de problemáticas emergentes contemporáneas.

Otra cuestión son las capacidades y características específicas que deberían disponer los y las educadoras sociales especializadas en el ámbito de salud mental. Hernanz (2012) señala las siguientes: capacidad de interacción con la persona afectada y su familia; manejo de la angustia personal, delirios, alucinaciones y otros síntomas que pudieran presentar; equilibrio entre la rigidez y el pasotismo en las intervenciones; flexibilidad y tolerancia; no desanimarse ante las dificultades. Además, debe tener una actitud ante la persona y la intervención respetuosa, positiva, vocacional y de implicación en el trabajo. Por último, destacar la capacidad de trabajo en equipo y facultad de visión integral y a largo plazo.

Una herramienta clave que ayuda al educador y educadora social en el ejercicio de su profesión, es el código deontológico (ASEDES, 2007). Éste, proporciona el conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, y que son de gran utilidad en este ámbito de intervención ante el sinnúmero de preguntas que pueden surgir en el ejercicio de la profesión (modo de mantener la confidencialidad en situaciones de conflictos de lealtades, respeto a las decisiones de la persona/necesidad de consentimiento para las intervenciones, etc.). No obstante, en este sentido es relevante la afirmación de Sánchez (2014) cuando destaca la necesidad de huir de protocolos o manuales, que describan soluciones universales y uniformes. Lo imprescindible, es considerar el siguiente principio ético: acoger la singularidad de cada caso.

#### **4. Las educadoras los y educadores sociales en el ámbito de salud mental en Galicia: análisis de la realidad.**

Con el objetivo principal de analizar la presencia y situación de las y los profesionales de la educación social en este ámbito en Galicia (equipamientos, dispositivos y asociacionismo de salud mental), se desarrolló un estudio mixto cuantitativo y cualitativo.

Como hemos señalado en el sector público en Galicia no se cuenta con ningún educador o educadora social en plantilla. Para conocer la realidad en el sector de la iniciativa social se realizó una investigación con la totalidad de entidades que trabajan en este ámbito en la



Comunidad Autónoma. Para ello, se ha tomado como referencia la Federación que las agrupa: la Federación de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental de Galicia (FEAFES-Galicia). La indagación cuantitativa nos permitió obtener el número total de profesionales contratados, así como, su distribución por la geografía gallega, apreciándose notables diferencias interprovinciales, como se puede apreciar en la tabla 5.

**Tabla 5. Educadores y educadoras sociales en las asociaciones de FEAFES-Galicia.**

INSTITUCIÓN	NÚMERO DE EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES
<b>A CORUÑA</b>	
Apem-Betanzos	1
Apem-Cambre	1
Apem-Carballo	0
Apem-Cee	1
Apem-A Coruña	4
Portanova-Ferrol	1
Portanova-Cercido	0
Fonte da Virxe-Santiago	2
Andaina-Dodro	0
A Creba-Noia	0
A Creba-Ribeira	0
Federación de Santiago	1
Federación A Coruña	2
<b>LUGO</b>	
Alume-Lugo y Guitiriz	1
A Mariña-Burela, Ribadeo y Cervo	5 (3 con contrato de Monitora)
Albores-Chantada y Monforte	0
Federación Lugo	1
<b>OURENSE</b>	
Morea-Ourense	0
Morea-O Barco	0
Morea-Verín	0
Federación Ourense	0
<b>PONTEVEDRA</b>	
Lar-Vilagarcía	0
Alba-Pontevedra	0
Doa-Vigo	0
Doa-Cangas	0
Avelaiña-A Guarda y Baiona	3
Lenda-Redondela	1
Morea-Lalín	0
Federación Vigo	0
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Elaboración propia

Como se observa en el conjunto de Galicia se contabilizan 24 profesionales en un total de 29 entidades, pero en 16 de las mismas (55,2%) no se contrata a ningún educador o educadora social. Por otra parte algunas de las profesionales, aunque realizan las funciones propias de la profesión están contratadas en calidad de monitoras. Otro hecho destacable es que en ninguna



asociación de tres de las principales ciudades gallegas (Ourense, Pontevedra y Vigo) existe esta figura profesional.

La segunda fase del estudio se orientó a conocer y valorar las responsabilidades, funciones y tareas que las y los educadores desenvuelven en este ámbito. Para ello se realizó una investigación cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a siete educadores y educadoras sociales de diversas entidades gallegas. En su selección se atendió a que hubiese representación de todas las provincias, y que la formación inicial se hubiese realizado en distintas universidades. Se trataba con ambos criterios de recoger la diversidad territorial y formativa para aportar mayor riqueza a la valoración realizada.

El perfil del conjunto de entrevistadas y entrevistados se corresponde con las siguientes características:

- *Género*: Mujeres (5), hombres (2)
- *Titulación en Educación Social*: Diplomadas/os (6); Graduada (1).
- *Universidad de formación*: Santiago de Compost. (2); Vigo (3); A Coruña (1); UNED (1). Otras titulaciones: Títulos de Master (3); Titulación en Psicopedagogía y postgrado en Orientación Laboral (1). TASOC y Monitora de Tiempo Libre (1)
- *Especialización en salud mental*: Cursos finalizados o en proceso de formación (7)
- *Categoría profesional en contrato*: Educadores y Educadoras Sociales (5); Orientadora Laboral (1); Técnica de Inserción (1)
- *Antigüedad laboral en el ámbito*: 1 año (2), 3 años (2), 6 años (1), 7 años (1), 9 años (1)
- *Provincia de trabajo*: A Coruña (5), Lugo (1), Pontevedra (1).

La entrevista siguió un guion con dos bloques o apartados centrados en los siguientes aspectos:

- *Formación y motivación*: referencias a la formación inicial recibida en el ámbito de salud mental, a la formación complementaria seguida posteriormente y a la motivación para dedicarse a este campo de trabajo.
- *Desempeño del trabajo*.
  - Funciones desempeñadas y correspondencia con las propias de la profesión.
  - Inserción del educador/a en los equipos interdisciplinares: integración, aportaciones, respeto al trabajo realizado.
  - Relaciones educativas y principales necesidades de las personas con quien trabajan.
  - Potencialidades, limitaciones y perspectivas de futuro de las educadoras/es sociales en el campo de salud mental.

Los resultados obtenidos se sintetizan en los siguientes datos:



**Formación.** Respecto a la formación, todas manifiestan que el colectivo de personas con trastornos mentales no fue abordado en las diferentes materias de la titulación y que ninguno de ellos poseía formación específica sobre este colectivo hasta que comenzó a desempeñar con él y a realizar cursos. Las entrevistadas señalan esta situación como una deficiencia que debería subsanarse:

*“la falta de formación universitaria en salud mental, me ha llevado a tener que aumentar mis estudios para conseguir una especialización”.*

*“mi desconocimiento sobre este colectivo era tal, que en la entrevista de trabajo pensé en una película que había visto hacía unas semanas y que poco tenía que ver con la realidad”.*

**Funciones.** En cuanto a las funciones que desempeñan, destacan que son profesionales polivalentes, con un perfil abierto. Una de las entrevistadas manifiesta que en la entidad que trabaja, aunque de forma adaptada, el educador o educadora puede realizar la mayoría de actividades que se llevan a cabo enfocándolas desde una perspectiva socioeducativa. Este hecho provoca intrusismo laboral, para evitarlo es importante que cada profesional tenga delimitada las funciones que debe realizar según su perfil, tratando que de esta manera no se produzcan situaciones como las recogidas:

*“todas realizamos las mismas funciones sin importar la formación inicial” o “en ocasiones tenemos que realizar funciones propias de otras profesiones”.*

Otro aspecto que cabe destacar es la larga trayectoria de algunos de estos profesionales en la institución en que desempeñan su labor. Dos de las educadoras entrevistadas en un principio fueron contratadas inicialmente como monitoras. Con el paso de los años, fueron ganando terreno dentro de la asociación pasando a una contratación como educadoras sociales y realizando actualmente funciones propias de profesionales socio-educativos. Pero también nos encontramos con entrevistadas que, a pesar de realizar funciones propias de la educación social, no están contratadas como tal. Ejemplos de estos hechos son:

*“en un primer momento mis funciones se limitaron como monitora en un curso de cerámica, fue con el paso del tiempo cuando conseguí reconocimiento y empecé a realizar intervenciones socioeducativas”.*

*“comencé mi labor en esta asociación como monitora, dando clases de cocina y fútbol sala, con el paso de los años, fui ganando un mayor número de funciones y también responsabilidades”.*

Entre las funciones señaladas destacan las siguientes: formación y acompañamiento en la búsqueda de empleo; formación en manejo de habilidades sociales; relación e interacción con



otros servicios y el equipo interdisciplinar; planificación, desarrollo y evaluación de actividades del centro e intervenciones con las familias; sensibilización de la sociedad.

**Equipos interdisciplinares.** Los y las profesionales entrevistadas, forman parte de equipos interdisciplinares que en el sector de iniciativa social suelen estar constituidos por psicólogos y psicólogas, terapeutas ocupacionales y trabajadores y trabajadoras sociales. Las relaciones entre ellos suelen ser buenas y de apoyo continuo, considerando la interdisciplinariedad como clave en este ámbito. Aunque en ocasiones, encuentran dificultades a la hora de argumentar y justificar las características de acción educativa que tienen muchas de las actividades previstas para incrementar la autonomía en la vida cotidiana (por ejemplo, enseñar a acudir a una cafetería y ser correctamente atendido), y que el equipo las ponga en valor. Uno de los entrevistados indica al respecto:

*“nuestras intervenciones producen cierta incertidumbre en el resto de los y las profesionales que consideran que no se trata de una actividad profesional sino de lo que podría hacer un amigo o amiga”.*

**Relación educativa.** Las interacciones de estos y estas educadoras sociales con las personas con las que trabajan, suelen estar basadas en la confianza, lo que facilita la detección de ciertos cambios en su vida diaria o mejoras que hacen posible la reducción de las medicaciones por parte de los y las psiquiatras. Además, señalan que el hecho de realizar actividades más relajadas como pueden ser de ocio en ambientes más distendidos y espacios comunitarios, hacen que las personas se encuentren cómodas y cuenten aspectos de su vida que en una terapia o en un despacho no se animan a decir.

Una de las entrevistadas destaca:

*“mi relación con ellos es bastante buena, tienen confianza en mí y al hacer actividades más relajadas, como los paseos o actividades de ocio, me cuentan aspectos de su vida que a la psicóloga en las terapias en grupo no se animan a contar”.*

Otra afirma que:

*“en mi caso no soy una profesional que esté realizando actividades continuamente con ellos y al encontrarme dentro de un despacho las relaciones se vuelven más frías, así que en numerosas ocasiones salgo fuera e intento hablar con ellos para ganarme su confianza”.*

**Potencialidades, limitaciones y perspectivas de futuro.** En consonancia con la época actual, las limitaciones que se suelen destacar en el ámbito investigado, están relacionadas con los factores tiempo y dinero. A las personas entrevistadas las entidades en las que trabajan les dan





libertad para poder desarrollar las actividades que consideren pertinentes, siempre teniendo en cuenta estos dos factores. Esta limitación es destacada como un obstáculo, pues no les permite trabajar con programas individualizados en el propio entorno de la persona, debido a su elevado coste:

*“evaluamos constantemente, necesitamos justificar en dirección las acciones que realizamos en un programa individualizado, mucho más costoso que llenar una clase de personas y hacer una actividad”.*

Otras de las limitaciones que señalan son: la crisis económica actual con la consiguiente reducción de las ayudas tanto para las entidades como para las personas atendidas; las dificultades de éstas en el acceso a certificados de discapacidad; los inconvenientes para poder encontrar un empleo, muchas veces derivado de los procesos de medicación; y por último, el estigma y el auto-estigma presente en este colectivo. En referencia a esto último, una de las entrevistadas destaca:

*“si me encuentran por la calle, muestran cierta vergüenza al saludarme porque soy la educadora social de un centro de rehabilitación y ellos mismos suelen estar avergonzados de tener que acudir a estas entidades”.*

Como perspectivas de futuro destacan la necesidad de ampliar las actuaciones en el marco del modelo comunitario, aumentar los dispositivos para personas de tercera edad con problemas de salud mental y reivindicar la figura de los y las educadoras sociales como relevantes en este ámbito. En una de las entrevistas se señala:

*“son necesarios programas asertivo-comunitarios donde los y las educadoras sociales se convierten en profesionales clave para desarrollar las actividades”.*

Para finalizar este apartado se recogen aspectos que los y las entrevistadas consideran clave de los y las educadoras sociales para tener mayor cabida en el ámbito de la salud mental: son profesionales capacitados para realizar intervenciones socioeducativas; para trabajar colaborativamente en equipos multidisciplinares compartiendo tareas comunes; y para realizar acciones de una manera integral teniendo en cuenta el marco de la comunidad.

## Conclusiones.

En cuanto al papel que llevan a cabo los educadores y educadoras sociales en el ámbito de salud mental en Galicia, se puede destacar que aunque todavía queda un largo camino, se está comenzando a valorar a los y las profesionales socioeducativos. A pesar de que existen



grandes diferencias entre lo que ocurre en el sector público, y los sectores privados y de iniciativa social.

Comparando Galicia con otros contextos, cabe destacar que aunque siguiendo tanto la Ley General de Sanidad, como la Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional se empiezan a incluir más intervenciones a nivel comunitario, pero en pocas ocasiones son realizadas por educadores y educadoras sociales, máxime cuando se realizan desde entidades públicas.

En la actualidad, desde el sector público gallego es una gran necesidad que se produzca un cambio en las intervenciones planteadas, combinando las acciones clínico-asistenciales con las propias de un modelo comunitario. Este déficit del ámbito público, junto a un proceso de desinstitucionalización sin previsión de atención externa, hace que se convierta en una necesidad el movimiento asociativo de personas con enfermedad mental y sus familias. Se ha comprobado en la investigación realizada que es en este espacio donde, a lo largo de la última década y cada vez más, se incorpora el perfil de los y las educadoras sociales por el tipo de intervenciones que realizan.

A pesar de que las posibilidades de inserción laboral son mayores en el sector de iniciativa social, no podemos olvidar que hablamos de un total de 24 profesionales en toda Galicia y que se registran un total de 16 delegaciones de asociaciones que no cuentan con ninguno. Así como una provincia gallega, Ourense, donde en ninguna de las entidades se contempla este perfil.

A mayores de la necesidad de incluir más profesionales socioeducativos, mediante las entrevistas realizadas hemos podido detectar que es necesario delimitar las funciones de los y las educadoras sociales dentro de este ámbito; es preciso concretar el significado del término polivalencia: estar capacitado para realizar diversas funciones no quiere decir asumir las que corresponden a otras profesiones. Será a partir de esta delimitación cuando se empiece a respetar este perfil profesional.

Otro aspecto que hemos recogido y que cabe destacar, es la necesidad de incidir en que los y las profesionales socioeducativos, sean contratados como tal, y no tengan que comenzar a desempeñar sus funciones como monitores, u otras denominaciones. Profesionales que se ven obligados, a tener que ganarse con el paso del tiempo la contratación laboral que merecen



desde un principio, pues desde que finalizan sus estudios universitarios están cualificados para ser educadores y educadoras sociales.

Es indispensable denunciar y avanzar en las deficiencias señaladas para poder llevar a cabo acciones socioeducativas que, señalan los y las entrevistadas, son propias del modelo comunitario. El modelo que se asienta en la capacidad de las personas para ser las protagonistas de la propia acción, independientemente de las etiquetas: todas las personas de la comunidad de referencia con o sin trastornos atribuidos se implican directamente en la planificación y desarrollo de las iniciativas que transformarán su contexto, sus relaciones, su vida.

Pero no son exclusivamente las acciones comunitarias donde los profesionales de la educación social por su perfil y capacidades tienen relevancia, sino que también debe contemplarse en los ámbitos asistencial-sanitario y laboral, pues están cualificados para desempeñar su labor en ellos.

En definitiva, los y las educadoras sociales son parte fundamental en los equipos interdisciplinarios de salud mental para seguir evolucionando en la atención y acompañamiento a este colectivo reafirmando procesos educativos para la transformación, en los que se potencia a todas las personas como ciudadanas, miembros activos de una comunidad en la que participan.

## Bibliografía

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- De Dios, J. y Rigol, M. (Diciembre, 2004). El Educador Social en el proceso de Rehabilitación Psicosocial en Salud Mental. *Revista de Educación Social*, 3. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=124>
- Feafes-Galicia. (2017). *Memoria Anual 2016*. Recuperado de <http://feafesgalicia.org/img/documentacion/memorias-anales/MEMORIA%202014%20esp.pdf>
- Fernández Santiago, P. (2012). Familia y sociedad ante la salud mental. En A. M<sup>a</sup>. Marcos del Cano y G. Topa (Eds.), *Salud mental comunitaria*, 511-530. Madrid, España: UNED.
- García-Pérez, O. y Torío, S. (2013). Funcionamiento básico y social de los usuarios de las viviendas supervisadas para personas con trastorno mental severo en Asturias: necesidad de una



- intervención pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 411-431. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n2.41659](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41659)
- García-Pérez, O., Peña, J. V. y Torío, S. (2016). Atención socioeducativa y trastorno mental severo: la vivienda como base de intervención. *Convergencia*, 23(72), 171-197. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-14352016000300171&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352016000300171&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Haro, J.M., Palacín, C., Vilagut, G., Martínez, M. Bernal, M. Luque, I., Alonso, J. (2006). Prevalencia de los trastornos mentales y factores asociados: resultados del estudio ESE MeD-España. *Medicina clínica*, 126 (12), 445-451. <https://doi.org/10.1157/13086324>
- Hernanz, M<sup>a</sup>. M. (2012). *Modelos de rehabilitación*. En A. M<sup>a</sup>. Marcos del Cano y G.Topa (Eds.), *Salud mental comunitaria*, 319-350. Madrid, España: UNED.
- Instituto de Información Sanitaria. (2009). *Atención a la salud mental*. Recuperado de [http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/excelencia/salud\\_mental/Salud\\_Mental\\_2009.pdf](http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/excelencia/salud_mental/Salud_Mental_2009.pdf)
- Larreina, M. (2012). Psicoeducación y entrenamiento en habilidades sociales. En A. M<sup>a</sup>. Marcos del Cano y G. Topa (Eds.), *Salud mental comunitaria*, 351-370. Madrid, España: UNED.
- Marcos del Cano, A. M<sup>a</sup>. (2012). Salud mental y bioética. En A. M<sup>a</sup>. Marcos del Cano y G.Topa (Eds.), *Salud mental comunitaria*, 453-484. Madrid, España: UNED.
- Pérez Yruela, M. y Navarro Ardoy, L. (2013). El Tercer Sector de acción social en España. Situación y retos en un contexto de crisis. *Revista Tercer Sector*, 23, 41-58. Recuperado de <http://www.fundacionluisvives.org/rets/23/articulos/101406/index.html>
- Pié, A. (2000). Intervención educativa y salud mental. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*, 16, pp. 91-104. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/171830/241889>
- Rodríguez González, A. y Bravo, M<sup>a</sup>.F. (2003). Marco general y conceptualización. En C. Gisbert (Eds.), *Rehabilitación psicosocial y tratamiento integral del Trastorno Mental Severo*, 15-53. Madrid, España: AEN.
- Sánchez, C. (2013). La figura del Educador Social en el campo de la Salud Mental Comunitaria: el amor por la pregunta y la construcción del caso en red. *Norte de Salud Mental*, 11 (45), 33-39. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4222085.pdf>
- Sánchez, C. (2014). Grupo de trabajo e investigación sobre la práctica de los educadores sociales en el campo de la Salud Mental. *Norte de Salud Mental*, 12 (49), 85-90. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4830461.pdf>



## **LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL COMO TUTOR DE APEGO EN LOS HOGARES TUTELADOS PARA MENORES EN SITUACIÓN DE PROTECCIÓN**

236

**María Verónica Jimeno Jiménez**, *Profesora Asociada Psicología UCLM. Centro de Investigación en Criminología UCLM. Directora de Accem 3, Hogar Tutelado para menores en situación de protección de la JCCM.*

### **RESUMEN**

*Este artículo pretende reflexionar sobre la importancia y la necesidad de reforzar la figura del educador social dentro de los Hogares Tutelados como Tutor de Apego. El acogimiento residencial es una medida importante, por un lado, para dar respuesta a las necesidades infantiles derivadas de la situación de maltrato y separación familiar en que se encuentran los afectados y, por otro, por el destino posterior a que se les vaya a encaminar (Del Valle y Fuertes, 2000). La deseabilidad actual, para los menores maltratados, es el acogimiento familiar, principalmente para los menores de seis años, pero la realidad es muy diferente ya que se necesitan aumentar los acogimientos familiares que evitasen la institucionalización de algunos menores y redujese los tiempos de estancia de muchos otros. El acogimiento residencial se convierte, en muchos casos, en la única medida de protección que puede dar una atención de calidad a los menores que han sufrido experiencias traumáticas. Con este artículo se pretende resaltar la necesidad de los menores institucionalizados con respecto a una figura de apego afectuosa y accesible que les ayude a desarrollar una imagen positiva de sí mismo, digno de ser querido (Cantero y Lafuente, 2010).*

**Palabras clave:** apego, experiencias traumáticas, hogares tutelados y tutor de apego.

Fecha de recepción: 25/02/2017

Fecha de aceptación: 07/07/2017



## Introducción

El maltrato infantil ha llegado a ser un problema que se incrementa a un ritmo acelerado y su presencia es cada vez más evidente. Son necesarias investigaciones que se orienten tanto en la detección y prevención del maltrato, como en el fomento de contextos para un óptimo desarrollo de los menores víctimas de experiencias traumáticas. Se considera que el sistema de protección, puede aportar al menor víctima de maltrato, un contexto compensador y promotor de apegos seguros y para ello se necesitan Tutores de Apego. Pero es necesario una intervención conjunta con otros ámbitos: psicológico, sanitario, comunitario, servicios sociales y en ocasiones, dependiendo del tipo de experiencia traumática vivida, las propias familias. Esta intervención multidisciplinar es necesaria no solo para la detección y prevención del maltrato sino para la atención individualizada del mismo, favoreciendo la elaboración de tratamientos psicoterapéuticos especializados y efectivos según el tipo del maltrato, que sean capaces de abordar sus efectos en las estrategias de apego infantil, la adaptación personal y social y los sistemas de memoria. El acogimiento residencial es una medida constituida por un conjunto de recursos de convivencia educativa, de muy variada tipología y centrados en las necesidades de los niños (Bravo y Del Valle, 2009). Dentro del sistema de protección de menores, la medida de acogimiento residencial en hogares tutelados en régimen abierto es considerada un contexto óptimo de desarrollo para los menores mayores de seis años, que han sufrido situaciones traumáticas en su infancia.

## Acogimiento residencial, maltrato y tutores de apego

El acogimiento residencial, en muchas ocasiones es la opción más adecuada y la más beneficiosa para el menor. Es un programa que busca garantizar la estabilidad, seguridad y la satisfacción de las necesidades fundamentales de los niños y niñas que han vivido o están viviendo una experiencia traumática. El modelo de atención que se ofrece en este recurso de protección es el de una *intervención intensa e individualizada*, capaz de llevar a cabo estrategias rehabilitadoras de ciertos retrasos del desarrollo o problemas de comportamiento, que tan frecuentes son en áreas como las habilidades sociales, cognitivas o de autonomía personal. Se debe superar el concepto de hogar o centro como mera estancia protectora para proponer un modelo de contexto educativo donde los profesionales lleven a cabo variedad de estrategias y de recursos para potenciar al máximo el desarrollo de los menores bajo su



cuidado, teniendo en cuenta que el acogimiento residencial se convierte, en la mayoría de los casos, en la única medida de protección que puede dar una atención de calidad a los menores que han sufrido experiencias traumáticas.

Pero, ¿Cuál debería ser la principal función de un educador social dentro del acogimiento residencial? Consideramos que toda atención que se ofrezca a estos menores que han sufrido experiencias traumáticas debe hacerse a partir del establecimiento de unos vínculos afectivos seguros. Es fundamental tener en cuenta que existen situaciones que resultan especialmente perjudiciales para el desarrollo de un menor.

1. **Imposibilidad de establecer vínculos de apego.** Porque no se ha tenido contacto necesario con un cuidador primario que le haya permitido establecer unos vínculos afectivos.

2. **Ruptura del vínculo de apego a una edad temprana.** En esta ocasión si se establece un vínculo afectivo, pero por diferentes motivos, se rompe temporal o permanentemente.

La institucionalización de los menores en hogares tutelados como medida de protección, dentro del acogimiento residencial, puede provocar carencia afectiva, debido a una estimulación insuficiente o inadecuada que puede afectar al menor y a su futuro desarrollo afectivo, social y cognitivo. Sin duda, factores de riesgo en el establecimiento de vínculos afectivos dentro de los hogares tutelados son: los educadores múltiples fluctuantes, el constante cambio de educadores dentro de los hogares tutelados debido a contratos precarios o el contratar a personas que no estén formadas como educadores sociales para ejercer dicho trabajo. Es fundamental y necesario reivindicar el papel de los educadores sociales dentro de los hogares tutelados y fomentar la figura del educador social como *Tutor de Apego*.

Cantero (2003), destaca dos puntos importantes en lo referente al apego: 1) a pesar de la capacidad innata de los niños para establecer los primeros vínculos afectivos, no se da un vínculo inmediato en el momento de nacer. Podríamos empezar a hablar de un vínculo realmente establecido a partir de los 6 meses, ya que el niño empieza a mostrar una preferencia clara por algunas figuras y a rechazar a los extraños. 2) El apego se va formando por las interacciones entre el niño y las personas de su entorno. El tipo de interacción determinará la calidad del apego. Si el adulto es sensible a las señales del niño, se desarrollará un apego seguro. Si no responde a esas señales o lo hace de forma inconsistente, se sentirá ineficaz para lograr la respuesta del adulto y le verá como incapaz de proporcionarle la



respuesta adecuada, por lo que se sentirá inseguro y desconfiado con respecto a la relación. Esto va a provocar que sus conductas sean inadaptadas.

Los sujetos maltratados muestran un apego desorganizado en porcentuales que varían entre el 45% (Lyons-Ruth, Connell y Zoll, 1989) y el 80% de los casos (Carlson, Cicchetti, Barnett y Braunwald, 1989). El apego desorganizado representa un factor de riesgo psicopatológico, ya que induce a reaccionar con la disociación a cada tipo de trauma y estrés (Liotti, 2005). Si además, los episodios traumáticos son realizados por un genitor maltratante, al cual el menor esta precedentemente legado por un estilo de apego desorganizado, se refuerza con gran intensidad la hipótesis de estar forzado a utilizar la disociación para protegerse de su misma fuente de peligro. Un trabajo de Carlson, et al., (1989) confirma la asociación entre la cualidad del apego y los trastornos de la personalidad en personas con una historia de abuso con efectos a largo plazo. Son numeroso los estudios que han confirmado como el maltrato y el apego desorganizado y los modelos operativos internos conectados a ellos, se estructuran de manera más o menos significativa, dependiendo de los factores de resiliencia, el desarrollo de la capacidad relacional, así como el desarrollo de una personalidad equilibrada y no problemática. De hecho, es probable que estas representaciones sean precursoras de problemas comportamentales que pueden llegar a prediseñar evoluciones psicopatológicas en los casos más graves (Lemieux y Sicoli, 2001).

En ocasiones, tal vez más de las que creemos, los niños y niñas sufren experiencias traumáticas durante su corta infancia que influyen de formas muy variadas en su desarrollo posterior. Como profesional e investigadora en este campo he tenido que conocer muchas historias de malos tratos en pequeños y adolescentes que sin duda se han quedado grabadas en mi memoria emocional. Niños y niñas que en la actualidad viven en Hogares Tutelados como medida de protección, ya que por diferentes motivos tuvieron que ser apartados de su entorno familiar, donde en general, sus cuidadores primarios no eran capaces de satisfacer las necesidades básicas de estos menores, debido a diferentes factores y circunstancias que vulneran su capacidad como padres provocando un ambiente familiar patogénico. Sería fundamental contar con los recursos necesarios para poder trabajar con estos menores en su entorno familiar y poder así, en muchos casos, evitar emprender medidas de protección fuera del mismo. Dentro de estas medidas, sería deseable el acogimiento familiar, sobre todo para aquellos menores de seis años.





Las diferentes y numerosas investigaciones llevadas a cabo han demostrado que el maltrato que se infiere en los primeros cinco años de vida, puede ser especialmente dañino, debido a la vulnerabilidad de estos pequeños y al hecho de que los primeros años de vida se caracterizan por un crecimiento neurobiológico y psicológico más rápido que en los años siguientes (Siegel, 1995). Se ha demostrado como las consecuencias del maltrato afectan a todos los ámbitos del desarrollo tanto afectivo social como neurobiológico provocando problemas a nivel emocional, cognitivo, interpersonal y comportamental.

Con el paso de los años, he ido acumulando experiencias profesionales en el marco del acogimiento residencial en hogares tutelados como medida de protección con menores que han sufrido experiencias traumáticas de diferente naturaleza y gravedad. He sido testigo en primera persona de cómo las experiencias traumáticas vividas durante la infancia afectan de modo diferente a cada víctima dependiendo de diferentes factores relacionados con el propio menor y con su entorno, por ello es fundamental detectar a tiempo una situación de riesgo, ayudar a restablecer el equilibrio roto mediante las actuaciones adecuadas antes de que sea tarde, o evitar que un niño o una niña sufra durante un período de tiempo tan prolongado que le produzca un daño físico o emocional irreparable, así como, analizar las diferencias en el desarrollo a pesar de haber sufrido similares historias de maltrato (Jimeno, 2016).

Por todo ello centré mi investigación en menores acogidos en hogares tutelados en situación de protección, los cuales han vivido durante su infancia experiencias traumáticas que han influido en su posterior desarrollo. Diferentes estudios han demostrado que el clima social familiar juega un papel fundamental en el desarrollo de vinculaciones afectivas y en la adaptación personal y social de los adolescentes. Según la investigación de Pichardo, Fernández de Haro y Amezcua, (2002), los adolescentes cuyo clima familiar es percibido como elevado en cohesión, expresividad, organización y afecto, así como niveles bajos en conflicto, evidencian una mayor adaptación general que sus iguales cuyas percepciones sobre la familia van en la línea inversa. Un inadecuado contexto familiar influye en el desarrollo posterior de los menores. Fonagy, Target, Gergely, Allen, y Bateman(2003) hablaban de la importancia de la relación del menor con la madre en el desarrollo de una vinculación afectiva positiva, la creación de esta vinculación afectiva positiva e intensa, influirá directamente en el desarrollo posterior del menor. El desarrollo de un vínculo seguro refleja una experiencia de interacción positiva y adaptada a las necesidades del niño/a, mientras que el desarrollo de un



vínculo inseguro nos alerta sobre la posibilidad de alteraciones relacionales que están afectando negativamente al menor (Cantero y Cerezo, 2001).

En concreto, en mi tesis doctoral titulada *“Experiencias traumáticas en la infancia y su influencia sobre el desarrollo afectivo social y la memoria autobiográfica en menores institucionalizados. Comparación con un grupo control”* he tratado de conocer las diferencias en el vínculo de apego desarrollado con la madre, el nivel de adaptación personal y social, los niveles de depresión y la capacidad de acceso a recuerdos autobiográficos entre menores institucionalizados y un grupo de menores que vivía con sus familias biológicas. Los resultados señalan, a nivel general, que los menores de los hogares tutelados que habían vivido experiencias traumáticas durante su infancia comparados con un grupo de menores que no habían sufrido experiencia traumática alguna, percibían a sus madres como menos afectuosas durante su infancia y se percibían a ellos mismos como más inseguros hacia ellas en la actualidad. A nivel de adaptación personal y social los menores maltratados eran más inadaptados a nivel familiar, emocional y percibían una peor calidad de vida relacionada con la salud. Estos menores mostraron un mayor estado de ánimo depresivo y mayor dificultad en la memoria de trabajo y en la capacidad de acceso a recuerdos autobiográficos. Por lo que podemos resumir que el hecho de haber sufrido una experiencia traumática durante la infancia puede incidir en el desarrollo afectivo-social posterior, en la memoria de trabajo y en la capacidad para acceder a recuerdos específicos de tipo autobiográfico (Jimeno, 2016). Estos resultados coinciden con los obtenidos por Main (1995) donde se sugirió que el diseño u organización de las relaciones de apego durante la infancia se asocia con los procesos característicos de la regulación emocional, las relaciones sociales y el acceso a la memoria autobiográfica.

En segundo lugar, me planteé como objetivo analizar las características del grupo de adolescentes institucionalizados atendiendo a la naturaleza de la experiencia traumática vivida que provocó la medida de protección y estudiar la relación entre las distintas variables consideradas. En líneas generales, los menores institucionalizados que habían percibido a sus madres como más afectuosas y menos controladoras durante su infancia fueron los que más seguros se percibían hacia ellas en la actualidad. Se observó que un pequeño porcentaje de los adolescentes informaron de un vínculo óptimo con la madre durante la convivencia en la familia. Por tanto, según la percepción y el relato retrospectivo del menor existía una



adecuada vinculación afectiva con la madre con anterioridad a la medida de protección. Esto nos debería ayudar a plantearnos si en estos casos la medida de protección era necesaria y la única posibilidad, tal vez hubiese sido necesario plantearse una intervención en el núcleo familiar para intentar evitar el acogimiento residencial.

Otro resultado interesante que se obtuvo fue que los menores que más tiempo habían vivido con sus familias biológicas antes de entrar al hogar tutelado eran los que mostraban mayor capacidad resiliente. Recientemente se han empezado a estudiar los procesos de resiliencia en adolescentes con medidas residenciales teniendo en cuenta que no todos los niños son afectados del mismo modo por las experiencias de maltrato infantil, pues éstas dependen de la edad y del período de desarrollo que vive el/la niño/a, así como a los contextos y formas de maltrato que recibía (Daining y DePanfilis, 2007; Drapeau et al., 2007). Llama la atención este resultado, ya que estamos hablando de contextos familiares desestructurados, con grandes conflictos internos y con falta de cohesión, pero tal vez deberíamos pensar que son contextos donde los menores tienen que aprender a desenvolverse y a resolver ciertos conflictos sin una figura de apoyo. En muchas ocasiones estos menores tienen que hacerse cargo de hermanos más pequeños o de ciertas responsabilidades que no son las adecuadas a su edad, desarrollando así capacidades resilientes que les ayuden a salir adelante.

## Conclusión

El acogimiento residencial es una medida de protección de menores que ha estado presente en la asistencia a niños abandonados y desprotegidos durante muchos siglos en España. La victimización infantil y adolescente es un problema que afecta a toda la sociedad, supone un impacto negativo devastador en los niños, no solo durante su infancia, sino para el resto de sus vidas. Los estudios sobre maltrato infantil en menores acogidos en hogares tutelados en situación de protección en nuestro país son escasos, posiblemente debido a la dificultad para acceder a dicha muestra o quizás debido a la insuficiente conciencia social existente sobre las consecuencias del maltrato, no solo para la infancia en el momento en el que se produce, sino para toda la sociedad. El maltrato físico es más fácil de detectar, pero son necesarias investigaciones centradas en el daño emocional que en casi todas las ocasiones acompaña a los actos abusivos o negligentes, ya que los efectos negativos y dañinos que provoca dicho tipo de maltrato son más significativos y a más largo plazo (Echeburúa y de Corral, 2006).



A modo de conclusión y dando respuesta a la pregunta *¿puede influir el tipo de experiencia traumática vivida durante la infancia en el desarrollo posterior de un menor?* quiero destacar que el hecho de haber sufrido un tipo de maltrato u otro no influye en la adaptación personal y social, memoria de trabajo y memoria autobiográfica de estos menores. Por lo tanto, incidimos en el hecho de que es el haber sufrido experiencias traumáticas durante la infancia y no el tipo concreto de experiencia traumática vivida, lo que afecta al desarrollo posterior de estos menores. Ha quedado reflejada la importancia de establecer vínculos afectivos positivos para un adecuado desarrollo afectivo y social, memoria de trabajo y memoria autobiográfica.

Los resultados obtenidos en la tesis doctoral proporcionan información útil y valiosa no solo en el campo de investigación de las posibles consecuencias del maltrato infantil sino también en el campo de los servicios sociales, de los profesionales que trabajan con estos menores y con sus familias biológicas, ayudándoles a prevenir situaciones de maltrato y a reducir el daño provocado por el mismo. En este sentido, esta investigación puede ayudar a concienciar a la sociedad sobre la necesidad de detectar a tiempo los casos de maltrato infantil así como destacar la importante labor que puede realizarse en los hogares tutelados donde se debe satisfacer las necesidades básicas de los menores y realizar una labor educativa y psicológica fundamental sobre estos. Sería interesante elaborar programas educativos y terapéuticos que reforzasen y ayudasen a restablecer los vínculos afectivos de los menores que han sufrido maltrato, para garantizarles un desarrollo posterior óptimo. Y sería fundamental establecer la figura del educador social como Tutor de Apego, capaz de transmitir confianza, que sepa escuchar, que sea paciente, que de ánimos y que sea un apoyo afectivo para potenciar al máximo el desarrollo integral de los menores "un niño cuya figura de apego es cariñosa, cooperadora y accesible forjará una imagen positiva de sí mismo como un ser valioso, competente y digno de ser querido." (Cantero y Lafuente, 2010).

Desde la administración debe promoverse un acogimiento residencial de mejor calidad, con mejores programaciones y actuaciones profesionales, garantizar una formación continua de los educadores sociales en psicología del desarrollo, teorías del apego, victimología infantil; un acogimiento residencial muy centrado en las necesidades de los niños y niñas que por él pasan, que deben constituir la preocupación central de todos los que en él tienen algún protagonismo y alguna responsabilidad.



**Bibliografía**

- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Cantero, M. J. (2003). Intervención Temprana en el Desarrollo Afectivo. En A. Gómez, P. Viguer y M.J. Cantero (Coords), *Intervención Temprana. Desarrollo Óptimo de 0 a 6 Años*, (pp. 175-203). Madrid: Pirámide.
- Cantero, M. J. y Lafuente, M. J. (2010). *Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor* (pp. 127-165). Madrid: Editorial: Pirámide.
- Cantero, M. J. y Cerezo, M. A. (2001). Interacción madre-hijo como predictora de conductas de apego: evaluación de dos modelos causales. *Infancia y Aprendizaje*, 93(5), 113-132.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D. y Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531.
- Cyrulnik, B. (2001). *I bruttiantroccoli*. Milano: Frassinelli.
- Daining, C. y DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1158-1178.
- Drapeau, V., King, N., Hetherington, M., Doucet, E., Blundell, J. E. y Tremblay, A. (2007). Appetite sensations and satiety quotient: Predictors of energy intake and weight loss. *Appetite*, 48, 159-166.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12, 75-82.
- Fonagy, P., Target, M., Gergely, G., Allen, J. G. y Bateman, A. (2003). The developmental roots of borderline personality disorder in early attachment relationships: A theory and some evidence. *Psychoanalytic Inquiry*, 23, 412-459.
- Jimeno, M.V. (2016). *Experiencias traumáticas en la infancia y su influencia sobre el desarrollo afectivo-social y la memoria autobiográfica en adolescentes institucionalizados comparación con un grupo de control*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla La Mancha, Albacete.
- Lemieux, K. E. y Sicoli, L.A. (2001). Attachment and Psychopathology among formerly maltreated adults. *Journal of Family Violence*, 16(2), 151-168.
- Liotti G. (2005). *La Dimensione Interpersonale della Coscienza*. Roma:Nis.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D. y Zoll, D. (1989). *Patterns of maternal behaviour among infants at risk for abuse: Relations with infant attachment behaviour and infant developmental at 12 months of age*. New York: Cambridge University Press.
- Main, M. (1995). Attachment: Overview, with implications for clinical work. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds), *Attachment theory: Social, Developmental, and clinical perspectives* (pp. 407-474). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Pichardo, M. C., Fernández, E. y Amezcua, J. A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Siegel, D. J. (1995). Memory, trauma, and psychotherapy: A cognitive science view. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 4, 93-122.



## **INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ENFERMOS MENTALES: RETOS GLOBALES PARA UN FUTURO CERCANO**

**David Arévalo Blázquez, Educador Social**  
**Susana García Rico, Trabajadora Social**

245

### **Resumen**

*La situación a nivel global de las personas con enfermedad mental muestra una realidad con circunstancias desfavorables en la que hay que tener en cuenta los déficits de inversión en materia socio-sanitaria y las carencias sociales propias de un contexto en el que la globalización ha acentuado su distanciamiento con el resto de la sociedad. Presentamos un trabajo en el que el binomio salud-educación constituye el elemento indispensable por parte de la intervención social para basar sus ejes de acción. Expondremos los planes globales para actuar de manera local en espacios y redes concretas; mostrando las carencias del ámbito profesional en este campo para luego proponer una metodología socio educativa con la que intervenir con las personas con enfermedad mental.*

**Palabras clave:** salud, educación, inversión, déficits.

Fecha de recepción: 23/04/2017

Fecha de aceptación: 29/06/2017



## GLOBALIDAD DE LA ENFERMEDAD MENTAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido la salud mental como “*un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad*”. (OMS, 2013) Durante mucho tiempo las carencias presentadas en este campo se habían atribuido a causas de índole biológica. Sin embargo, a finales del siglo pasado se ha producido un cambio a partir de la idea de que los genes pueden ser moldeados por experiencias sociales.

Esta situación hace que cuando hablamos de salud y enfermedad mental hemos de tener en cuenta no sólo las características individuales sino también factores sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales tales como las políticas nacionales, la protección social, el nivel de vida, las condiciones laborales o los apoyos sociales de la comunidad.

Las enfermedades mentales engloban un gran número de dolencias, donde se incluyen los trastornos neurológicos y por consumo de sustancias. Abarcan afecciones comunes, como la depresión y la ansiedad, así como las causadas por el abuso de alcohol y otras sustancias y enfermedades graves, como la esquizofrenia y el trastorno bipolar, que implican discapacidad.

La OMS estima que unos 700 millones de personas en el mundo padecen desórdenes mentales y neurológicos. Además, su impacto en la calidad de vida es superior al de enfermedades crónicas como la artritis, la diabetes o las enfermedades cardíacas y respiratorias.

Las personas con trastornos mentales presentan tasas desproporcionadamente elevadas de discapacidad y mortalidad. Así, por ejemplo, las personas con depresión o esquizofrenia tienen una probabilidad de muerte prematura un 40% a 60% mayor que la población general, debido a los problemas de salud física, que a menudo no son atendidos (por ejemplo, cánceres, enfermedades cardiovasculares, diabetes e infección por VIH), y al suicidio.

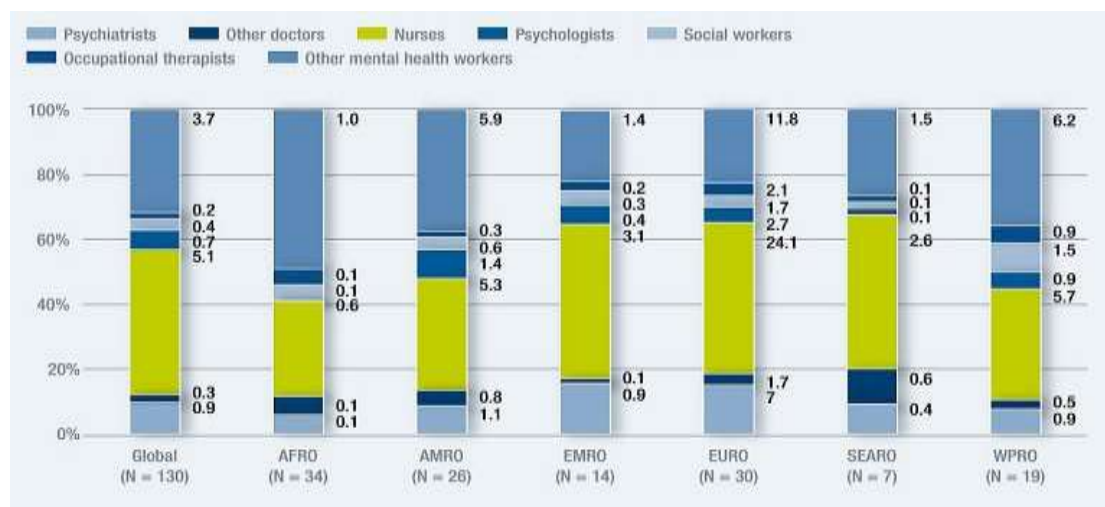
En los países de ingresos bajos y medios, entre un 76% y un 85% de las personas con trastornos mentales graves no reciben tratamiento; la cifra es alta también en los países de ingresos elevados: entre un 35% y un 50%. El problema se complica aún más por la escasa calidad de la atención que reciben los casos tratados. (OMS, 2013:7-8)

Además, el número de profesionales especializados y generales que se ocupan de la salud mental es insuficiente en los países de ingresos bajos y medios.



TABLA 1: Proporción de profesionales dedicados a la salud mental por continentes.

Fuente: Atlas de Salud Mental 2014, OMS



Los movimientos de la sociedad civil en pro de la salud mental no están bien desarrollados en los países de ingresos bajos y medios. Solo hay organizaciones de personas con trastornos mentales y discapacidades psicosociales en el 49% de los países de ingresos bajos, en comparación con el 83% de los de ingresos elevados; con respecto a las asociaciones de familiares, las cifras correspondientes son del 39% y el 80%.

Los trastornos mentales dan cuenta de una proporción significativa de la carga de enfermedad en el mundo, tanto para países en desarrollo como para los desarrollados. Sin embargo, las políticas globales de salud no han dado respuesta oportuna a este reto.

Los problemas de salud mental han aumentado a escala global: psicosis, demencias, angustia, depresión, suicidios e intentos de suicidio, así como trastornos asociados a la violencia y a la pobreza. Los anteriores constituyen una parte importante de la demanda en los servicios sociales y sanitarios. A ello hay que sumar los trastornos asociados a la imagen corporal y a las dietas, al uso compulsivo de los ordenadores, de los teléfonos móviles y los principales trastornos propios de las migraciones (conflictos bélicos, refugiados y apátridas) los cuales se producen en el contexto de la sociedad globalizada.

En los países más avanzados, los que han logrado un mayor desarrollo económico y social, se observan índices cada vez más elevados de trastornos psicopatológicos.

Una de cada cuatro personas padecerá una enfermedad mental a lo largo de su vida, siendo en la actualidad la causa del 40% de las patologías crónicas y del 30% de la discapacidad que se produce en nuestro país, datos que sin duda evidencian el enorme impacto que tienen las



enfermedades mentales tanto desde un punto de vista asistencial como desde un punto de vista humano.

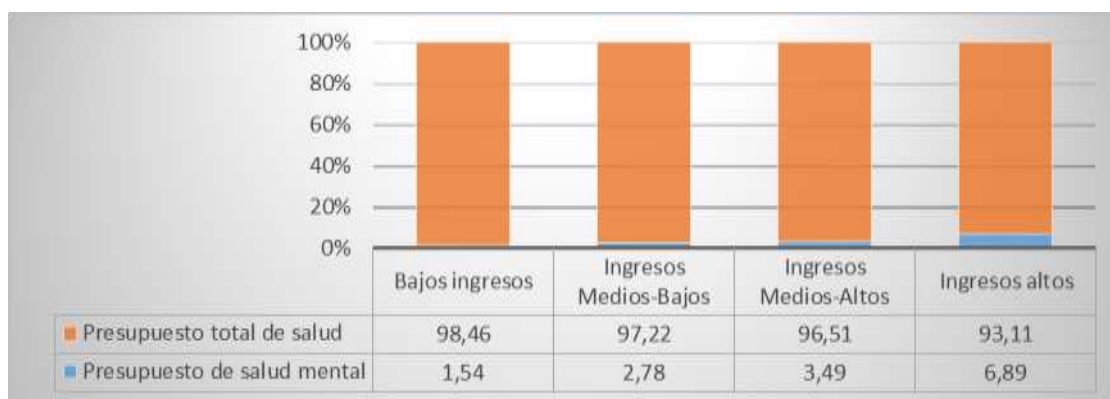
Es cierto que se ha avanzado mucho en el diagnóstico, tratamiento y atención sanitaria de las enfermedades mentales. Sin embargo, todavía hay muchas áreas en las que es preciso incidir para mejorar. Entre ellas, los programas de prevención precoz y la inversión en investigación.

Respecto a los programas de prevención precoz es necesario considerar que aunque muchos trastornos mentales se diagnostiquen en la edad adulta, los primeros síntomas aparecen en la infancia y en la adolescencia y, lo que es aún más importante, los problemas del neurodesarrollo que acaban produciendo esos síntomas se producen muy tempranamente: dentro del útero, momento del parto o en los primeros años de vida.

Las enfermedades mentales producen un enorme impacto socio-económico, que se ve reflejado en los costes directos e indirectos generados. Las patologías donde recae el mayor coste son los trastornos de estados de ánimo y demencias.

TABLA 2: Proporción del presupuesto de salud mental respecto al total del presupuesto de salud por nivel de ingresos de los países según el Banco Mundial. Tasas en %.

Fuente: *Invertir en Salud Mental OMS, 2004*



Además si la mala salud mental durante la adolescencia y la edad adulta temprana no se trata adecuadamente, se aumenta la vulnerabilidad al funcionamiento psicológico deficiente a corto y largo plazo, lo que conduce a la pérdida de productividad económica y el aumento de costes para la sociedad.

A lo anterior se suma su alta prevalencia -una de cada cuatro personas padecerá una enfermedad mental a lo largo de su vida-; la relación con el sistema productivo que generan – un tercio de los años vividos con discapacidad se atribuyen a trastornos psiquiátricos– y su carga económica ya que constituyen el 40% de las enfermedades crónicas.

La salud mental y el bienestar social dependen de factores sociológicos, biológicos y psicológicos que pueden verse afectados de manera repentina, por cambios ajenos a nosotros y que se escapan de nuestro control, provocando situaciones de preocupación y estrés, que puede derivar en incipientes trastornos mentales. La sensación de pérdida de control de nuestra propia vida, tiene como consecuencia una pérdida de implicación a diferentes niveles, sentimientos de impotencia que provoca que el individuo se aleje de la sociedad, auto-excluyéndose, dificultando, entre otros aspectos, el tratamiento de la enfermedad.

Los factores de riesgo más importantes, determinantes para la salud mental de la población, son: la pobreza, el bajo nivel de educación/analfabetismo, situación de privación económica, altos niveles de deudas, desnutrición infantil, abusos, una infancia difícil, falta de vínculos paternos, problemas de salud mental inter-generacionales, desempleo, inseguridad laboral, estrés laboral y abuso de drogas, alcohol y otras sustancias nocivas para la salud. Varios de ellos, claramente agravados en periodos de crisis económicas.

La enfermedad mental es una ruptura en la vida cotidiana de la persona. Ruptura de las relaciones sociales (con su entorno), con la familia, con el mundo laboral. Se encierran en su mundo, alejándose del “racional”. Esta ruptura producida por la crisis (por el brote de la enfermedad) en muchos casos no es definitiva, aunque sí es un paréntesis en el que hay que esperar la mínima recuperación, para poder intervenir.

Los síntomas particulares de cada dolencia psíquica dependen tanto de una amplitud de factores como de unas causas directas de la patología. Las personas con enfermedad mental, aunque suelen tener el mismo diagnóstico, entre ellas son diversas, heterogéneas, con historias de vida/personales y niveles de capacidades muy diferentes.

## **EL FUTURO DE LA INTERVENCIÓN CON PERSONAS CON ENFERMEDAD MENTAL DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

Partimos de considerar que la Salud Mental no es una cuestión aislada o marginal sino una cuestión de SALUD y como tal debe ser atendida, con la prioridad que merece de acuerdo con las necesidades que existen.

A nivel general existe una falta de datos y estudios sobre la incidencia y prevalencia de los problemas de salud mental por lo que “no están todos los que son” ya que una gran parte de



personas con enfermedad mental ni siquiera están incluidas en el sistema socio-sanitario y/o la incidencia de abandono de los que están es alta.

Existe un porcentaje alto de las personas con enfermedad mental que desconocen su enfermedad, por lo que no acuden a ningún profesional de la salud mental. En muchas de las ocasiones, las familias y los propios afectados ocultan el diagnóstico para evitar que tanto la familia como el individuo sean rechazadas en el entorno social.

Cuando un problema de salud mental se manifiesta, suele haber un impacto negativo en el entorno del enfermo y en su vida diaria, y si este enfermo se encuentra en un entorno precario que no cumple con las necesidades básicas de la vida, la exclusión social aumenta de manera considerable, lo que provoca un empeoramiento de la enfermedad y dificultar el acceso a la asistencia y al tratamiento de la misma.

250

IMAGEN 1: LA ENFERMEDAD. FUENTE: FLICKR



En relación a los equipos de salud mental en los que la presencia del Educador es clave existe una falta de dotación de más profesionales que provoca sobrecarga asistencial tanto para su figura profesional como para el equipo. Además la “flexibilidad laboral “tan presente en nuestro sector hace que haya cambios frecuentes de trabajadores en algunos equipos lo que impide la continuidad en la atención.

Sigue aún existiendo en el campo médico, una atención basada en contrarrestar la sintomatología y no centrada en el paciente como persona, de forma que el tiempo de consulta se limita a decidir el cambio o mantenimiento de medicación produciéndose en ocasiones

falta de comunicación en torno a profesionales médicos, psicólogos y educativos. Además la prescripción de medicamentos, en ocasiones, se sobredimensiona en detrimento de otros pilares del tratamiento integral como son la psicoterapia y la rehabilitación psicosocial y laboral, con consecuencias negativas para la evolución del trastorno.

También en las familias existe una sobre-exigencia relacionada con la falta de servicios lo que provoca por ejemplo un deterioro de la situación económica de la unidad familiar, la necesidad de que actúen como cuidadores informales sin tener los medios ni conocimientos necesarios para ello, la existencia de conflictos típicos de situaciones prolongadas de personas dependientes y el deterioro general de la calidad de vida de las personas que conviven, incluyendo situaciones de *burn-out*.

La marginación y la estigmatización social es una de las graves repercusiones que aún hoy han de soportar las personas con trastorno mental y sus familiares. Los falsos prejuicios sobre este colectivo son tan graves que incluso desalientan a muchas personas a reconocer que tienen un problema de salud mental y seguir un tratamiento. Por ello uno de los principales retos a trabajar en el campo de la salud mental que es el de la “doble enfermedad”. Por un lado, experimentan los síntomas propios de su trastorno, y por otro lado, deben hacer frente a los efectos del estigma social asociado a dicho problema de salud mental lo que generalmente conlleva la propia interiorización del mismo (auto-estigma). Es necesario hacer una distinción entre los diferentes trastornos mentales y la imagen estereotipada asociada a cada uno de ellos. Los estereotipos se exageran y tergiversan hasta convertirse en una creencia errónea que produce distancia social.

## LAS PROPUESTAS DE LA ACCIÓN SOCIO EDUCATIVA:

Hemos tomado como guía el Plan de acción global 2013/2020 de la OMS que define los enfoques siguientes en relación con el trabajo con personas con enfermedad mental. Destacamos aquellos en los que la Educación Social puede ser más práctica:

*“-Enfoque que abarque la totalidad del ciclo vital: las políticas, planes y servicios de salud mental han de tener en cuenta las necesidades sanitarias y sociales en todas las etapas del ciclo vital: lactancia, infancia, adolescencia, edad adulta y ancianidad.*

*-Enfoque multisectorial: la respuesta integral y coordinada con respecto a la salud mental requiere alianzas con múltiples sectores públicos, tales como los de la salud, educación, empleo,*



*justicia, vivienda, social y otros, así como con el sector privado, según proceda en función de la situación del país.*

*-Emancipación de las personas con trastornos mentales y discapacidades psicosociales: las personas con trastornos mentales y discapacidades psicosociales deben emanciparse y participar en la promoción, las políticas, la planificación, la legislación, la prestación de servicios, el seguimiento, la investigación y la evaluación en materia de salud mental.”(OMS, 2013:10-11)*

Con lo anterior es necesario desde el campo de la intervención social desarrollar una política de prevención y detección precoz de la enfermedad mental.

Además, dicha política debe hacerse extensiva al conjunto de la sociedad, mediante campañas divulgativas (colegios, centros culturales, jornadas informativas, universidades, institutos, centros de trabajo, equipos de voluntariado...), que permitan señalar los factores de riesgo y expliquen con claridad cómo una enfermedad mental puede afectar a cualquiera, aun cuando no tenga antecedentes familiares cercanos.

Debe prestarse especial importancia a la población infantil y juvenil porque en esta población se inician normalmente los primeros estadios de la enfermedad mental. En esta etapa los dos cauces básicos de intervención del Educador Social son las familias y los Centros escolares (realizando acciones a nivel local como charlas, actuaciones comunitarias, sensibilización en institutos, elaboración de audiovisuales, etc.) por ser los que más contactos mantienen con niños y jóvenes y los que más influyen en la formación de sus hábitos y pautas de comportamiento.

Además, es muy importante el desarrollo de programas psico-educativos para familiares que sufren primeros episodios de trastornos mentales con el fin de informarles sobre aspectos generales de la enfermedad mental y posibilitarles un entrenamiento para enfrentarse a situaciones de la vida diaria.

Además de intervenir en prevención y familias, otro aspecto a destacar es incidir en dos colectivos en los que el trastorno mental va en aumento y por sus características presentan un mayor grado de vulnerabilidad.

Por un lado, coincidiendo con el aumento de la población penitenciaria, se ha observado un incremento en el número de personas que padecen algún tipo de trastorno mental.

A modo de ejemplo, en España según datos de la Subdirección General de Sanidad Penitenciaria (2006) las cárceles españolas se han convertido, en cierto modo, en gigantescos



centros psiquiátricos, hasta el punto de que más del 17% de las personas que ingresan en ellas tienen antecedentes por trastornos mentales y más del 25%, tienen uno o varios diagnósticos psiquiátricos en su historia clínica.

En la prisión la figura del Educador además de desarrollar los programas de intervención terapéutica y las actividades culturales y deportivas que los internos tienen asignados, tiene una ardua labor de valoración y seguimiento de casos con escasez de recursos. Este acompañamiento hacia la reinserción comunitaria se favorece y cuenta con un grado mayor de éxito en la medida en que se puedan reproducir escenarios lo más parecidos posibles a los comunitarios dentro de las unidades o medios cerrados. Esto no siempre es una tarea sencilla ya que las rígidas normas de seguridad y los escasos recursos, con frecuencia imposibilitan el ejercicio autónomo del sujeto que se encuentra privado de libertad.

Por otro lado destacamos el colectivo de personas sin hogar las cuales presentan grandes problemas para acceder a los recursos. Las barreras se acumulan de forma aún mayor entre aquellos que además de estar en esta situación presentan problemas de salud mental grave sumada a la ausencia de apoyo familiar, y social en general.

No resulta fácil dar cifras con respecto a las patologías que con más frecuencia aparecen; ya que no se trata de una población homogénea. En líneas generales, en la población más anciana y crónica prevalecen más trastornos de tipo psicótico y abuso de alcohol (y asociado a esto mayor patología física, demencias...) y en la población más joven trastornos por consumo de tóxicos, esquizofrenias y un incremento de trastornos de personalidad graves.

## METODOLOGÍA DE TRABAJO

En la medida que se consiga concretarlas en metas realistas y asequibles, el proyecto individualizado de rehabilitación iniciado por los equipos sociales podrá transformarse en un proyecto de vida de la propia persona.

Las condiciones de cronicidad con algunas de las personas con enfermedad mental que trabajamos exigen proporcionar una ayuda continuada (permanente o prolongada) y por ello, las intervenciones rehabilitadoras se planifican como estrategia a largo plazo. La asistencia prolongada, para ser eficaz, ha de ser lo más diversificada posible, lo que significa que el sujeto debe pasar por distintas estructuras terapéuticas y rehabilitadoras conforme va evolucionando.



El Educador Social ha tenido el soporte de los modelos de apoyo comunitario los cuales responden más a las necesidades de la comunidad y tienen como objetivo asegurar la continuidad de cuidados, reducir la hospitalización, mejorar el funcionamiento social y la calidad de vida de los pacientes. En el trabajo diario y desde este modelo, el Educador y el equipo de trabajo ocupan gran parte de su tiempo en las intervenciones directas en el medio natural de las personas. Con ello se consigue el entrenamiento en habilidades sociales a partir de situaciones reales en su medio de vida y la programación de actividades ajustadas en intensidad y objetivos a las necesidades cambiantes de los interesados.

Así, el equipo puede mantener una presencia prolongada al asumir el caso o durante las crisis y de este modo reducirla progresivamente.

Sin embargo, las intervenciones han de tener la suficiente flexibilidad para adecuarse a los cambios del sujeto, ya que su evolución no es lineal ni uniforme, y en el propio proceso pueden haber avances y retrocesos parciales en determinadas áreas (afectiva, relacional, laboral...), períodos de crisis o estancamiento y variaciones de ritmo.

La intervención del Educador Social con personas con enfermedad mental debería sustentarse sobre los siguientes ejes siguiendo los principios de continuidad de cuidados que nos expone Bachrach (1993) como objetivos en la planificación de programas, entre los que destacamos:

*(...)- Diseño individualizado. Cada enfermo mental crónico es único y plantea una constelación particular de necesidades que dependen de sus circunstancias vitales.*

*-Flexibilidad. No es posible la continuidad de cuidados cuando se fuerza al paciente a ajustarse a unos espacios y tiempos estándar. Aunque algunas intervenciones son adecuadas para un paciente en un determinado momento, no quiere decir que exista un único programa o intervención para todos los enfermos mentales siempre. El ritmo y velocidad de movimiento de los pacientes por los elementos de los servicios debe estar determinado por consideraciones clínicas y no por reglas arbitrarias.*

*-Coordinación. Los servicios tienden a estar dispersos entre muchos dispositivos y la responsabilidad muy fragmentada. No es posible la continuidad de cuidados si no existe una coordinación y colaboración real entre los distintos dispositivos y programas que prestan servicio a los pacientes.*

*-Continuidad del terapeuta que permita al paciente establecer una relación estable y de confianza. Los efectos de la enfermedad mental y las discapacidades generadas aumentan la vulnerabilidad del individuo al aislamiento y a la pérdida de relaciones humanas que le sirvan de apoyo. La continuidad de cuidados no está garantizada si no se cubre este vacío.*

*(...)*



*-Participación del paciente en la planificación del tratamiento. No puede existir continuidad de cuidados si no se tienen en consideración las necesidades, deseos, aspiraciones y dudas del sujeto. Estamos abocados al fracaso si se impone un tratamiento con el que el paciente no está de acuerdo.*

*-Pertinencia cultural. Programas que tengan en cuenta la realidad cultural del sujeto. Cada sujeto tiene un conjunto de actitudes, valores y conductas socialmente sancionadas, que influyen en cómo se relaciona con el sistema de atención. Es imposible la continuidad de cuidados si no se comprende y respeta esta orientación cultural. Bachrach (1993:465-468)*

Además de lo anterior, no sólo necesitamos los enfoques y ejes de actuación que de cara al futuro nos valgan para afrontar el trabajo educativo con este colectivo. Es necesario considerar que no es posible proyectar actuaciones profesionales de cara al futuro sino “destapamos” (haciendo autocrítica) que existen tres grandes errores que los profesionales cometen a la hora de realizar su trabajo con estas personas, pero que también son extrapolables a la labor que desde los diversos recursos de lo social se realizan con otros colectivos.

Se trata de errores que merecen una reflexión por parte del profesional y del equipo de trabajo como indicadores y puesta en práctica de acciones futuras para mejorar la calidad de nuestra intervención con personas con enfermedad mental y que si no se hacen frente convierten cualquier paradigma de intervención en un retroceso y barrera de cara a una evolución próxima y satisfactoria. Destacamos que “*el primer error es la relación de poder del profesional sobre el usuario, el segundo, la deshumanización en el trato y el tercero, la falta de profesionalidad*”, Rodríguez-Miguel (2010,46).

Estos tres errores se reflejan en el día a día en los profesionales (en mayor o menor medida) de los dispositivos de atención a personas con enfermedad mental pasando inadvertidas por su cotidianeidad, su generalización y su extensión.

Cuando se produce la normalización de los mismos genera un efecto contrario respecto a la recuperación de los usuarios y la calidad del servicio que a los mismos se quiere ofrecer.

Como indica Rodríguez-Miguel respecto a la relación de poder:

*(...) “hay que considerar que al entrar en el recurso, la persona se encuentra de nuevo con esa falta de control que podemos denominar «necesaria». Los profesionales asumen ese control de la vida de la persona con la finalidad de favorecer su recuperación. Pero en ocasiones las personas llegan de forma global con un buen criterio y funcionamiento y, sin embargo, se ejerce el mismo control mediante un rol excesivamente directivo, autoritario o paternalista.*



*Una idea para reflexionar es la de que «no es verdad que todos los pacientes que sufren una enfermedad mental grave requieren rehabilitación». Muchos se podrían recuperar «sin necesidad de una rehabilitación exhaustiva e intensiva, una vez que se consigue la eliminación de sus síntomas más difíciles mediante la medicación apropiada». Ante ello, una evaluación individualizada del usuario, facilitaría ampliamente la adecuación, personalización y necesidad del proceso rehabilitador.*

*Los recursos residenciales suelen tener una estructura jerárquica en la que cada profesional ocupa una posición y en el que por su propio peso se coloca a la persona con enfermedad mental en el último lugar de la pirámide (...). Esto favorece que los profesionales, vean al usuario como una persona sobre la que tienen algún tipo de derecho y sobre la que pueden ejercer cierta autoridad y mostrar cierto poder. (...).El error consiste en desarrollar un modelo de experto-paciente en el que se tiende a minimizar la relación de ayuda y sea contrario al modelo de recuperación que promueve el favorecer al máximo la autonomía personal del usuario. (...).Un exceso de dirección por parte de los profesionales puede ser una nueva forma de cronificación, aunque se haga desde la filosofía de intervención psicosocial y comunitaria". Rodríguez-Miguel (2010, 46).*

256

Respecto a la deshumanización es necesario considerar que las enfermedades mentales imposibilitan o dificultan muchos aspectos de la vida diaria de los usuarios, pero no deben nublar el entendimiento y la cordura de los profesionales. Por ello,

*(...) «es fundamental que el profesional, por mucho deterioro que pueda generar la enfermedad, no deje de ver a la persona como tal, ya que si no, se generan comportamientos de superioridad, conductas estigmatizantes, que anulan el empoderamiento de la persona produciendo en el sujeto sentimientos de ira, depresión, miedo, ansiedad, aislamiento, culpa, vergüenza, (...) y la evitación de la búsqueda de ayuda». Rodríguez-Miguel (2010, 46).*

Evitar el comportamiento de superioridad implica no perder la visión de la persona, no ver sólo la enfermedad, no convertir a la persona en enfermo.

Por ello, la mejor evaluación de su práctica es la información que diariamente transmiten los usuarios y que en ocasiones, por falta de habilidades de escucha y de empatía, pasan desapercibidas o son obviadas.

Ante ello el desgaste laboral en su conjunto debe ser uno de los retos a afrontar por parte del profesional y de la organización, ya que los «profesionales quemados» transfieren su negativismo, entorpeciendo el proceso rehabilitador, y muestran actitudes que pueden llegar a vulnerar los derechos de los usuarios.

Otro de los retos para ello es el de formarse de manera permanente y continua e ir avanzando no sólo en cuanto a conocimientos sino también con referencia a su maduración y valores a través del análisis crítico de su experiencia. Esto significa estar en un proceso continuo de



aprendizaje. Algunas propuestas de áreas que requieren una formación de mayor requerimiento dentro del campo de la salud mental por parte del Educador Social serían:

- Intervención familiar.
- Rehabilitación neuropsicológica.
- Intervención precoz en la esquizofrenia y otros trastornos mentales graves.
- Programas de prevención de recaídas.
- Rehabilitación e inserción formativo-laboral.
- Detección, evaluación y tratamiento del trastorno dual por abuso de drogas en EMGD. (Enfermedad mental grave y duradera).
- Programas de Habilidades Sociales con personas con EMGD.
- Técnicas de Psico-educación.

El trabajo del educador se basa en que hay que apoyarlos y motivarlos para que la toma de decisiones sobre su propia vida sea cada vez más autónoma. Es necesario, además, perder el miedo a que los usuarios decidan, evitar los paternalismos contraproducentes y ayudarles a recuperar el control de sus vidas, pero sin controlar las mismas.

El problema es dilucidar desde qué momento de su recuperación comienza a tener tal derecho, pero la respuesta de nuevo es sencilla, desde el principio. Hay que ir sugiriendo alternativas de forma argumentada. Por tanto, cada profesional deberá evaluarse a sí mismo para ver si su labor se apoya conociendo en qué medida le afectan o le envuelven estos errores. También será necesario estar atento a todas las evaluaciones externas que surgen en el medio de trabajo y, principalmente, a las que parten de los usuarios.

IMAGEN 2: SALUD Y ENFERMEDAD. FUENTE: FLICKR



De cara al futuro son retos y planteamientos considerables, marcados con intensidad pero reflejados en un campo; el de la salud mental, que nos competen a todos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La intervención de la educación social con personas con enfermedad mental adquiere cada vez mayor importancia desde el ámbito educativo, de prevención y de la rehabilitación psicosocial.

Existe un agravamiento de la situación de personas con enfermedad mental a falta de políticas en materia de salud y educación a nivel global. Tradicionalmente ha sido el campo sanitario el encargado de promover líneas de acción concretas para su tratamiento. Con el tiempo se vio necesario que educación y salud van unidas de la mano especialmente en colectivos con una problemática que no deja de crecer. En el mundo globalizado en que nos encontramos la enfermedad mental está cada vez presente, muchas veces unida a las carencias sociales del propio mundo globalizado y otras a los excesos y sus consecuencias de la propia sociedad. De manera importante hemos de reflexionar sobre los paradigmas para el cuidado en salud mental destacados como elementos necesarios para impulsar las nuevas políticas y modelos de atención en salud mental.

Es necesario desde la Educación Social poner énfasis en la necesidad de incluir una perspectiva de derechos humanos, dado que aún existe discriminación y abuso hacia personas con trastornos mentales. Lograr disminuir el estigma alrededor de los trastornos mentales es un paso crucial para involucrar de manera efectiva a pacientes, comunidades y a los responsables de las políticas de salud

Unido a lo anterior vemos importante la necesidad de involucrar a los pacientes y a las familias en todos los niveles de decisión en el proceso de atención en salud mental y en la formulación de políticas de sanitario-educativas, asegurar que los desenlaces buscados incluyan los objetivos que son más importantes y significativos para las personas con enfermedad mental. Estas y sus familiares también deben ser empoderados, ya que ellos son un elemento clave para lograr dirigir el sistema socio sanitario hacia un modelo centrado en el paciente y ajustado al contexto cultural.



La Educación Social y sus profesionales se han constituido como los puentes o integradores de diferentes disciplinas que históricamente han funcionado de manera independiente. Ello ha dado lugar a una brecha en la atención en salud descrita como ‘una medicina sin mente o una mente sin cuerpo’. Se debe promover un modelo de atención integrado, y es el nivel educativo el lugar ideal para lograrlo y para impulsarlo.

El modelo de rehabilitación basado en el apoyo comunitario, aún para los casos de trastornos mentales severos, permite alcanzar mejores desenlaces y una participación más activa de las personas. Un ejemplo de ello son los programas de inclusión laboral, en los cuales el objetivo es que las personas logren empleos en el mercado laboral competitivo.

Educación Social y la salud mental pueden y deben formar parte de una globalización que implique un verdadero compromiso con la justicia social, el manejo ético de las políticas y servicios y el acceso igualitario a los servicios y la comunicación.

La participación del Educador Social en la nueva intervención globalizada de la salud mental debe ser consecuencia de una adecuada evaluación de los problemas, las necesidades, las respuestas y las opciones que toman en cuenta el hecho de que trabajamos juntos con diferentes equipos y no estamos solos. En este contexto, un uso racional de la tecnología, la adecuada distribución de los recursos, la unión de esfuerzos, la difusión de conocimientos de una forma adecuada y equilibrada, la adquisición de nuevos conocimientos, así como una utilización realista de sus avances, pueden crear posibilidades de éxito.

## BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai, A. (2001). *La Modernidad Desbordada: Dimensiones Culturales de la Globalización*. Montevideo-Buenos Aires: Trilce-Fondo de Cultura.
- Bachrach, L. (1993). Continuity of Care and approaches to Case Management for long-term Mentally ill patients. *Hosp Community Psychiatry*. 1993 May; 44(5):465-468.
- Berenstein, I. (1984). *Familia y enfermedad mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazzaniga Pesenti, J. (2015). *Salud mental e inclusión social. Situación actual y recomendaciones contra el estigma*. En línea en: <https://consaludmental.org/publicaciones/Salud-Mental-inclusion-social-estigma.pdf> (Enero 2017).
- Escribano, I. (2004). La función profesional del educador y la educadora social en los servicios de rehabilitación en salud mental. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 3 En línea en: <http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=125> (Abril 2017)



- Ferrer Coca, M. (2004). El educador social en el ámbito de la psiquiatría penitenciaria. *Educación Social, Revista de intervención socioeducativa*, 26, 76-91. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165452/377065> (Febrero 2017).
- González Cases, J. y Rodríguez González, A. (coord.) (2002). *Rehabilitación psicosocial y apoyo comunitario de personas con enfermedad mental crónica: programas básicos de intervención de autores*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.
- Jaraíz, G. (2012). *Intervención social, barrio y servicios sociales comunitarios*. Madrid: Cáritas, Fundación FOESSA.
- Merino Ortiz, C. (2013). *La mediación familiar en situaciones asimétricas: procesos de gestión de conflictos con episodios de violencia, drogodependencias, enfermedad mental y desequilibrio de poder*. Madrid: Ed. Reus.
- Navarro Góngora, J. (2004). *Enfermedad y familia: manual de intervención psicosocial*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Organización Mundial de la Salud (2013) Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. En línea: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf) (Julio 2017)
- Organización Mundial de la Salud (2004): Invertir en salud mental. 2004. En línea: [http://www.who.int/mental\\_health/advocacy/en/spanish\\_final.pdf](http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf) (Julio 2017)
- Rodríguez-Miguel, J. (2010). Atención a personas con enfermedad mental en los centros residenciales: gestión de errores y oportunidades de mejora. *Rehabilitación psicosocial*, 7 (1 y 2) 45-52. En línea en <http://fearp.org/revispdf/Rev017/mobile/index.html#p=42> (Marzo 2017).
- Saiz, J. y Chévez, A. (2009). La intervención Socio-comunitaria en sujetos con trastorno mental grave y crónico: modelos teóricos y consideraciones prácticas. *Revista Intervención psicosocial*, 18 (1), 75-88.
- Sarría Santamera, A. (2009). *Patología física en la esquizofrenia. Revisión sistemática y análisis de registros hospitalarios*. En línea en: <http://gesdoc.isciii.es/gesdoccontroller?action=download&id=14/09/2012-d33d453dcf> (Abril 2017).
- Subdirección General de Sanidad Penitenciaria en “*Estudio sobre salud mental*». En línea en: [http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/saludpublica/Estudio\\_sobre\\_Salud\\_Mental\\_en\\_el\\_Medio\\_Penitenciario.pdf](http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/saludpublica/Estudio_sobre_Salud_Mental_en_el_Medio_Penitenciario.pdf) (Febrero 2017).
- Szasz, T. (2008). *El mito de la enfermedad mental: bases para una teoría de la conducta personal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Úcar, X. y Llena, A. (coords.) (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

---

Datos de contacto:

David Arévalo Blázquez, [quercusen@hotmail.com](mailto:quercusen@hotmail.com)

Susana García Rico, [susanagrico@hotmail.com](mailto:susanagrico@hotmail.com)

---

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

## LOS EDUCADORES Y LAS EDUCADORAS DE TRATO DIRECTO DEL SERVICIO NACIONAL DE MENORES DE CHILE

Denisse Claudia Poblete González, Universidad de Barcelona.

261

### RESUMEN

*La investigación que a continuación se presenta pretende dar a conocer una parte de la tesis doctoral: “La acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo en los centros cerrados de la zona central de Chile”, desarrollada en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Esta investigación se llevó a cabo entre los años 2011 y 2015. El objetivo principal del estudio fue conocer la visión de los educadores y las educadoras de trato directo respecto a cómo lleva a cabo la acción educativa al interior de los centros de régimen cerrado para adolescentes, en tres aspectos: su quehacer, los sujetos que atiende y su espacio laboral.*

*En esta investigación se concluye que el recurso personal más importante para llevar a cabo las intervenciones es el vínculo afectivo entre educadores/as y recluso/as, por lo que mediante un buen trato, empatía y una adecuada comunicación se logra mantener el control y el manejo de situaciones conflictivas dentro de los recintos penitenciarios. Sin embargo, los/as educadores/as de trato directo (ETD), no cuentan con una formación especializada, por lo que el eje de sus acciones se basan en su experiencia de vida, la observación de sus colegas y su experiencia laboral. Por este motivo, se sugiere abrir espacios de discusión respecto a la importancia de la formación especializada basada en competencias, para que se logre mejorar el proceso de reinserción social de los y las adolescentes internos.*

**PALABRAS CLAVE:** Educadores y educadoras de trato directo, acción socioeducativa, adolescentes infractores de ley, reinserción social.

Fecha de recepción: 24/04/2017

Fecha de aceptación: 29/06/2017



## Introducción

Este artículo es parte de una investigación de tesis doctoral elaborada desde una metodología cualitativa de carácter descriptiva-comprensiva titulada “*La acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo en los centros cerrados de la zona central de Chile*” desarrollada entre los años 2011 y 2015 que incluye el trabajo de campo en cuatro regiones de Chile. Se espera conocer y comprender qué recursos personales utiliza el/la educador/a de trato directo (ETD) para llevar a cabo las actividades educativas al interior de los centros cerrados para adolescentes. Este es un tema que se encuentra escasamente explorado en Chile, por ello, es que para darle una mayor profundidad al análisis de la información obtenida se dividieron los temas en tres grandes dimensiones: los/as educadores/as de trato directo, los sujetos de atención y los centros de régimen cerrado.

La autora de esta investigación, presenta el siguiente informe a partir de los resultados más relevantes que considera necesario a la hora de abordar temas la reinserción social de adolescentes y jóvenes infractores de ley, estableciendo que la base para mejorar este proceso parte desde la formación de los responsables de su ejecución como operadores clave de la política de reinserción social.

En las siguientes páginas se presenta un breve marco teórico que irá pasando desde el concepto de delito a la realidad chilena en el proceso de reinserción social de los y las adolescentes, luego se explicarán los resultados generales, las conclusiones y algunas sugerencias más relevantes a tener en cuenta en este ámbito.

## Marco Teórico

Con las aproximaciones teóricas que se considerarán a continuación, se espera aclarar el concepto de delito y la motivación de las conductas delictivas, con la finalidad de ampliar la comprensión de la población reclusa con la que trabaja el educador y la educadora de trato directo (ETD).

Si bien el concepto de delito es puramente jurídico, es posible enfocarlo desde diferentes perspectivas dependiendo de la disciplina que lo aborde. Según Alcácer (2003) es un problema social donde influyen diversos factores. Si bien, todas aquellas conductas que infringen las normas legales pueden ser sancionadas, no todas son consideradas delito. En



términos simples, la estructura actual del concepto de delito integra cuatro elementos fundamentales con un orden lógico a la hora de proceder judicialmente y exigir la responsabilidad de un hecho, estos son: acción u omisión, anti juridicidad, punibilidad y culpabilidad. Es preciso además, poner atención al carácter lesivo o dañoso, además de diferenciar los tipos penales ya que todos presentan sus particularidades como la edad y condiciones personales del sujeto. Por lo tanto, para que el comportamiento humano se constituya como delito deben haber existido hechos concretos penados por la ley y además deben ser considerados antijurídicos, es decir, acciones en contra de las normas sociales que se ajusten a las normas legales.

Existen diferentes enfoques científicos que han intentado dar respuesta a esta conducta, pasando de Lombroso a Eysenck, es posible encontrar en la corriente psicobiológica tesis acerca de las personas que cometen delito, destacando principalmente que para llevar a cabo la intervención psicoeducativa, lo ideal es que ésta se genere en espacios abiertos ya que necesitan un entrenamiento utilizando el medio libre (Eysenck en López y López, 2003), para el caso de quienes cumplen condena privados de libertad, este proceso de intervención se complejiza. Por otra parte, entre la corriente sociológica, autores como Durkheim han destacado con la teoría de la estructura social, postulando la tesis de la anomia como la ausencia de las normas sociales y por lo tanto, es inevitable el delito en las sociedades porque las estructuras regladas son susceptibles de ser incumplidas de forma total o parcial. Así también es posible nombrar a muchos otros autores como Becker (1971) que postuló la teoría del etiquetamiento, explicando que las conductas delictivas son creadas por la sociedad cuando se estigmatiza a las personas o sus grupos sociales, así como la teoría del aprendizaje social, que explica la conducta humana a partir de la observación, por lo tanto, depende del contexto es la probabilidad de aprender conductas delictivas (Bandura, 1982).

Estas tesis han ido ampliando la mirada respecto al análisis comprensivo que se logra generar en éste ámbito, de manera que muchas de ellas se han utilizado para generar programas de reinserción social para las personas privadas de libertad. Así, aludiremos al modelo de desarrollo social de Catalano y Hawkins (1996) que integra la teoría del control social y la teoría del aprendizaje social, proponiendo que el comportamiento de los jóvenes está influenciado por los vínculos que se generan con los grupos sociales más significativos para su vida y que podrían ser determinantes en su futuro comportamiento.





Otros estudios como los de Hawkins, Farrington, Brewer, Catalano y otros (2000); Vásquez (2003); Rodríguez y Mirón (2008); Palermo (2009); y Sanabria y Uribe (2010), han coincidido en identificar variables tanto culturales como ambientales y personales: la familia, la escuela, el grupo de pares, la capacidad cognitiva y las habilidades, todas pueden incidir en el desarrollo de conductas pro- sociales como antisociales.

Así es como estas variables se han delimitado en dos grandes factores: los factores de riesgo y los factores protectores. Por ello, es que estudios como los de Andrew y Bonta (2006), Botija (2011) y Palermo (2009) han coincidido en plantear que los factores de riesgo pueden ser estáticos, como las historias de vida, que no pueden ser modificadas; y los dinámicos que pasan a ser susceptibles a variación, por lo que se puede lograr una transformación en la vidas de las personas a través de una adecuada intervención, ejemplo de estos factores son el consumo de sustancias tóxicas o las habilidades para solucionar conflictos. Por otra parte, los factores protectores actúan como promotores de influencia y apoyo positivo, facilitan el rechazo a las conductas antisociales, promoviendo el bienestar integral del sujeto, encontrando en algunos casos la familia, la escuela y el aprendizaje y desarrollo de la resiliencia.

En virtud de los últimos datos ofrecidos es que es posible explicar las orientaciones técnicas que rigen para todos los CRC del país, que acompañan la Ley N° 20.084 de responsabilidad adolescente chilena, basadas en el enfoque de “riesgo-necesidad-responsividad” (Andrew y Bonta, 2006) y que tiene por finalidad orientar y organizar el trabajo de los equipos técnicos, entregándoles herramientas que les permitan realizar intervenciones diferenciadas para distintos niveles de complejidad de los internos. Demostrando de esta manera y desde una mirada ecosistémica, la factibilidad del proceso de reinserción social mediante un plan de intervención y evaluación acertadas.

Sin embargo, se ha podido constatar que las orientaciones técnicas si bien se mantienen apegadas a la ley tal cual explicita el artículo 6 “participación en actividades socioeducativas”, se observan continuas evaluaciones de las necesidades de los adolescentes desde el ámbito penal (represión y retribución ante el comportamiento) más que aproximaciones reales al ámbito educativo que propicie una mejor vida para los adolescentes con la finalidad de que su reinserción sea permanente y exitosa.



La institución gubernamental que tiene a cargo contribuir al sistema de protección social en la infancia y adolescencia, a través del ejercicio del derecho y de reinserción social, y que además, administra los recintos penitenciarios, a considerado que quienes tienen la responsabilidad técnica, son los y las profesionales del área de la psicología y del trabajo social, mientras que el ETD cumple con una figura de ejecución de la oferta programática que puede tener formación académica o técnica si realiza los turnos de día y puede solo tener su formación secundaria, si solo realiza los turnos de noche.

Estos requisitos han provocado un debilitamiento en las funciones que deben desempeñar los ETD ya que ante la exigencia de funciones específicas del cargo dentro de un centro cerrado, estos carecen de herramientas metodológicas para cumplir de manera certera con los objetivos de intervención.

### **Presentación del Servicio Nacional de Menores (SENAME), la Ley N° 20.084 y los Centros de Régimen Cerrado**

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) es un organismo gubernamental que está bajo la dependencia del Ministerio de Justicia. Desarrolla sus actividades de acuerdo a las instrucciones que le indican los diversos tribunales a lo largo del país para cuidar y proteger a niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo, vulnerabilidad y/o conflicto con la ley penal; además supervisa, coordina y orienta técnicamente la labor de las entidades que colaboran con sus funciones.

Los centros que administra directamente el SENAME son las residencias para lactantes, niños y niñas menores de 14 años, personas con discapacidad y todos los centros del área de justicia juvenil. En este caso, los centros de régimen cerrado (CRC) son recintos penitenciarios donde cumplen condena privada de libertad adolescentes desde los 14 años y es aquí donde se desarrollan las actividades de la vida diaria, intervenciones socioeducativas, de rehabilitación, escuela y recreativas. En la actualidad estos centros se encuentran construidos en zonas periféricas una por región, con una permanente guardia armada perimetral:





**Ilustración 1:** Entrada del CRC Limache, V región, Chile (fotografía de google).



**Ilustración 2:** Camino que lleva al CRC San Bernardo, Región Metropolitana, Chile.

Estos centros nacen en el año 2007, a partir de la entrada en vigencia de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084, que reconoce al o a la adolescente como sujeto de derecho, determina las edades (14 a 18 años), regula su responsabilidad, el procedimiento de la averiguación y determina sanciones. Su objetivo principal es adecuar la legislación en materia de derecho internacional especializado y regular la utilización de la privación de libertad como medida de última ratio, lo que se ha visto en bastante dificultad la conjugación

de dos ideas aparentemente opuestas: sanción y educación, asignándole a un juez la responsabilidad de su equilibrio.

Existen tres tipos de centro dentro de un mismo recinto: a) centro de internación provisoria (CIP), b) centro de internación en régimen semi-cerrado (CSC); c) centro de internación en régimen cerrado (CRC). Los dos últimos, cuentan con un programa de reinserción social, que contempla la continuidad de los estudios, la participación en actividades socioeducativas, de formación y preparación para la vida laboral y desarrollo personal, así como también el tratamiento y rehabilitación del consumo de drogas de los y las adolescentes.

Esta Ley viene acompañada de unos documentos de apoyo general para una mejor gestión de los recursos que intervienen en el tratamiento y reinserción de los adolescentes y jóvenes privados de libertad: Las Orientaciones Técnicas y la Guía para el Manejo de Casos.

### Desarrollo metodológico de la investigación

La característica principal de este estudio es proporcionar una visión integral de carácter holístico, por esto es que se escogió como rasgo definitorio la metodología cualitativa.

Bajo esta concepción es que se realizan descripciones detalladas de las situaciones, las personas y sus acciones, incorporando la propia voz de los participantes para identificar su realidad y así conocer un conjunto de aspectos del trabajo que realizan los/as educadores/as de trato directo en cinco centros de régimen cerrado, uno en cada región 5°, 6° y 7° y dos centros en la región metropolitana.

Vale decir que el 60% de la población penal juvenil se encuentra en estas regiones, lo que aumenta la probabilidad que los resultados de esta investigación sirvan como referente a nivel nacional.

Esta investigación consta de tres fases, inició con una revisión de los antecedentes bibliográficos, luego el trabajo de campo que se llevó a cabo entre octubre y diciembre de 2013 en las cuatro ciudades de la zona central de Chile, y la tercera fase fue el análisis de la información obtenida y sus conclusiones.

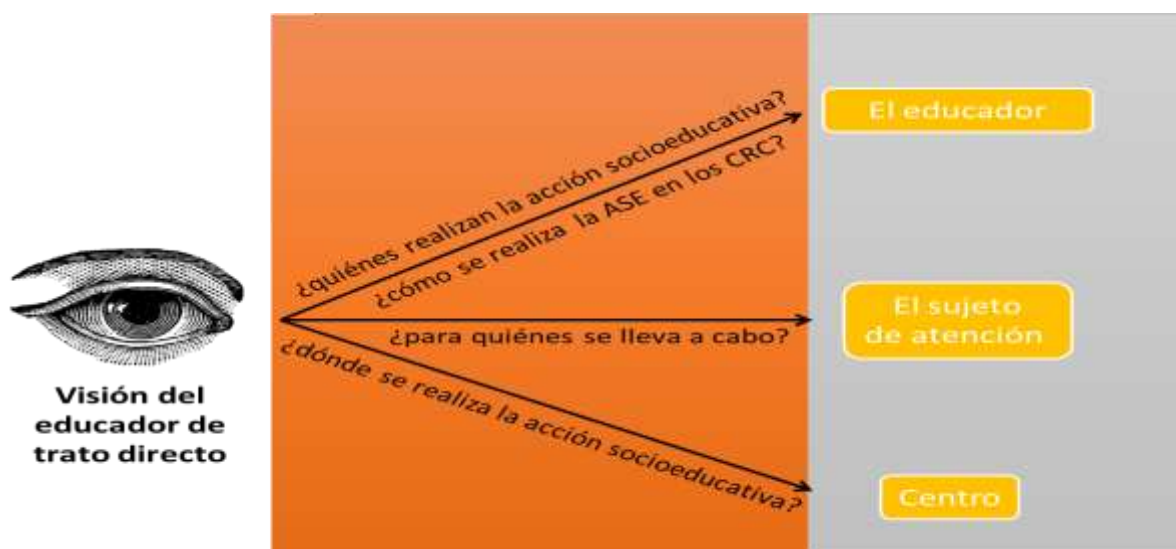
Para la recogida de la información se realizaron grupos de discusión en cada uno de los centros de régimen cerrado, esto advierte una riqueza en la interacción entre el grupo de educadores/as que iban describiendo sus ideas e interpretaciones gracias a los temas que se les



presentaba. Fueron 25 informantes que accedieron a participar, aquellos más implicados en el proceso de reinserción social ya que su función es ejecutar las actividades cotidianas dentro de los recintos penitenciarios, organizándose en turno de 12 horas en el día y 12 horas en la noche.

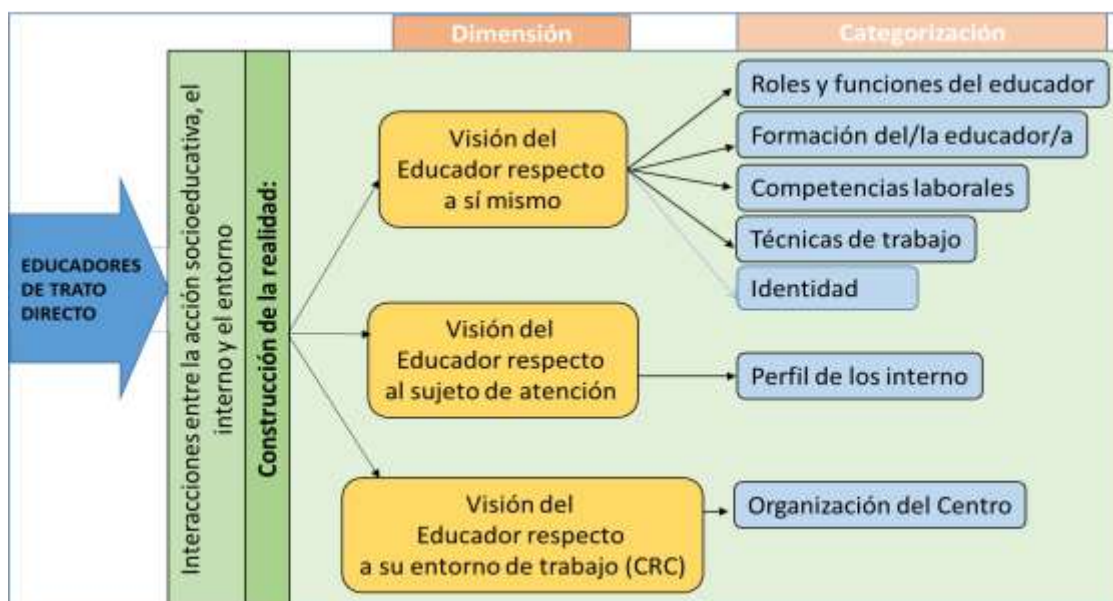
Para el análisis se utilizaron técnicas y procedimientos centrados en la comprensión profunda de los significados, conscientes que este conocimiento es relativo y subjetivo. En este caso, se eligió realizar el análisis de contenido ya que es considerado uno de los procedimientos clásicos para analizar gran cantidad de material textual debido a que se facilita la reducción de la información y la sistematización por medio del uso de códigos y de categorías. Este tipo de análisis implica hacer uso de procedimientos técnicos que le permitan al investigador formular interpretaciones de lo que han expresado los informantes evitando tomar como referencia sus propios valores y representaciones (Quivy, 1992).

La estructura para el análisis de esta investigación se ha organizado como se muestra en la siguiente ilustración:



**Ilustración 3:** construcción de la realidad desde la visión del/a educador/a de trato directo.

Una vez obtenido todo el material textual y para una mejor comprensión de la realidad es que para el análisis, se procedió a categorizar la información:



**Ilustración 4:** Comprensión de la realidad a partir de la visión de los/as educadores/as de trato directo.

### Resultados del análisis

Los países latinoamericanos han sido pioneros en ratificar convenciones como las reglas de Beijing, la Convención de Derechos del Niño y específicamente, las directrices para la Protección de los Menores Privados de Libertad, promovidas por la ONU.

En Chile, el Servicio Nacional de Menores es el organismo responsable de los adolescentes que han cometido delito. Por medio de la Ley N° 20.084, de acuerdo con los principios constitucionales y a las recomendaciones internacionales, los adolescentes que cumplen condena privados de libertad, permanecen reclusos en recintos llamados Centros de Régimen Cerrado que se supone están adaptados para su permanencia y preparación para la reinserción social, tal como lo indica el artículo 6° de la Ley que contempla la continuidad de los estudios y la participación en actividades socioeducativas, de formación y preparación para la vida laboral y el desarrollo personal, así como también el tratamiento y la rehabilitación por el consumo de drogas.

Así, la labor educativa para la reinserción social es relevante a la hora de pensar en el colectivo de *Educadores y Educadoras de Trato Directo*, quienes se encuentran diariamente con los reclusos en la ejecución de las actividades. Entre sus funciones: vigilar y controlar directamente a los adolescentes en la rutina diaria, en la prevención y el manejo de conflictos, el proceso de acompañamiento, conversación y observación, la labor administrativa y la

participación a reuniones de equipo, y entre estas tareas, emanan un detalle de otras tantas que intentan cumplir en su totalidad:

*“...esta cana [cárcel] es de los profes... entonces nosotros manejamos el aspecto conductual, lo regulamos en la casa... ya saben que no tienen otra alternativa que adherir a esta rutina...” (CRC 1 Cit. 319)*

*“Nosotros tenemos que hacer que se cumplan [las actividades...], y que tengan las ganas de hacerlo, y que quieran hacerlo, y que sepan, y que se les ocurra cómo y que lo respeten también...” (CRC 4 Cit. 64)*

*“Inculcar los valores, primero básicos a los jóvenes. Higiene personal, actitudes, comportamientos, el respeto, ser tolerantes entre ellos. Respetarse a sí mismos y respetar al resto. Y en el momento de que, si yo le entrego respeto a él, él también tiene que respetarme a mí. No tengo mucho lenguaje técnico yo. Porque digo yo funciono como madre, mi lema en ese sentido es eso” (CRC 5 Cit. 207)*

270

En este caso, un elemento que nos interesa resaltar, es la cercanía que ha generado la relación directa por parte de los educadores y las educadoras con los internos. Esto ha llevado a establecer un vínculo afectivo marcado en una relación parental, adoptando un rol comprensivo y protector, utilizando el mismo lenguaje que los internos y fijando condiciones para normar comportamientos disruptivos, alejándose de su figura profesional y acercándose a un rol más de orientador y de guía.

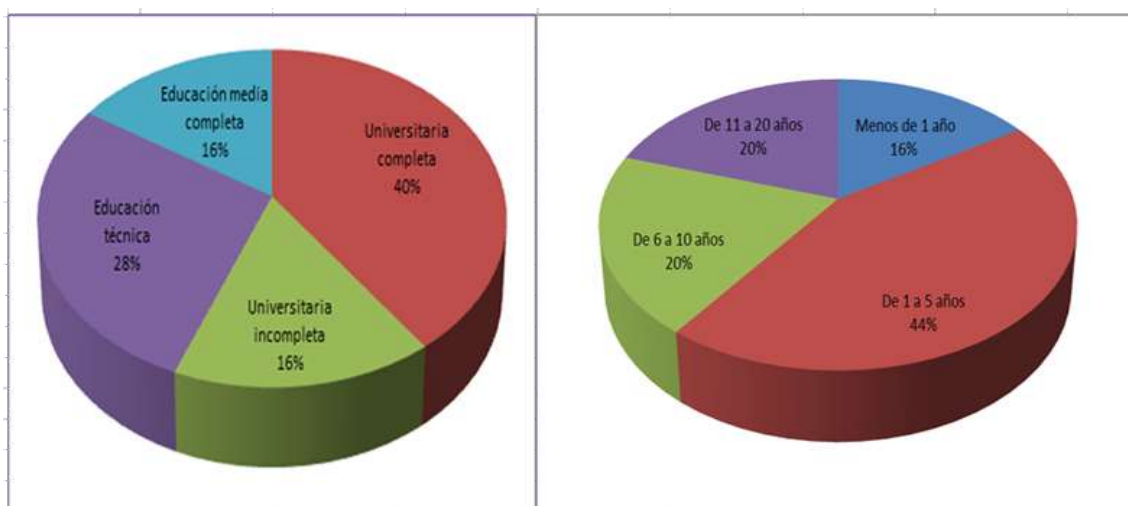
Otro elemento que se identificó en este estudio y que tiene directa relación con el quehacer de este educador/a, es la formación académica y la experiencia de vida y la laboral:

*“... viví estar desnudo y hacer los ejercicios que los gendarmes le hacen a los muchachos acá... Después que salí preso, felizmente la iglesia me dio una acogida...” (CRC 3 Cit. 197)*

*“... no tengo necesidad de tener algún título de algo. Aprendo con rapidez, me meto al Google, busco talleres, traigo novedades (...) Ya sea audiovisual, de música, muchas veces hacer una contención grupal, una oración [religiosa] porque es así...” (CRC 5 Cit. 46)*

Como podemos observar, la formación, si bien es necesaria para tener conocimientos teóricos, es menos importante que las historias de vida o la trayectoria laboral. La biografía de los educadores, en algunos casos es similar a la de los internos, por lo que pasa a ser un rasgo trascendental en la intervención y apoyo. Estos pasan a ser elementos considerados suficientes para lograr los objetivos planteados:





**Ilustración 5:** formación educacional y trayectoria laboral

Si bien, es posible observar que existe un 40% de informantes con una titulación universitaria, la gran mayoría es profesor/a de educación general básica y de educación física. Para este estudio, este dato se considera importante a la hora de hablar de competencias específicas, ya que la creencia que existe que por ser profesor se han adquirido conocimientos y habilidades para el trabajo con adolescentes, es equívoca.

En este caso, se ha podido constatar que contar con competencias específicas, son de suma relevancia para trabajar en este tipo de entorno, donde no solo es adecuado poseer vocación de servicio y empatía hacia adolescentes privados de libertad y probablemente con carencias socio-afectivas:

*“Yo creo que competencias psicológicas (...) si bien hay ciertas corazonadas que a uno le indican cómo y cuándo actuar frente a ciertas situaciones, y también teniendo en cuenta que la teoría no lo es todo, sí sirve, sí ayuda (...) en ciertos aspectos psicológicos, como abordar ciertas situaciones, ciertas situaciones de peligro, cuando el niño se trata de suicidar. Cómo conversar con él, cómo hablarle, que tú lo pillas [descubres], no sé, ahorcándose, o cuando lo pillas cortándose. Poder entender por qué lo está haciendo más allá de lo que él te está diciendo” (CRC 4 Cit.78)*

Así constatamos que es altamente necesario poseer habilidades en el manejo de conflictos y conocimientos teóricos para abordar situaciones propias de un espacio donde confluyen diversas y complejas historias que generan particularidad en las características de las personas que están siendo atendidas.

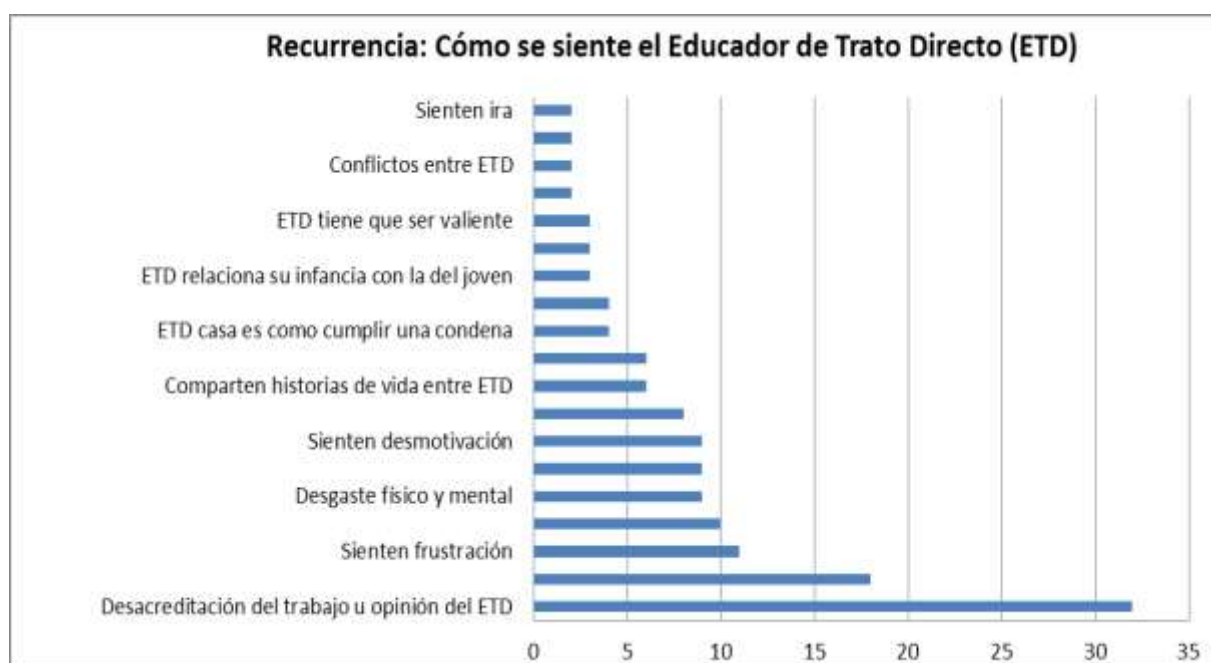
Por esto, es que este estudio considera la necesidad de relevar las competencias de los educadores para la acción socioeducativa especializada, considerando aspectos como las



características de los adolescentes, factores psicosociales, contexto criminógeno, habilidades comunicativas y de manejo de grupos, trabajo en equipo, organización laboral. Tener en cuenta este conjunto de elementos, será un gran aporte a la reinserción social de los jóvenes y a la salud mental de los educadores y las educadoras de trato directo.

Otro resultado relevante a destacar es una categoría que emergió en el trabajo de campo que denominamos “*identidad*”, debido a que en medio de la discusión de un tema propuesto, comenzó a aparecer otro que auguraba ser más importante, así es como se llegó a conocer cómo se sienten los educadores y las educadoras en su lugar de trabajo y frente a su labor. Variables como la validación, reconocimiento, seguridad, salud, horas laborales e historias de vida, han sido temas que poco a poco fueron pasando a primer plano:

272



**Gráfico 1:** Cómo se sienten los educadores de trato directo.

Así pues, también es posible constatar en este estudio, un tema que va más allá de la labor principal y es cómo se siente un/a educador/a en su espacio de trabajo, donde pasa una gran parte del tiempo junto a los internos:

“... estar dentro de una casa doce horas encerrado... es como una condena (...) que no has cometido, (...) te tornas parte de la misma cárcel... es terrible para la persona (...) que no comete delito (...) el hecho de estar encerrado genera mucho daño a las personas, mucho, y compartiendo con delinquentes...” (CRC 1 Cit. 650)

“...Concuerdo con mi colega (...) en que efectivamente somos como el último pelo de la cola [de escasa importancia]. La verdad es que nos toman muy poco en cuenta en términos técnicos, en las decisiones técnicas” (CRC 5 Cit. 83)

“... nosotros no participamos ni en la planificación ni en la elaboración ni en absolutamente nada, nada, por lo tanto la información y la socialización no la recibimos...” (CRC 3 Cit. 65)

Se ha podido observar el descontento y el desgaste físico y mental de los/as educadores debido a que, entre otros aspectos, se sienten poco reconocidos en su labor e inseguros en su lugar de trabajo, lo que ha generado un aumento de inasistencia por bajas médicas. Probablemente esta situación se debe a su escasa preparación para manejar sus propias emociones al interior de un centro penitenciario donde se viven diariamente conflictos propios de los adolescentes que han cometido delito y que en su mayoría presenten consumo problemático de drogas e inestabilidad emocional.

En este caso, es posible observar que después de exigirse en su trabajo, se van deteriorando en el mismo. Es una situación preocupante, por decir lo menos, ya que este es el personal de SENAME que atiende a jóvenes en conflicto social con antecedentes delictuales, que busca respuestas y sentido a su vida para no reincidir.

En relación a los *Sujetos De Atención*, no es nuevo encontrar que existen múltiples causas que determinan la conducta antisocial o delictual en adolescentes, esta motivación está influenciada tanto por la variable edad, como por los factores de riesgo personal como son las patologías psicológicas, el bajo control de impulsos y el fracaso escolar; del mismo modo, aparecen los aspectos sociales como el consumo de drogas, la influencia carcelaria, exposición a la violencia y las carencias afectivas. Sin embargo, también es importante resaltar los factores protectores que resultarían beneficiosos para atenuar conductas disruptivas y favorecer aspectos positivos como son su permanente interés por aprender actividades manuales y las actividades deportivas.

En la última dimensión analizada, *Centros de Régimen Cerrado*, hemos podido constatar que el ambiente humano que se genera en el entorno de trabajo es para este estudio, un elemento necesario de destacar. Las relaciones entre colegas, la valoración del trabajo realizado y la



personalidad de cada educador influirán en el funcionamiento y el logro los objetivos propuestos, ya que el estado anímico se verá afectado por las condiciones ambientales. Seguramente la alteración de estas variables esté provocando un cansancio tanto físico como mental entre los/as educadores/as de trato directo. A esto también se le suma la excesiva carga horaria, ocasionalmente de 24 o 36 horas por turno, la escasa dotación de personal para el relevo de turnos y la falta de materiales para realizar actividades. Todo esto, sugiere cierta desorganización por parte del centro que afectaría a los equipos de trabajo, en especial a quienes permanecen mayor tiempo en este espacio laboral.

## Conclusiones

En base a los datos analizados y los resultados obtenidos para este informe, hemos comprendido la visión que tienen los educadores y las educadoras de trato directo, inmersos en un modelo que combina aspectos represivos y rehabilitadores que rige en los centros de régimen cerrado en Chile, no exentos de conflictos e inseguridades, de control, castigo y muy jerarquizados.

Así, podemos decir que su quehacer impera en un sistema de actitudes y valores, introduciendo en la acción educativa la mediación, la dinamización de actividades, y el control de los internos, intentado que los objetivos sean cumplidos a pesar de las desavenencias de la organización del propio centro o de la propuesta penal juvenil que existe hoy en Chile.

Así pues, el vínculo afectivo, la tolerancia, la paciencia y la empatía, son valores que identifican a los/as educadores/as, mientras que las conversaciones sobre sus historias de vida, aquellas que comparte con los internos, junto a su trayectoria laboral, pasan a ser los ejes fundamentales en la labor educativa.

Si bien, estos elementos son parte de unas capacidades que se destacan entre los/as educadores/as para la ejecución de actividades educativas en el proceso de reinserción social. Creemos que es necesario, además, incluir conocimientos teóricos y habilidades sociales de manera que se movilicen recursos personales para responder a situaciones complejas y se contextualicen a la realidad que viven los educadores/as en su lugar de trabajo, es decir, aspectos que estén relacionados con las características propias de los adolescentes, las patologías asociadas al consumo de drogas o a las carencias afectivas, factores psicosociales



que aumentan la probabilidad de conductas delictuales, los recursos personales de los internos que pueden disminuir el riesgo social, variables contextuales, habilidades comunicativas, capacidad de crear cambios, motivar y coordinar a grupos, manejo de conflictos entre pares y entre colegas, entre otros elementos, que debiera desarrollar un/a educador de trato directo.

Un aspecto importante que emergió en la conversación con los/as educadores/as y que se presentan en estas conclusiones, es cómo se sienten en su lugar de trabajo, aquí hemos descubierto que desconocen la forma para gestionar sus propias emociones, probablemente por ello es que se sienten cansados y frustrados de trabajar en el encierro.

Ciertamente en Chile no existe la titulación de educación social y la fusión de disciplinas aún está lejos de implementarse en las universidades. Esto genera más problemas a la hora de enfrentar situaciones conflictivas dentro de una institución., principalmente cuando conocemos que en el ambiente penitenciario existen una serie de problemas que impiden el funcionamiento de las actividades, las condiciones laborales no son las mejores, sin embargo, el mayor problema que se ha observado en este estudio, es que los/as educadores/as no cuentan con una formación especializada, por lo que se transforma en un mayor desafío para enfrentar la inestabilidad de los internos, la organización del centro, su propio quehacer, sus relaciones y el reconocimiento que esperan de los otros.

## Sugerencias

Frente a esta situación y dada la motivación por avanzar en el trabajo hacia la reinserción de los adolescentes internos en los centros cerrados, es que las sugerencias se enfocarán principalmente en dos aspectos:

- Considerar la mejora de la organización de los centros de régimen cerrado. Las horas de trabajo por turno debido a la escasez de personal para el relevo, que en muchos casos están fuera de la lógica humana, es un tema que queremos destacar en este estudio.
- Crear conciencia sobre la importancia de acreditar una **formación especializada para los educadores de trato directo basada en competencias transversales y específicas** de manera que logren enfrentar el día a día en los centros de régimen cerrado. Esto les dará la posibilidad hacerse cargo de los procesos de cada uno de los internos a partir de sus propias características, sus necesidades, las respuestas y las acciones a seguir. Además, con esta nueva



imagen, el/la educador/a podrán sentir que se desarrollan profesionalmente, ser reconocidos en su labor, y así retomarían la confianza y motivación en sí mismos, lo que mejoraría las relaciones entre colegas y el ambiente de trabajo al interior de estos recintos que atienden a adolescentes que cumplen condena privados de libertad.

## Bibliografía

276

- Alcácer, R. (2003). *¿Lesión de bien jurídico o lesión de deber? apuntes sobre el concepto material del delito*. Barcelona: Atelier.
- Andrews, D.; Bonta, J. (2007). Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation. *Rehabilitation*, 1 - 22.
- Gacono, C.; Nieberding, R.; Owen, A.; Rubel, J.; Bodholdt, R. (2011). Treating conduct disorder, antisocial, and psychopathic personalities. En J. Ashford, B.; Sales, W.; Reid, *Treating adult and juvenile offenders with special needs* (págs. 99 - 129). Washington, D.C.: Asociación Americana de Psicología.
- Hawkins, D.; Herrenkohl, T.; Farrington, D.; Brewer, D.; Catalano, R.; Harachi, T. (2000). Predictors of Youth Violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Washington D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Heras, P.; Fabra, N.; Homs, O.; Gómez, M.; Llena, A. (2014). *Informe de investigación: "El estudio de la efectividad del programa de reinserción de reclusos en el marco del Reincorpora"*. Inédito.
- Heras, P.; Poblete, D.; Gómez, M.; Pérez, J.; Fabra, N. (2015). La reinserció postpenitenciària, una terra de ningú, Debats Catalunya Social. *Propostes des del Tercer Sector*, 44, Barcelona.
- Leblanc, M.; Ouimet, M.; Szabo, D. (2003). *"La conduite délinquante des adolescents: son développement et son explication"*. Montreal: Troisième Edition.
- Martínez-Catena, A.; Redondo, S. (2013). *Carreras delictivas juveniles y tratamiento*. [10 de enero de 2015]  
<http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Carreras%20delictivas%20juveniles%20y%20tratamiento.pdf>
- Palermo, G. (2009). Delinquency: Risks and Protective Factors. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, vol. 53, 3, 247-248.
- Pasqualini, D.; Llorens, A. (14 de Septiembre de 2010). Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: Una mirada integral. [10 de enero de 2015]  
<http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/publicaciones%20virtuales/libroVirtualAdolescentes/indice.html>
- Poblete, D. (2010). *Percepción de los jóvenes infractores de ley sobre el proceso de reinserción social en la sección juvenil masculina del complejo penitenciario de Valparaíso*. Tesis de Máster.



- Universidad de Valparaíso. <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/percepcion-jovenes-infracotadores-ley/percepcion-jovenes-infracotadores-ley.pdf> [24 de abril 2017]
- Poblete, D. (2015). *La acción socioeducativa que llevan a cabo los educadores de trato directo en los centros cerrados de la zona central de Chile*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, UB. <http://www.tdx.cat/handle/10803/370846> [15 de diciembre 2015]
- Redondo, S.; Sánchez-Meca, J.; Garrido, V. (2002). Los programas psicológicos con delincuentes y su efectividad: la situación europea. *Psicotherma*, 164 - 173.
- Sanabria, A.; Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Pensamiento psicológico*, 257 - 274.
- Scherr, A. (2011). Jugendkriminalität – eine Folge sozialer Armut und sozialer Benachteiligung? En B. Dollinger, & H. Schmidt-Semis, *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (págs. 203 - 212). Springer.
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de derecho* (Valdivia), vol. 14, 135-158.

---

Datos de contacto:

Denisse Poblete González, [dpobletg@gmail.com](mailto:dpobletg@gmail.com)



## EDUCACIÓN SOCIAL: REDES SOCIALES Y ESCUELA

**Almudena Torres de Bustos.** *Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Retiro-Salamanca-Chamartín de Madrid.*

278

### Resumen

*La educación social debe ir avanzando con la sociedad, a la par. Educar en el presente y preparar para el futuro. Los viejos modelos de generación de redes sociales para el apoyo de sus individuos y su adecuada integración traspasan las barreras físicas y se sitúan ahora también en un mundo virtual y globalizado. Se apuntan en este artículo, desde la opinión de la autora, los nuevos retos que debe afrontar la escuela desde una perspectiva socioeducativa para preparar a los que serán los profesionales del futuro y, en el proceso, aportar satisfacción personal y bienestar a todo su alumnado. Importa el resultado pero mucho más el camino y que el fracaso solo sea entendido como motor para el aprendizaje.*

**Palabras clave:** Educación social, redes sociales, nuevas tecnologías, escuela, metodología docente, formación profesional básica, alumnado en riesgo social.

Fecha de recepción: 15/05/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



Si la sociedad del futuro era la de la digitalización (Castells, 1999), como ya se anotaba en los textos que servían para formar a los educadores sociales en la universidad hace más de una década, ¿Cómo es posible que la escuela a día de hoy persiga la inclusión de las nuevas tecnologías en sus programaciones de centro como un aspecto innovador? Muchas de las que se consideran nuevas tecnologías en el contexto escolar deberían estar integradas con normalidad en el currículo y su manejo ser una habilidad adquirida por el conjunto de la comunidad docente. Para poder alcanzar los objetivos de innovación social y educativa que se señalan en Europa en la actualidad, se requiere de determinadas competencias en los docentes que van más allá del manejo técnico de las herramientas digitales.

*“En el comienzo del siglo XXI, las sociedades europeas se enfrentan a numerosos retos y desafíos. Algunos de ellos han sido recogidos en la Estrategia Europa 2020 de la Unión Europea, agrupados en cinco grandes áreas: empleo, investigación, educación, reducción de la pobreza y cambio climático y energía. La consecución de estos objetivos reta a todos los estamentos de la sociedad, pero muy en especial a los sistemas educativos y a todos los agentes que en ellos intervienen. Algunos informes reclaman una necesaria mejora de la educación científica y matemática de nuestros jóvenes, orientándola ésta hacia un aprendizaje más funcional y significativo en el que el alumnado tenga oportunidades no sólo de ver, oír y repetir, sino también de hacer, explorar, experimentar, investigar y comunicar. Este cambio metodológico sitúa al profesorado ante un escenario nuevo, en el que debe diversificar y enriquecer sus competencias profesionales [...]”* (García, 2014: 1)

Las nuevas tecnologías están al alcance de la gran mayoría de la población; la escuela debe asegurar que el principio de igualdad de oportunidades se cumpla dando acceso a aquellos que aún no lo han conseguido y formación en general para un uso adecuado. La competencia digital es imprescindible para la inserción en el mercado laboral y no podemos olvidar que detrás del mundo virtual hay todo un nuevo paradigma de comunicación que no tiene límites y que posibilita mucho aprendizaje. Surgen sin embargo a diario nuevos códigos que se propagan a gran velocidad y que, de no poseer las claves necesarias para descifrarlos, pueden tornarse peligrosos. A continuación se expone un ejemplo: “La ballena azul”. Se trata de una moda que se ha expandido por las redes y que ha puesto en peligro la vida de adolescentes en todo el mundo.





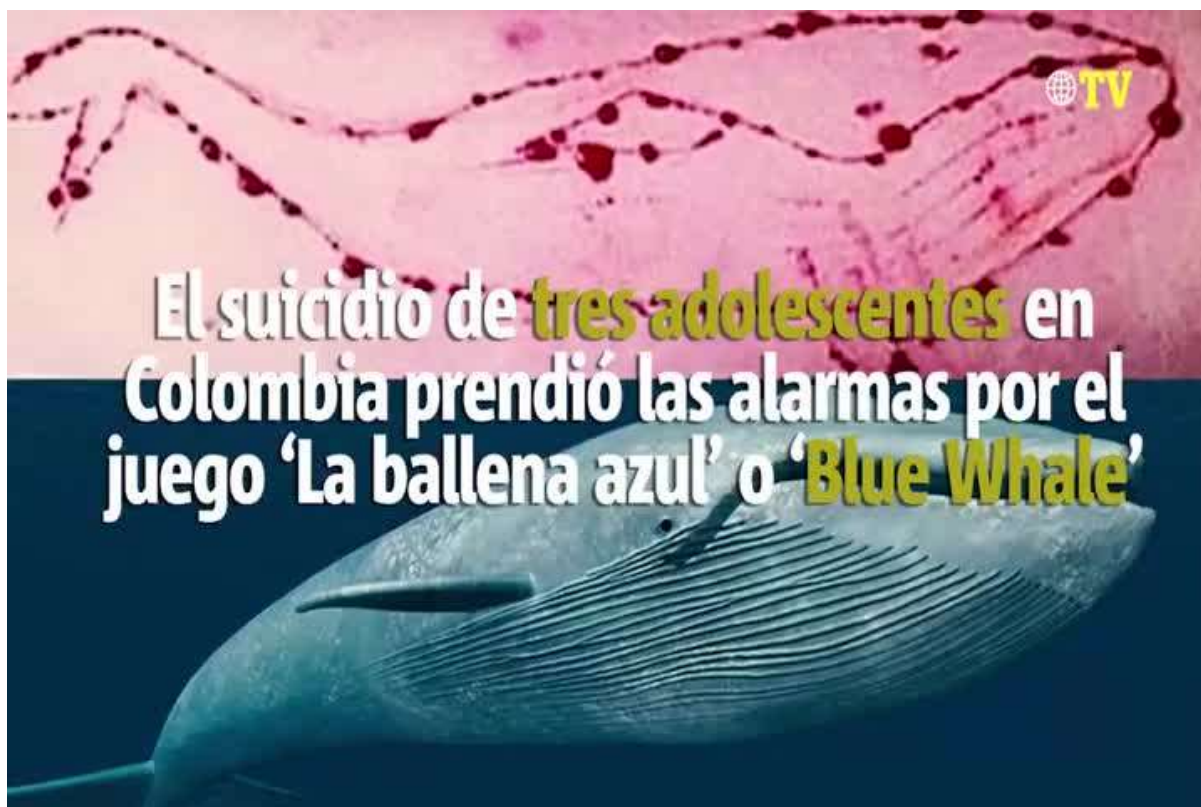


Figura 1. Titular en Colombia de los efectos de “La Ballena azul” en publmetro TV. Recuperado de:

<http://clcdn02.mundotkm.com/2017/04/la-ballena-azul.jpg>

Hay grandes comunidades en Facebook en español que usan nombres como “La ballena azul” o “Ballena Azul”. La mayor de ellas tenía 270.000 miembros hasta que cerró durante el presente año. Constituyen éstas grupos cerrados que requieren autorización de administradores para ingresar y que en su descripción muestran una lista de 50 retos que se deben alcanzar en 50 días, el último de los cuales supondría suicidarse. Se requiere de un “guardián” que supervise las pruebas que los participantes deben realizar (a razón de una por día) y éstas alternan autolesiones (como cortes en brazos y piernas o pinchazos), privación de sueño (quedarse despierto a las 4:20 o despertarse a esa hora), visionado de vídeos de terror o visitar sitios peligrosos como azoteas, vías de tren... A los jugadores se les denomina “ballenas azules” y en algunas pruebas tienen que interactuar entre ellos o con su guardián (González L., Peinado M<sup>a</sup>. L., Cantó P., Rubio J. y Llorca Á., 2017). En la prueba 26 del listado que se publicaba por los autores citados, el guardián indica al participante la fecha de su muerte.

A día de hoy, también podemos encontrar el antídoto contra este macabro juego en las redes. Se trata de “La ballena rosa” y consiste en 50 desafíos para animar a los más jóvenes a tener una actitud positiva en la vida (Europa Press, 2017).

En el desempeño de mi función profesional como Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en diferentes puestos docentes en la Comunidad de Madrid he podido observar de cerca al alumnado en riesgo social, que en definitiva es el más vulnerable a los desafíos sociales. Y en el ejercicio de mi vocación como educadora social, que es posible desarrollar dentro de esta especialidad docente, se me han revelado necesidades de intervención educativa y también respuestas que pueden articularse con altas dosis de motivación hacia el aprendizaje en torno a las nuevas tecnologías y las redes sociales en los más jóvenes.

Los resultados de la encuesta realizada a nivel nacional entre 12.000 estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional por Educa 2020, Fundación AXA y GAD3 en este año 2017 muestran que el 27% del alumnado opina que las profesiones que desempeñarán en el futuro aún no existen y que estos trabajos requerirán de mayor preparación científica, creatividad, de la capacidad de interactuar con otros seres humanos y del conocimiento sobre nuevas tecnologías.

Todo este panorama requiere de cambios metodológicos en la escuela. Un nuevo paradigma donde el maestro ya no puede ser el único poseedor del conocimiento, puesto que éste está al alcance de todos en la red, sino que se transforma en facilitador de los procesos de aprendizaje y dinamizador de las relaciones humanas. En un contexto donde el alumno ha de tener un rol activo, dónde se han de implementar estrategias de investigación para que éste aprenda por sí mismo y genere, a través de su propia reelaboración, nuevo conocimiento que siempre será mucho más creativo si se construye con las aportaciones de cada individuo dentro de un trabajo grupal en el que cada uno tenga algo que aportar.

Las nuevas metodologías que se exigen no le son nuevas al educador social. La misión de este perfil profesional, allá donde se encuentre trabajando y con cualquiera de los colectivos objeto de su intervención, es dotar de herramientas a las personas para que sean autónomas en sus procesos vitales y se sostengan en redes de apoyo social. Es decir, busca la integración social del individuo apoyándose para conseguirlo en dinámicas grupales y comunicativas. Hoy más que nunca es preciso transferir estas experiencias socioeducativas más frecuentes en el ámbito



no formal a la educación formal. La enseñanza reglada apunta cambios en esta línea tomando algunas de sus metodologías habituales y se ve muy beneficiada cuando se ponen en práctica como ocurre con el caso de la gamificación educativa (Santana, 2016), de los grupos interactivos o el aprendizaje-servicio.

Hasta ahora, el menor definía su identidad fundamentalmente en el entorno escolar puesto que era el lugar en el que los adolescentes se relacionaban y donde interiorizaban si eran exitosos en las relaciones o no. Las etiquetas y clasificaciones en la escuela tienen un efecto en los niños y adolescentes (Aguilera, 2002). Algunos han tardado años en descubrir que no eran como pensaban, o como les habían hecho sentir sus profesores y/o compañeros del colegio (Carneiro, 2016). Las nuevas redes sociales que se generan a través de las tecnologías permiten que los niños se relacionen más allá de este contexto físico. Internet no es la solución a todos los males y problemas de la sociedad, de la educación o de las relaciones humanas, pero sí está contribuyendo de manera importante al desarrollo de la identidad de los menores, y en no pocos casos de forma determinante. Cuando trabajas con grupos de adolescentes escuchas cosas como: “en el tablón de mi perfil puedo escribir sobre lo que de verdad pienso y lo que de verdad siento”, “hablamos de cosas de las que no puedes hablar en el cole porque se reirían de ti”, “hay cosas que nunca diría cara a cara pero que me atrevo a decir en internet”, “escribo en mi blog porque quiero que los demás sepan realmente como soy”, “cuando alguien le da a un “me gusta” por algo que he escrito me siento increíblemente bien”, y cientos de frases más que apuntan todas en la misma dirección (Cánovas, 2014), la necesidad de expresarse libremente y ser reconocidos.

Las redes sociales constituyen un medio de comunicación social, que educa y permite la oportunidad de forjar relaciones. Contribuyen por tanto a aumentar o disminuir el autoconcepto y la autoestima de sus usuarios. Con este entorno, los docentes tenemos la obligación de conocer las nuevas dinámicas de comunicación emergentes y educar al alumnado en las mismas, pues no hay probabilidad de éxito en el mundo adulto (entendida como felicidad) si el intelecto no va acompañado de inteligencia emocional (Goleman, 1996) o lo que hoy entendemos como competencia social en definitiva.

## Bibliografía

Aguilera Aguilera, Á. (2002). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. (Tesis doctoral inédita).



Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Complutense de Madrid.

- Cánovas, G. (2014). El papel de las Redes Sociales en el desarrollo de la identidad de los adolescentes (Parte I, II, III y IV). *Kids and teenon line*. Recuperado de: <https://kidsandteenonline.com/2014/01/08/el-papel-de-las-redes-sociales-en-el-desarrollo-de-la-identidad-de-los-adolescentes-parte-i/>
- Carneiro, M. (2016). Ten cuidado con lo que le dices a un niño, porque se lo cree. *La voz de Galicia*. Recuperado de: [http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/coruna/oleiros/2016/12/10/ten-cuidado-dices-nino-cree/0003\\_201612H10C4994.htm](http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/coruna/oleiros/2016/12/10/ten-cuidado-dices-nino-cree/0003_201612H10C4994.htm)
- Castells, E. (2016). La psicología detrás de las redes sociales: el código de comportamiento no escrito. *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.net/social/psicologia-redes-sociales-codigo>
- Castells, M. (1999). *La transformación del trabajo*. Barcelona: Los Libros de la Factoría.
- Europa Press (2017). La 'Ballena Rosa', el antídoto contra el macabro juego de la 'Ballena Azul'. *Extra El periódico*. Recuperado de: <http://www.elperiodico.com/es/extra/20170508/ballena-rosa-reto-positivo-contraballena-azul-6023272>
- [Fotografía de autor desconocido]. (Colombia, 2017). Publimetro.co canal de youtube. Recuperado de: <http://cledn02.mundotkm.com/2017/04/la-ballena-azul.jpg>
- García, M<sup>a</sup> del P. (2014, julio). *Programa curso IBL (Inquiry Based Learning)*. Experiencias innovadoras para aprender Ciencias y Matemáticas. Cursos de Verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Cuenca. España.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González L., Peinado M<sup>a</sup>. L., Cantó P., Rubio J. y Llorca Á. (2017). El origen de 'Ballena Azul', el supuesto juego vinculado a suicidios y lesiones de menores. *Verne*. Recuperado de: [http://verne.elpais.com/verne/2017/04/28/articulo/1493372590\\_262666.html?id\\_externo\\_rsoc=whatsapp](http://verne.elpais.com/verne/2017/04/28/articulo/1493372590_262666.html?id_externo_rsoc=whatsapp)
- Santana Cabrera, E. G. (2006). La gamificación en las aulas. *Ined 21*. Recuperado de: <https://ined21.com/la-gamificacion-las-aulas/>



## REPENSAR LA CALIDAD EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN PROTECCIÓN. RETOS PENDIENTES DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL

284

Deibe Fernández-Simo, *Educador Social*

Xosé Manuel Cid, *Profesor de la Universidad de Vigo*

### Resumen

*La presente investigación pretende conocer el papel de educadoras y educadores sociales en la planificación del sistema de calidad en los recursos de atención a la infancia y a la adolescencia. Las políticas sociales de la Comisión Europea procuran, como cuestión primordial, que los equipos de trabajo organicen su labor bajo la cobertura de procesos de calidad. La eficiencia y eficacia de la distribución de los recursos públicos requiere de mecanismos de comprobación del impacto de las intervenciones de las figuras profesionales de la acción social. La educación social debe estar presente en la construcción de los sistemas que permitan validar las buenas prácticas socioeducativas, así como los resultados derivados de estas. En el presente trabajo, mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, educadores y educadoras sociales nos aproximan al papel de paradigma socioeducativo en la configuración de los procesos de calidad, que no siempre responden a las necesidades planteadas por los equipos educativos. La educación social tiene pendiente asumir un mayor protagonismo en la construcción de las propuestas de calidad para el acompañamiento con infancia y adolescencia con expediente de protección.*

**Palabras clave:** educación social, sistema protección menores, dificultad social, socioeducativo.

Fecha de recepción: 19/05/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



## 1. Políticas institucionales de calidad socioeducativa.

La educación social está inmersa en el desarrollo de mecanismos que visibilicen el trabajo socioeducativo. En el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia, la riqueza de buenas prácticas, amparadas por una variedad de modelos de acción socioeducativa, evidencia la necesidad de poner en valor la labor de los equipos de educadores y educadoras sociales. Las políticas europeas exigen el establecimiento de metodologías que permitan determinar el impacto de las intervenciones, posibilitar la evaluación y la comparación entre las diferentes prácticas, así como identificar los procesos de mejora. La sociedad demanda comprobar la veracidad de los resultados del trabajo de las figuras profesionales. La propia educación social tiene que demostrar el impacto de su acción, como muestra justificativa de la necesidad de que la Unión Europea destine recursos a programas eficaces de acción socioeducativa, que respondan a las diferentes necesidades sociales. En 1997, la Comisión Europea presenta el Modelo EFQM, iniciando un camino progresivo en la implantación de la calidad en las instituciones educativas.

La calidad en educación compromete el enfoque de la gestión de toda la institución hacia la consecución de las metas educativas, en el marco de una eficacia, eficiencia y una funcionalidad coherente (Martínez y Riopérez, 2005). Los equipos educativos deben ser parte fundamental en la definición de la política de calidad institucional. En el presente trabajo nos aproximamos a los factores determinantes de la calidad socioeducativa en el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia en Galicia. Condicionan la efectividad del trabajo educativo, y por tanto su calidad, aspectos propios del sistema, tales como la coordinación de recursos, los modelos o los medios disponibles (Fernández-Simo y Cid, 2016). La tarea a la que se aproximan las figuras profesionales es de una elevada complejidad. Los condicionantes contextuales y sistémicos dificultan o facilitan la labor diaria.

En Galicia, en modo similar que en el resto del estado, una red de Organizaciones no Gubernamentales colabora con la administración pública en la ejecución de las medidas de protección a la infancia. El 82% de los recursos especializados, que actúan en territorio



gallego, están en manos de entidades privadas, pero son financiados con fondos públicos (Xunta de Galicia 2015). La diversidad de organizaciones se traduce en la presencia de modelos de gestión diferenciados. La implantación de políticas de calidad es diversa, pero en todos los casos reciente, no superando en ninguna entidad de las consultadas los diez años. Las ONG generalizaron la presencia de certificaciones de calidad, si bien la supervisión de la administración en esta materia es deficitaria, quedando en manos de las propias organizaciones y las auditoras certificadoras. La administración competente, Consellería de Política Social, aún tiene pendiente asumir esta cuestión de una forma integral.

La Resolución de Naciones Unidas (2010), denominada directrices sobre las modalidades alternativas al cuidado de los niños, establece en su artículo 23 que los estados deben fijar estándares de acogimiento para garantizar la calidad. Aproximándonos a otro organismo público de la Xunta de Galicia, la Consellería de Educación, dispone de un servicio de inspección educativa, y de un departamento de calidad. Su análoga en materia de política social en Galicia, no cuenta con estos recursos. Los sistemas de calidad suponen un avance más en la mejora continua de la atención a la infancia y a la adolescencia (Observatorio de la Infancia, 2008). La notable mejora histórica de los procesos de intervención, conseguida fundamentalmente durante las dos últimas décadas, exige de la apuesta por una acción que responda eficazmente a las necesidades detectadas. El gobierno de Galicia tiene pendiente la apuesta por políticas de calidad que regulen el hacer sistémico.

Entendemos la calidad en la acción socioeducativa en términos próximos a la artesanía, en el sentido de que el artesano representa la condición humana del compromiso (Sennett, 2009). La gestión de la calidad en este ámbito debe implantar y evaluar criterios específicos propios, en una dinámica en la que los modelos de calidad existentes mejoren la vida de adolescentes y jóvenes, como herramienta útil para el trabajo diario (Observatorio de la Infancia, 2008). La pendiente estandarización de indicadores, debe asumir la intencionalidad de apostar por la superación del establecimiento de actos, modus operandi habitual en la implantación de políticas de calidad. En educación, al hablar de calidad no podemos obviar los procesos, las



emociones, las dificultades o las sensaciones. La voz de las figuras profesionales, así como de las personas con expediente de protección, es fundamental a la hora de construir las políticas de calidad.

En el año 2014, fueron 1430 los niños, niñas y adolescentes que residieron en un recurso de protección (Xunta de Galicia 2015). La configuración eficiente del sistema de protección transita inevitablemente por la permanencia de esta tipología de recursos. La búsqueda permanente de una actuación administrativa protectora de calidad precisa que la entidad pública destine medios para la implantación de estándares compartidos por todos los recursos sistémicos. El paradigma socioeducativo debe tener un papel destacado en la organización del sistema de calidad. La principal finalidad es que la estrategia de registro facilite la consecución de las metas planificadas por los recursos. La eficiencia transita por la no excesiva burocratización de los procesos (Observatorio de la Infancia, 2008), hecho que sería especialmente pernicioso para el modus operandi de unos equipos educativos saturados por condicionantes tales como el volumen de trabajo, la exigencia de horarios, el estrés de las responsabilidades o las condiciones laborales.

## **2. Factores clave en la construcción de un acompañamiento socioeducativo de calidad.**

Las investigaciones previas detallan diferentes factores determinantes en la configuración de una estrategia socioeducativa de calidad. El diseño de procesos de intervención, las estrategias de gestión y coordinación del sistema, la participación e implicación de todos los actores, las condiciones laborales de los equipos educativos, las infraestructuras y medios disponibles, los resultados de la intervención o la unificación de pautas, son los elementos más destacados por la literatura científica. El correcto diseño del proceso de intervención (Morros, 2010) pasa por la adaptabilidad de las acciones planificadas, siendo estas las precisas para potenciar los caminos del empoderamiento.

Las actividades se aproximan a la calidad educativa en función de la vinculación con las necesidades detectadas. La diagnosis de las necesidades socioeducativas debe ser eficaz (Del





Valle, Bravo, Martínez, y Santos 2012a) para una planificación adecuada a las demandas de la persona. El acompañamiento socioeducativo de calidad exige que se dominen las técnicas que posibiliten el conocimiento en profundidad de las necesidades de menores y jóvenes. Contar con la voz de la persona acompañada es el paso inicial para facilitar la implicación en el diseño y la ejecución de las acciones. La confianza y el clima relacional son factores clave en la construcción de las estrategias de participación (Fonseca y Maiztegui-Oñate, 2017). La relación dialógica tiene interés pedagógico por sí mismo, al tiempo que nos permite constatar si la persona acompañada observa como positivo el proceso de acompañamiento. Investigaciones recientes (Remis 2016) muestran que existen diferencias significativas, entre educadores y adolescentes, en la valoración de diferentes aspectos determinantes para la acción socioeducativa integral.

La gestión del sistema, la coordinación y la unificación de pautas son aspectos clave en la planificación de la calidad. La buena organización pedagógica y del fomento del trabajo en red son buenas prácticas para la calidad en el Sistema de Atención a la Infancia. La acción coordinada de diferentes recursos posibilita que el sistema sea más eficaz al facilitar un trabajo compartido, en el que cada equipo educativo suma sobre el hacer del anterior, es lo que se viene denominando acción sumativa. Investigaciones recientes detectan una intervención tendente a la derivación, que predomina en detrimento de la actuación coordinada (Melendro, De-Juanas y Rodríguez, 2017). La colaboración entre recursos posibilita que la propia persona acompañada valore, desde una perspectiva integral, como más lógico todo su itinerario. Resulta pernicioso que la persona en protección observe como contradictorias las estrategias de los diferentes equipos, situación más que probable por la falta de comunicación y colaboración entre recursos, así como por la falta de ajuste entre las diferentes pautas.

Lo expuesto nos aproxima a un marco en el que resulta imperativa la implicación y participación de todos los agentes involucrados, responsables políticos (Pérez Serrano, Poza-Vilches y Fernández-García, 2016), jóvenes y figuras profesionales. Dar mayor voz al



paradigma socioeducativo supone un avance en el pendiente reconocimiento institucional del trabajo de los equipos educativos. Son muchas las exigencias a las que se enfrentan educadoras y educadores, que requieren de una elevada cualificación y motivación para dar respuesta a retos pedagógicos complejos, destacando como disciplina de referencia a la educación social (Del Valle, Bravo, Martínez, y Santos 2012a). Formación y competencias profesionales, junto a elementos inherentes al contexto, resultan determinantes para la práctica socioeducativa (Mundet, Fuentes-Pelaez y Pastor 2017). Un sistema que demanda la asunción de competencias tan especializadas debe garantizar unas condiciones laborales acordes con el nivel de exigencia. Actualmente la situación del personal educativo varía según la entidad contratante (Beloki, 2011). Está en vigor un convenio colectivo sectorial, pero salen frecuentemente a la palestra casos de organizaciones que presionan a sus trabajadores para que guarden silencio y acaten situaciones que lo vulneran, especialmente en lo referente a horarios y salarios.

Las condiciones laborales de los equipos de trabajo constituyen un indicador de referencia en la calidad del proceso de intervención. El clima laboral y el estado emocional de las figuras profesionales tienen consecuencias directas en la actuación educativa. Un buen ambiente de trabajo favorece los imprescindibles procesos de reflexión sobre el acompañamiento y sus resultados (Remis, 2016). Resulta imprescindible la presencia de dinámicas de cuestionamiento sobre el proceder pedagógico. Un equipo educativo que estabiliza su estrategia está condenado a fracasar durante el acompañamiento con un colectivo cuyas demandas están en continuo cambio. El proceso reflexivo debe contar con supervisión pedagógica (Morros, 2010), sin duda un factor de calidad.

La estabilidad de la plantilla es decisiva para la eficacia de la intervención, cuestión preocupante en un sector marcado por la precariedad, en el que los cambios de personal son constantes. La rotación de profesionales influye en el bienestar subjetivo de la infancia y adolescencia en protección (Shutz, Castellá, Berdin y Montserrat, 2015). Solo con la permanencia en el tiempo de los equipos educativos es posible construir un clima de



seguridad y confianza que facilite un ambiente de seguridad para la asunción de las metas pedagógicas. Por otro lado, resulta poco eficiente que el personal con experiencia sea substituido continuamente por otras nuevas incorporaciones. Este hecho es especialmente preocupante en un sector en el que las vivencias de acompañamientos pretéritos enriquecen la estrategia de las figuras profesionales.

La eficacia y la calidad de la acción se concretan en el resultado, es decir, en la salida del sistema de protección. Inevitablemente, si hablamos de políticas de calidad tenemos que referirnos a impactos del proceso de acompañamiento. El éxito en la planificación de la intervención se observa en las competencias personales con las que la juventud segregada del sistema afronta la transición a la vida adulta. Los propios jóvenes que residen en centros de protección valoran como aspecto fundamental para su satisfacción con la intervención la preparación para su futuro (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012b).

La acción protectora pretende facilitar el empoderamiento como aspecto de salida de la situación de dificultad. La no reproducción de las dinámicas que vivenciaron los menores, que constituyen la etiología que justificó la apertura de expediente, es clave para evaluar la intervención. En la planificación de la política de calidad hay que establecer procesos de seguimiento individualizado que posibiliten conocer la satisfacción de los jóvenes y la utilidad para la adquisición de competencias para la vida y el empleo. En Galicia, el recurso especializado en el acompañamiento durante la emancipación es el Programa Mentor. El 42.08% (IGAXES3, 2017) de la juventud segregada desde este servicio, lo hace superando los objetivos previstos en sus respectivos proyectos educativos.

La salida como adultos de la situación de exclusión pasa inevitablemente por disponer de recursos económicos imprescindibles para la independencia. El empleo es uno de los ejes principales sobre el que pivota la superación de la situación de exclusión para la juventud en riesgo (Observatorio Empresarial Contra la Pobreza, 2017). Una diagnosis rápida de la situación nos aproxima a un descenso de la demanda de mano de obra poco calificada. Actualmente el mercado laboral exige más formación. El fracaso escolar tiene consecuencias



incuestionables en el itinerario laboral futuro facilitando, procesos de exclusión social (Byrom y Lightfoot, 2013). Cuanto menos formación tiene una persona más difícil le resultará llevar una vida laboral constante.

La obtención de títulos académicos sigue siendo, en el estado español, un elemento facilitador para la movilidad social ascendente (Requena, 2016). Invertir en la educación de la infancia reduce la reproducción de las situaciones de desigualdad (Liliana y Ubrich, 2017). Los itinerarios educativos de la juventud con expediente de protección muestran peor evolución que los de la población general. Ante la ausencia de datos oficiales, contamos con investigaciones que nos aproximan a un panorama verdaderamente desolador. Los jóvenes con medida administrativa son gravemente afectados por la exclusión académica. Los datos indican que el itinerario educativo no mejora durante la medida de protección (Montserrat, Casas y Bertrán, 2013).

Entendemos la exclusión social como un proceso multifactorial en el que inciden, entre otros, aspectos como la ausencia de empleo, el acceso a la vivienda o la red de apoyo social. En el contexto socioeconómico presente, tener un empleo no es por si solo un garante de contar con medios económicos suficientes para una vida independiente. La llamada desigualdad dinámica (Guzman, Bazoret y Méndez 2017) nos aproxima a una realidad en la que dentro de la categoría de asalariados se agrupan a personas en situaciones muy variadas. Entre estas predominan en los últimos tiempos las que cuentan con un trabajo precario. Disponer de un empleo ya no es garante de disposición de recursos económicos para el desarrollo de una vida autónoma. En estas situaciones los apoyos sociales juegan un papel determinante.

En el caso de los ex tutelados la red de apoyo social es débil. El 32% de estos jóvenes no cuenta con personas de referencia con las que culminar el proceso de transición a la vida adulta (Ballester, 2016). Según el autor, el 57,8% mantiene contactos frecuentes con la familia biológica, es decir, con las personas con las que se produjo la situación de desprotección que dio origen a la actuación administrativa. Los equipos educativos valoran como competentes únicamente al 15,6% de las familias de referencia para la juventud en



dificultad en el momento de ser segregada La situación se agrava en el momento en el que los recursos de protección no priorizan el trabajo educativo con las unidades familiares, al no considerar esta cuestión como de su competencia (Melendro, De Juanas y Melendro, 2016). La mayoría de los segregados del sistema no regresan con su unidad familiar de referencia. Según el Observatorio de la Infancia (2016), solo un 18,5% de ex tutelados convive con su familia al terminar la medida de protección.

El estado de la cuestión nos aproxima a los factores determinantes en la construcción de las políticas de calidad socioeducativa. La presente investigación pretende descubrir la participación práctica de la educación social en la planificación de calidad, en un sistema en el que la referencia teórica es el paradigma socioeducativo. Así, nos planteamos los objetivos que enumeramos: 1) Descubrir los factores que favorecen u obstaculizan un acompañamiento socioeducativo efectivo; 2) Conocer la participación de educadores y educadoras sociales en la configuración de los procesos de calidad; 3) Analizar la visión de las figuras profesionales de la educación social de las políticas de calidad aplicadas en el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia.

### 3. Metodología y muestra.

Los autores del presente trabajo retoman conclusiones de investigaciones previas, en las que concluyen la necesidad de profundizar en la aplicación de políticas de calidad desde la óptica del paradigma socioeducativo. La investigación nace con la intencionalidad de una teorización sustantiva, propia de la teoría fundamentada. Esta forma de proceder, de naturaleza dinámica y flexible, nos aproxima a realidades singulares cuya transferibilidad es posible en contextos con condiciones y características similares (San Martín, 2014). El método resulta idóneo para el análisis de factores propios del Sistema de Atención a la Infancia y a la Adolescencia. La flexibilidad metodológica permite ajustarse a los condicionantes propios de la investigación socioeducativa, especialmente en situaciones de dificultad social. Inicialmente se desarrolla un grupo de discusión con educadores y



educadoras del sistema. Los resultados obtenidos, son la base para la construcción de las entrevistas semiestructuradas en profundidad, técnica que resulta especialmente útil cuando se investiga un problema de naturaleza confidencial.

Según lo expuesto, la triangulación metodológica diferida se produce de forma secuenciada. Los resultados se configuran en torno a categorías, que representan acontecimientos o fenómenos que son significativos para las personas participantes (Strauss y Corbin 2002). La saturación teórica determina el tamaño de la muestra, la repetición de los datos obtenidos nos aproxima a una situación en la que la realización de nuevas entrevistas no aporta nueva información. Retomamos la flexibilidad, presente en todo el proceder. Los resultados obtenidos deben ser creíbles a ojos de personas conocedoras de la cuestión (Miles y Huberman 2007). En este sentido, un panel compuesto por 3 profesionales, con una experiencia media de 11 años en el acompañamiento socioeducativo con adolescentes en situación de exclusión social, someten a juicio crítico las interpretaciones y el desarrollo del trabajo, aportando credibilidad a las conclusiones y posibilitando un análisis triangulado. La supervisión constante de los expertos externos contribuye a la consistencia de los resultados (Sandín, 2003).

La muestra de participantes, tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas, está compuesta por informantes clave, en el sentido de personas que por su posición cuentan con información preferente sobre la cuestión que estamos a estudiar. El grupo de discusión está configurado por 6 educadoras y 1 educador que ejercen en las provincias de Ourense y Pontevedra. La experiencia laboral media en el ámbito es de 9.2 años, siendo la mínima de 2 y la máxima de 15 años. El 50% trabajan en recursos de la red de protección e idéntico porcentaje en centros de atención a adolescentes y jóvenes en conflicto social. Las entrevistas en profundidad se realizaron con 14 figuras profesionales de las mencionadas provincias, de las que 8 realizan su labor en recursos del sistema de protección y 6 en el de reforma. La experiencia laboral mínima es de 2 años y la máxima de 16 años, siendo la media de tiempo



trabajado de 7,2 años. Todas las personas que participaron en la investigación disponen del título de diplomatura o grado en educación social.

#### 4. Discusión de los resultados.

La ausencia de supervisión cualificada de las estrategias construidas durante el acompañamiento es mayoritaria en las manifestaciones de las personas participantes. “Es lamentable que no tengamos un responsable que nos apoye en la toma de decisiones y sea educador social (P1GD3’35’’)”, manifiesta un educador. Otra profesional retoma la cuestión argumentando que “es increíble que alguien sin formación en lo nuestro sea la persona encargada de decirme a mí lo que tengo que hacer (P6GD4’02’’)”. “Los jefes te dicen lo que le parece, pero no es una valoración fundamentada, es más bien una opinión, el problema es que ascender no depende de la formación o de la experiencia, sino más bien de las simpatías que tenga la persona en las altas estancias (2E4’08’’)” afirma una educadora. En la misma línea argumental otra educadora asegura que “no tengo un solo educador, con experiencia y con el título, entre mis jefes (9E6’53’’)”.

Tabla 1. Factores obstaculizadores de la calidad del acompañamiento socioeducativo

	Frecuencia Grupo de discusión	Frecuencia Entrevistas
Ausencia de supervisión de la estrategia socioeducativa	P1, P2, P3, P6.	1E, 2E, 3E, 5E, 9E, 10E, 11E, 12E, 13E, 14E
Déficits en el debate del equipo para la planificación de la acción.	P1, P2, P5, P6	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 11E, 12E, 13E, 14E
Clima laboral no favorecedor de la implicación profesional	P1, P2, P3, P4, P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 11E, 12E, 13E
Excesivo volumen de trabajo	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 10E, 11E, 12E, 13E, 14E
Rotación frecuente de personal en los equipos educativos	P1, P3, P4, P5.	1E, 3E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 11E, 12E, 13E
Escaso peso del papel de educadores y educadoras en la toma de decisiones	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 12E, 13E, 14E.
Ausencia de coordinación entre recursos del mismo sistema que comparten actuación en los mismos itinerarios	P1, P3, P5.	1E, 2E, 4E, 5E, 7E, 8E, 10E, 11E, 13E.



“Yo veo como con el ambiente que hay es difícil que se hablen las cosas en las reuniones de equipo (P2GD5'18'')” afirma una profesional. Otra argumenta que “en las reuniones la gente dice lo que es correcto decir, pero cualquiera pone en duda cosas como que no se le permita a los chicos hacer determinadas actividades fuera del centro,...ese tipo de cosas son incuestionables, y si las cuestionas te juegas el puesto (P6GD6'13''). “ La forma de trabajo no es la que consideran los equipos educativos, no hay suficiente libertad, todos sabemos que se hace lo que marca quien manda y punto, y como rebatas la forma de trabajar te ponen una cruz y vemos cuanto duras (3E12'20''), manifiesta una educadora. Los resultados nos aproximan a un escaso margen para el debate de la estrategia de acompañamiento. Las personas responsables son las que marcan el modus operandi. Los participantes lamentan que determinadas formas pedagógicas se mantengan pese a la no valoración positiva de educadores y educadoras.

La carga de tareas impide que se dedique el tiempo necesario a la consolidación del vínculo así como a la atención de las demandas de la persona. “Los turnos no son suficientes para poder atender todo lo que se nos pide, a veces tienes que dejar de atender necesidades de los chicos por cubrir papeles, la burocracia es uno de nuestros mayores problemas (P5GD7'50''), comenta una educadora. La sobre carga del trabajo incide en la calidad de los procesos. “Una simple revisión del volumen de tareas haría que cualquier persona, aunque no tuviese nada que ver con lo nuestro, entendiese la imposibilidad de hacer las cosas bien (4E19'30''), afirma un educador. “ No puedes atender a todo, esto hace que no termines el trabajo, que seas consciente de que no haces las cosas bien, y aún encima que lleves bronca de los jefes (1E10'15''), afirma una educadora de una casa de familia.

La rotación del personal educativo dificulta la estabilidad y la seguridad precisas para que la relación con los residentes aporte la seguridad necesaria para la asunción de las metas vitales. “Cuando el personal tiene experiencia ves que en el equipo alguien se va, yo soy de los que más años llevo, y tengo visto pasar delante mía a infinidad de compañeras (P1GD4'12'')” manifiesta un educador. “La gente empieza con ilusión, pero al ver lo que hay sabes que esto no es para toda la vida, y el problema es que esto tiene consecuencias en el trabajo con los niños (7EGD22'45''), argumenta una profesional.

La falta de comunicación entre recursos que actúan con la misma persona en periodos sucesivos dificulta una acción eficiente. “Un chico viene de un centro en el que no sabes lo





que se hizo con él, y no solo eso, a veces los chicos no entienden como en un lugar se les pide unas cosas y en otros otras totalmente diferentes (P5GD47'40''), comenta una educadora. “El problema es que tengo comprobado como a veces la forma de trabajar entre unos y otros es contraria, sería importante una mayor coordinación ya que los menores alucinan con los diferencias y perdemos credibilidad (8E30'35'’)”, afirma una profesional.

Tabla 2. **Participación de educadores y educadoras sociales en la planificación de los sistemas de calidad**

	Frecuencia	Frecuencia
	Grupo de discusión	Entrevistas
La política de calidad se planificó sin la aportación de educadores y educadoras	P1, P2, P3, P4, P6.	1E, 2E, 4E, 5E, 6E, 8E, 9E, 11E, 12E, 13E
La institución no atiende las aportaciones de los equipos educativos para modificar los procesos de calidad	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	1E, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 10E, 12E, 13E

La política de calidad de las instituciones que actúan en el sistema se organiza con escasa participación de los equipos educativos. Las argumentaciones nos acercan a una realidad en la que los responsables de las organizaciones configuran los procesos sin contar con las aportaciones de educadores y educadoras. “En los 15 años que llevo como educador observé como pasamos de no registrar nada a escribir lo que nos piden, a repetir cosas en varios sitios, a centrarnos en cuestiones sin importancia para los chicos, que solo le interesan a las entidades, y todo esto nos llegó de arriba sin contar con nosotros para nada (1P34'20'’)”, afirma un profesional.

“Sugerí en varias ocasiones que se revisaran varios modelos de calidad que estamos usando, ya que algunas cosas no tienen sentido ninguno, la respuesta es que es información que necesitan para la memoria, y cuando dices que motivo hay para que con la carga de trabajo tengamos que repetirla en varios sitios, a mí me llegaron a contestar que es así como es y cómo se decidió (9E28'15'’)”, comenta una educadora. La escasa atención a aportaciones y sugerencias de los equipos educativos es una constante en la información obtenida.



Tabla 3. Valoración profesional de los sistemas de calidad aplicados

	Frecuencia	Frecuencia
	Grupo de discusión	Entrevistas
La burocratización del proceso de calidad repercute negativamente en el acompañamiento	P1, P2, P3, P4, P5 P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 11E, 12E, 13E
Los registros planificados por la institución no verifican la calidad de la acción socioeducativa	P1, P2, P3, P5, P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 10E, 11E, 12E, 14E
Escasa presencia de metas pedagógicas en los indicadores de calidad	P1, P2, P4, P5.	1E, 3E, 4E, 7E, 10E, 11E, 13E, 14E
El equipo educativo valora como necesaria la presencia de certificaciones de calidad, cuyos procesos se construyan desde el paradigma socioeducativo	P1, P2, P5, P6.	2E, 3E, 4E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 13E, 14E

Las figuras profesionales son unánimes al valorar que la burocratización interfiere en la praxis profesional. “La gente tiene que escoger entre pasar horas escribiendo y cubriendo papeles o atender a los menores, si no atiendes a los menores no te dicen nada pero si no cubres los papeles tienes bronca asegurada (P4GD42’05’’)” afirma una educadora. Otra profesional ratifica lo expuesto comentando que “Es que no entiendo cómo es tan difícil de entender, si estás un motón de horas escribiendo, ¿Quién está con los chicos? (P5GD45’20’’)”.

El rechazo a los registros de calidad existentes es generalizado. Dicha oposición no se corresponde con una negativa a registrar los procesos. Las argumentaciones defienden la conveniencia de contar con documentos en los que conste la actividad realizada, los aspectos de interés, la correspondencia con las metas que motivaron la acción, así como los resultados. La contradicción generalizada es la de que los protocolos existentes no se corresponden con las necesidades de los participantes. Por lo tanto, las manifestaciones defienden procesos de calidad que se organicen en torno al paradigma socioeducativo. “La calidad consiste en objetivos que se cumplen si realizas determinados documentos, pero no se entra en la correcta intervención, eso no hay un solo documento que lo analice, y menos aún en cómo se van los chicos para su casa (14E25’12’’)”, comenta una profesional.



## 5. Conclusiones.

Los equipos educativos del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia usan mayoritariamente sistemas de calidad que no comparten. La presente investigación nos permite constatar la presencia de procesos de registro de la acción socioeducativa que no actúan como mecanismo de refuerzo y apoyo a la labor profesional. La burocratización obstaculiza las prácticas socioeducativas. La saturación de funciones, el elevado estrés y las difíciles condiciones de trabajo, requieren que la labor documental sirva de apoyo al trabajo diario y lo facilite.

Educadores y educadoras comparten la importancia de contar con sistemas de calidad que contribuyan a favorecer el trabajo de acompañamiento y sus resultados, así como a visibilizar y poner en valor la labor profesional. Es preciso avanzar en la participación e implicación de los equipos educativos en la construcción de estos sistemas. Resulta razonable que en recursos en los que la disciplina de referencia es la educación social, la calidad institucional se configure partiendo del paradigma socioeducativo.

El reto de los próximos años es avanzar en esta cuestión. La investigación realizada, pone de manifiesto que la educación social tiene pendiente asumir un mayor protagonismo en la definición de las políticas de calidad del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia. Una planificación fundamentada transita inevitablemente por contar con el corpus teórico práctico de la educación social. La implicación de las figuras profesionales en el diseño de los procesos de calidad posibilitará mejorar los resultados de la actuación protectora. No podemos hablar de calidad socioeducativa sin reconocer el papel de las figuras profesionales.

## Bibliografía

- Ballester, L. (2016). "Análisis, evaluación y mejora de los procesos de intervención para la emancipación de jóvenes en dificultad y/o riesgo social". En J. A. Caride (presid.), *Jóvenes que Construyen Futuros. De la exclusión a la inclusión social. Jóvenes e Inclusión social*. Santiago de Compostela: USC.
- Beloki, N. (2011). "Derechos de los educadores vs derechos de los menores". En *Cuaderno del estudiante*", IKD Baliabideak, núm.1. [En línea] <<http://hdl.handle.net/10810/6664>>. [20 de abril de 2017]
- Byrom, T. y Lightfoot, N. (2013). "Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students". En *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34, núm. 5-6, págs. 812-828.



- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012a). *Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012b). *La perspectiva de niños y adolescentes sobre la calidad del acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). “The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties”. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y Jussila, J. (2016). *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe*. págs. 31-44. Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). “Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 29, págs. 157-170. doi: [10.5209/PSRI.2017.29.11](https://doi.org/10.5209/PSRI.2017.29.11)
- Guzmán, V., Bazoret, E. y Méndez, M. L. (2017). “Legitimación y crítica de la desigualdad: una aproximación pragmática”. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 73, págs. 87-112. [En línea]. <[convergencia.uaemex.mx/article/view/4239/2743](http://convergencia.uaemex.mx/article/view/4239/2743)>. [10 de abril de 2017].
- IGAXES3 (2017). *Memoria Anual Programa Mentor 2016*. Santiago de Compostela: Instituto Galego de Xestión do Terceiro Sector.
- Marcos, L. y Ubrich, T. (2017). *Desheredados: Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Madrid: Save de Children España. [En línea] <[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados\\_pobreza\\_infantil\\_vlq.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_vlq.pdf)> [25 de abril del 2017].
- Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). “El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos”. En *Educación XXI*, núm. 8, págs. 35-65. [En línea]. <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/342/295>>. [10 de abril del 2017].
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2017). “Déficits de la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión”. En *Bordon. Revista de Pedagogía*, Vol. 69, núm. 1, págs. 123-138. doi: [10.13042/Bordon.2016.48596](https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596)
- Miles, M. y Huberman, M. (2007). *Analyse des donnes qualitatives* (2ªed.). Bruxelles: De Boeck
- Montserrat, C., Ferrán C. y Bertrán I. (2013) “Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar”, En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Vol. 36, Núm. 4, Págs. 443-453. doi: [10.1174/021037013808200267](https://doi.org/10.1174/021037013808200267)
- Morros, M. P. (2012). “La mejora de calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación”. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación.
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N. y Pastor C. (2017). “El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Núm. 29, págs. 143-156. doi: [10.5209/PSRI.2017.29.10](https://doi.org/10.5209/PSRI.2017.29.10)
- Muñoz, C., Conejeros, M. L., Contreras, C. y Valenzuela, J. (2016). “La relación educador educando: Algunas perspectivas actuales”. En *Revista de estudios pedagógicos*, vol. 42, págs. 75-89. [En línea]. <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42nEspecial/art07.pdf>> [15 de marzo de 2017].



- Naciones Unidas (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. Resolución establecida durante 64º periodo. [En línea]. <[www.un.org/es/comun/docs/?simbol=A/RES/64/142](http://www.un.org/es/comun/docs/?simbol=A/RES/64/142)>. [27 de marzo de 2017].
- Observatorio de la Infancia (2016). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Observatorio de la Infancia (2008). *Informe técnico sobre buenas prácticas y orientaciones para la gestión de la calidad de los servicios especializados de atención e intervención social con infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Observatorio Empresarial contra la Pobreza (2017). *El camino hacia el empleo juvenil. Que puede hacer la empresa* [En línea]. <<http://www.empresascontralapobreza.org/publicaciones>>. [19 de abril del 2017].
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F. y Fernández-García, A. (2016, abril, 1). “Intervención con jóvenes en dificultad social ¿qué criterios de calidad proponen los expertos?”. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. [En línea]. <<http://cuedespyd.hypotheses.org/1356>>. [20 de abril del 2017].
- Ramis, A. (2016). *Evaluación de la calidad de la atención residencial en Mallorca. Acogimiento residencial del sistema de protección a la infancia*. Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears.
- Requena, M. (2016). “El Ascensor Social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?”. En *Observatorio Social de La Caixa La Educación como ascensor social*, págs. 14-28. Barcelona: Fundación Bancaria La Caixa.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- San Martín, D. (2014). “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”. En *Revista Electrónica de investigación educativa*, vol. 16, núm.1, págs. 104-122. [En línea]. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>. [15 de abril del 2017].
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Schütz, F., Castellá, J., María, L. y Montserrat, C. (2015). “[Subjective well-being of children in residential care centers](#): Comparison between children in institutional care and children living with their families”. En *Psicoperspectivas*, Vo. 15, Núm.1, Págs.19-30. [En línea]. <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-517>> [10 de abril del 2017].
- Vega, R. V. y Klein J. L. (2016). “La acción comunitaria en la inserción social en Montreal: un estudio de caso de la comunidad haitiana”. En *Revista estudios sociales*, núm. 58, págs. 12-27. DOI: [doi. 10.7440/res58.2016.01](https://doi.org/10.7440/res58.2016.01)
- Xunta de Galicia (2016). *Protocolo de Elaboración e Seguimento do Proxecto Educativo Individualizado (PEI)*. Santiago de Compostela: Consellería de Política Social.
- Xunta de Galicia (2015). *Estadística de Protección de Menores do 2014*. [En línea]. [https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Publicacions/estadistica\\_menores\\_2014.pdf](https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Publicacions/estadistica_menores_2014.pdf). [20 de marzo del 2017].



## **MEDICALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SOCIAL. ANÁLISIS DE SUS RELACIONES.**

301

**Noemí Estebaranz Mangas**, *Educadora Social*

### **Resumen**

*El presente documento recoge y presenta el Trabajo de Fin de Grado de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) en el año 2015. En el mismo se plasman las conclusiones y reflexiones extraídas de varias preguntas: ¿qué relación y/o implicación tiene la medicalización con la educación social? ¿Hacia dónde camina una sociedad que cada vez se encuentra más medicalizada? ¿Control o educación? ¿Qué posibilidades tiene la educación social en este sistema?*

*No se trata de examinar empíricamente todas y cada una de las prácticas socioeducativas, más bien de analizar la lógica medicalizadora que junto con otros mecanismos actúan de forma transversal como determinantes en la práctica.*

**Palabras clave:** educación social, práctica socioeducativa, medicalización, imaginario social.

Fecha de recepción: 30/05/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



*“El imaginario educa la mirada, una mirada que no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta”.*

*Metáforas que nos piensan.* Emmanuel Lizcano.

## INTRODUCCIÓN

Una mañana como otra cualquiera cuando Miguel, un joven de 15 años, se levanta su madre lo primero que le dice es: “buenos días mi hijo, ahí te he dejado las pastillas junto al desayuno” mientras sale por la puerta apurada camino al trabajo. Estas palabras son escuchadas por Miguel cada día desde hace 12 años. El joven comenta que ya no es un niño al que su madre siempre le tiene que recordar que debe tomar las pastillas para su problema. Está harto de oír siempre la misma retahíla. Sin embargo, su madre Rosa se lo sigue recordando porque, como le han dicho los especialistas, así su hijo podrá llevar una vida “normal”.

Miguel comienza el día tomándose su medicina para ese trastorno al que todos llaman TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad) pero del que él nunca ha sabido mucho más que: él mismo lo sufre. Por ello todos le recuerdan que no es como los demás, necesita de una pastilla para poder jugar con otros niños, para asistir a la escuela, en definitiva, sabe que lo tiene y que ha de medicarse para ser un niño “normal”.

Cuando Miguel tenía 3 años ya asistía a la escuela y a él le gustaba saltar correr de un lado para otro, jugar con sus amiguitos y amiguitas, en definitiva le gustaba hacer lo que a cualquier niño de su edad le corresponde. Sin embargo, cuando debía estar sentado en clase él siempre se levantaba causando molestias al profesor. Harto de ello el profesor le dijo a Rosa que por favor le llevara a un especialista porque su hijo no era normal, no aceptaba que debía estar quieto frente a una ficha dibujando o intentando realizar el contorno de una letra. Haciendo caso al profesor (después de diversas llamadas de atención) Rosa decidió que había llegado el momento, y le llevó al médico, después de unos 15 minutos de consulta cuando la mamá de Miguel le hubo explicado lo que ocurría, el médico muy tajante dijo “su hijo presenta TDA-H, pero no se preocupe le hemos detectado a tiempo el problema, le recetaré metilfenidato”. Rosa asustada le dijo al médico “pero... ¿se pondrá bien?, ¿cuánto tiempo



tendrá que tomar eso?”, “usted no se preocupe todo irá bien, pero seguramente este medicamento deberá tomarlo durante toda su vida académica si quiere estar concentrado y sacar buenas calificaciones, de lo contrario, estará distraído y no podrá concentrarse.”

¿Qué consecuencias subjetivantes tuvo -y sigue teniendo- para Miguel el acto de tomarse la medicación? ¿Qué beneficios o perjuicios tiene el uso de la medicina para con la educación?

Hay momentos evolutivos en los que la educación toma una labor primordial, sería entonces conveniente plantearse si se está jugando un papel intrusivo y/o directivo en ese momento delicado de cambio del ser humano, podría llegar a condicionar tanto el sentido del desarrollo como incluso coartar el desarrollo en sí. Resulta interesante tener en cuenta que, en ocasiones, cuando no se permite al ser humano desarrollarse de la forma que es capaz de hacerlo, simplemente, no lo hace. Partiendo de la base de que la creatividad es el combustible que hace funcionar el motor de la mente, consiguiendo la proyección de lo abstracto en concreto ¿se estaría impidiendo entonces desde la educación dicho desarrollo? ¿Es lícito pensar que desde la posición de educadores estamos en disposición de saber cuál es la forma y el camino que ha de seguir cada educando? ¿El uso de medicamentos en y para la educación está justificado? ¿Sería factible entender que los contextos propicios para el desarrollo de unos puedan extrapolarse al desarrollo de todos y del grupo? Si se entienden todas estas cuestiones como parte de una reflexión, tanto de la educación como de la labor del educador para con el desarrollo de la singularidad y, la subjetividad del individuo, se puede llegar a la conclusión de que “cuanto más se limita la libertad de elección de la gente, incluso con la intención de ayudarles, más responsabilidad se les quita” (Roberts, 2002: 25) y más sujetado se encontrará el sujeto asumiendo y asimilando esa posición, con el peligro de extrapolarla al resto del ámbito social.

La elección de los conceptos educación social y medicalización como ejes principales del documento viene condicionada, tanto por la preocupación alarmante de la creciente medicalización de la vida social, como por la necesidad de analizar un discurso hegemónico que está entrando de lleno en la educación en general, así como en la educación social en concreto. Las transformaciones sociales actuales están provocando un cambio de paradigmas. Para entenderlas, o al menos intentarlo, es necesario tener en cuenta que las mismas suponen un entrelazado multicausal, el cual, debe ser analizado como un sistema de partes interrelacionadas que funcionan como un todo complejo.





En el presente trabajo se abordará la pregunta generadora del mismo: ¿qué relación y/o implicación tiene la medicalización con la educación social? Para ello será necesario desglosar los conceptos clave. A partir de estas concepciones se podrá establecer relaciones desde lo más amplio (relaciones macro) hasta concretar en lo más cotidiano (relaciones micro).

En este punto aclarar que no se trata de examinar empíricamente todas y cada una de las prácticas socioeducativas, más bien de analizar la lógica medicalizadora que junto con otros mecanismos actúan de forma transversal como determinantes en la práctica.

## MARCO TEÓRICO

En este apartado se aclaran conceptos clave para el posterior establecimiento de relaciones, teniendo presente en todo momento la pregunta generadora del estudio ¿qué relación y/o implicación tiene la medicalización con la educación social? Es ineludible comenzar hablando sobre el lenguaje y la construcción de los imaginarios sociales, se pondrán en juego las concepciones de educación así como de educación social y finalmente se esclarecerá qué se entiende por medicalización.

### El lenguaje y los imaginarios sociales

El lenguaje es sin duda la herramienta que permite al ser humano, en primer lugar, pensar y, en segundo lugar, interactuar con sus iguales. En el momento que el individuo entra a formar parte de la sociedad aprende y asimila un código que le permite estar y circular dentro de la misma. Se entiende entonces que el lenguaje es la llave que abre la puerta al mundo social, en palabras de José Enrique Ema (2009):

*“Los humanos no poseemos un programa natural de actuación [...] Nuestro “manual de instrucciones” se pierde en el momento de nuestra inmersión en el mundo, social y significativo, del lenguaje. Lacan señala que es precisamente nuestra introducción en el lenguaje la que permite que un ser viviente se constituya en un sujeto, pero ello se produce a costa de la pérdida de toda dimensión esencial natural en su vida”.* (Ema, 2009: 229)

Si bien es cierto que el lenguaje permite al sujeto constituirse como tal, ¿sería éste, únicamente, lo que le hace ser humano? ¿Es la única herramienta que permite al sujeto constituirse como un ser social? ¿Entraría en juego en este punto la educación?



El lenguaje puede considerarse individual en tanto en cuanto es el individuo quien lo utiliza, sin embargo, el mismo, no puede concebirse sin su parte social. ¿Qué quiere decir esto? Se ha afirmado que el lenguaje es el código que permite al ser humano, al sujeto, encuadrarse en una comunidad; de esta forma el lenguaje no tiene sentido si no es dentro de la sociedad. El contexto y marco de acción en el que el lenguaje se hace inteligible por los individuos es aquel en el que se ha desarrollado un conjunto de códigos, normas y actuaciones asociadas y entendidas por todos de igual forma. El lenguaje denota, por tanto, una construcción abstracta y genérica a todos los individuos que componen el grupo, lo que se puede entender como un imaginario social común; los mismos “*construyen sociedad, se despliegan en el tiempo y como proceso social, forman un constructo cultural*”. (Muñoz, 2011: 25).

## Educación

Como bien es sabido existen tantas definiciones e interpretaciones de educación como personas hay en el mundo, sin embargo para el presente escrito se utilizará un enlazado de diversas concepciones centradas en grandes autores como son Johann Heinrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner, Immanuel Kant y Émile Durkheim.

Kant (1803) entendió que la educación estaba basada en la disciplina y en la instrucción añadiendo que antes de poder ser educado es primordial que el ser humano disponga de unos cuidados. Este autor afirma que “*únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre*” (Maldonado, 1985). Reafirmando con ello, la idea de que el lenguaje y la educación permite al ser humano constituirse como un sujeto social.

Es conveniente puntualizar qué se entiende por disciplina e instrucción, cuyo significado no es sinónimo de educación, puesto que la disciplina tiene como fin borrar la animalidad del hombre, de forma que no se guie por sus impulsos. Asimismo se puede decir que dentro de la educación también debe haber formación ya que es necesario que los individuos se apropien de lo aprendido; sin embargo, y aunque la educación debe constar de estas dos características, existen muchas otras, por ello es importante completar la concepción de educación con otros autores.

Siguiendo a Durkheim (1973) la educación tiene como objeto extraer del propio individuo un hombre nuevo, crear a un ser que no existe, llamado ser social. Según este autor la educación varía en su forma y contenido según las distintas sociedades. Pues como afirma Georg



Kerschensteiner: *"la educación consiste en distribuir la cultura, para que el hombre organice sus valores en su conciencia y a su manera, de acuerdo a su individualidad"*. (Sarramona, 1989: 31).

En las concepciones anteriores se resalta principalmente el carácter social que aporta la educación al ser humano, no obstante existe la parte más individual donde el sujeto es capaz de desarrollar sus capacidades y a partir de ello poder adquirir y acomodar en su subjetividad la cultura (entendida como códigos, normas, tradiciones, pautas de comportamiento, costumbres...) de la sociedad en la que se desenvuelve. Es por ello que se acuña la idea de Pestalozzi quien entiende la educación como el despliegue paulatino y constante de todas las facultades de forma natural (Soëtard, 1994), es decir, el ser humano (una vez que ha entrado en aquello que se denomina lo social) desarrolla sus capacidades individuales de forma paulatina a la vez que se desarrolla su cuerpo y su mente. Mediante la educación el ser humano se constituiría como un ser social, capaz de moverse de forma autónoma por la sociedad, siendo partícipe de ella, desplegando su singularidad y construyendo una subjetividad única.

También es importante tener en cuenta que el diálogo y la conversación forman parte de la educación, pues para que exista relación educativa, debe estar presente el lenguaje. Si antes se ha afirmado que el lenguaje es la llave de la puerta al mundo social, y la educación es una relación que se produce dentro de dicho mundo, no podría entenderse educación sin lenguaje ni viceversa; es por ello que resulta imposible hablar de educación sin antes haber hablado de lenguaje.

En pedagogía, como ciencia, se ha creado un lenguaje y un imaginario social que viene desde siglos atrás. Se puede afirmar, pues, que en educación se ha formado un constructo cultural normalizado y reconocido que ha producido un imaginario colectivo entendido y compartido por los diversos profesionales de la educación; esto ha permitido crear un discurso propio de los educadores y desde la educación.

## Educación social

Es necesario centrar el punto de mira en la educación social que, intrincada en la educación, es definida según la Asociación Estatal de educación social [ASEDES] como:

---

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

*“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:*

- *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- *La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.* (ASEDES, 2007: 12).

El término de educación social es complejo ya que es la sinergia resultante de la suma de infinidad de variables que se ponen en juego en un lugar preciso de una forma concreta. Aunque, y como se acaba de explicitar, la educación social es un derecho de la ciudadanía concretado en una actividad profesional, en la puesta en práctica, puede tener varias implicaciones. Matizando lo anterior, se asume que la educación social puede ser entendida como titulación universitaria, profesión y práctica socioeducativa (García y Sáez, 2006). Se pretende a continuación explicar qué se entiende por educación social como profesión y como práctica socioeducativa. Estas dos categorías son pilares fundamentales para el desarrollo de la presente indagación.

La educación social como profesión es la consecuencia de la elaboración creada a lo largo de la historia en función de las demandas y necesidades que ha ido solicitando la sociedad y la propia acción, la cual necesita regirse y justificarse bajo un marco regulador con conocimientos específicos (García y Sáez, 2006). Por lo que esta necesidad de regirse y justificarse constituye una identidad profesional a través de procesos de homogeneización de la labor de todos los educadores sociales (ASEDES, 2007). Esta homogeneización aboca a la búsqueda desesperada de un método, en este caso basado en la pedagogía social y la justificación de la propia profesión, generando en el propio profesional una visión objetiva de su práctica. Finalmente, y por la profesionalización de la educación social esa visión se acaba objetivando en el mundo (concretamente en el contexto de la sociedad española) dando lugar a dicha profesión.

En cuanto a la educación social como práctica, se entiende la misma como el escenario donde se expresan y fusionan las diferentes acciones de carácter socioeducativo. Estas prácticas socioeducativas se deben centrar en tres puntos de acción que son, la transmisión de cultura para el acercamiento de herramientas y recursos al sujeto para poder acceder a las redes sociales existentes; la generación de contextos para facilitar y hacer posibles las relaciones



entre los actores sociales, buscando con ello una armonización social enriqueciendo así el medio; y mediación social, trabajando para la conexión entre el sujeto y los contenidos culturales, buscando con ello una emancipación progresiva del sujeto. (García y Sáez: 2006; ASEDES, 2007).

Enlazando la educación social con el lenguaje y el imaginario social, se puede advertir que no se ha creado un lenguaje propio dentro de la misma que se diferencie significativamente del marco común de la educación; no existen significantes y significados específicos y exclusivos de la educación social como ocurre en otros ámbitos del saber. Esto no quiere decir que los y las educadoras sociales no posean un imaginario social entendido e implementado por todos los profesionales sino que se han redefinido y matizado términos del lenguaje común y del de la educación en general para adaptarlos al uso profesional concreto.

### Medicalización

Según el artículo de Michel Foucault “La historia de la medicalización” (1977) en el siglo XVIII la medicalización se incorpora en las sociedades occidentales como un tejido espeso, que ha ido abarcando cada vez más ámbitos de la vida del ser humano. Por otra parte afirma que se produce la economía de la salud en Occidente, en la que comienza a tener importancia los servicios de salud y al consumo de la misma en el desarrollo económico del sistema capitalista. A raíz de la Revolución Industrial mediante la masificación y desarrollo de los avances tecnológicos, y posteriormente a partir del siglo XIX con la implantación del sistema capitalista, se produjo un boom en la medicalización, medicamentos nuevos para procesos vitales-sociales. A partir de este boom en adelante podemos afirmar que muchos ámbitos de la vida del ser humano se han ido medicalizando.

Pero, ¿qué se entiende por medicalización? Es necesario conocer este concepto ya que servirá posteriormente para comprender su contextualización, de tal forma que se entiende por medicalización el “proceso por el que ciertos fenómenos que formaban parte de otros campos, como la educación, la ley, la religión, etc., han sido redefinidos como fenómenos médicos” (Márquez y Meneu, 2007: 65). De esta definición destacar la expansión del fenómeno en sí, además del énfasis en la redefinición de diferentes fenómenos desde la perspectiva médica, añadir que, siguiendo la línea de Conrad (2007), lo más significativo de este proceso en dispersión, es que la redefinición y la utilización del lenguaje para hablar



sobre diversos sucesos se realiza de dos modos, por un lado desde la enfermedad (tanto objetiva como subjetiva) y por otro lado de los desórdenes.

Es por tanto que esta redefinición, en orden de enfermedad, ha llegado a diferentes ámbitos de la vida, que no tienen que ver con la medicina, pero que han asumido los significantes y significados propios de ella. Se podría hablar de que el imaginario social está siendo redirigido hacia una visión médica donde cualquier aspecto humano que se salga de la norma, que no se encuentre dentro de los cánones de belleza, que no esté dentro de los estándares de “normalidad”, es entendido como un problema que debe tener solución y que cada vez con mayor naturalidad, se acepta que sea médica. Se podría entonces reconocer que existe un discurso imperante asumido y reconocido por todos como válido, que problematiza diferentes fenómenos de la vida (incluso, en muchas ocasiones de la vida social) los presenta como enfermedades o trastornos que deben ser paliados mediante tratamiento médico.

Es importante, en este punto, realizar una distinción entre dos conceptos: “disease” e “illness”. Ambos términos hacen referencia a la enfermedad, si bien el primero es entendido como la enfermedad objetiva definida por el médico y el segundo como la enfermedad subjetiva, lo que el sujeto piensa y cree acerca de su estado de salud. En palabras de Eric Cassell (1985: 48) *“disease, then, is something an organ has; illness is something a man has<sup>1</sup>.”*

Esta distinción se procura necesaria ya que no se puede negar la existencia de la enfermedad (disease) y la utilidad benéfica de la medicina, pues es innegable que hay que dar gracias a los avances tecnológicos y médicos ya que ahora la esperanza y la calidad de vida es mayor. Sin embargo, se podría considerar que la expansión de la medicalización está ligada a la enfermedad subjetiva (illness) pues contemplar diversos fenómenos como problemas médicos y enfermedades constituye un proceso de índole subjetiva y por ende no objetiva.

## PROCESO DE MEDICALIZACIÓN

En este apartado se realiza un breve recorrido sobre el proceso de medicalización que, como afirman numerosos analistas, *“is one of the most potent transformations of the last half of the*

---

1 Se ha considerado conveniente establecer la distinción en inglés puesto que en este idioma existen dos significantes diferentes para dos significados que aportan determinados matices interesantes a destacar.



*twentieth century in the West*" (Clarke et al, 2003:161). Mas ¿de qué manera se ha podido expandir de forma tan vertiginosa este proceso?

Una de las posibles respuestas puede ser: mediante la generación del miedo que, desde diferentes ámbitos, se ha implantado en la sociedad hacia la posibilidad de estar enfermo o de no estar sano. Se podría pensar que el miedo junto a la medicalización forman un tándem, un proceso de ida y vuelta. En esta retroalimentación miedo-medicalización los medios de comunicación juegan un gran papel.

Se analizan a continuación diversos fenómenos y acontecimientos que podrían constituirse como “agentes medicalizadores” (Gavilán e Iriberrí, 2014: 52), como son la expansión de la industria farmacéutica, el papel de los medios de comunicación, la biopolítica, el miedo y el sistema capitalista. Se buscará la relación y el fundamento tanto entre ellos como en el hecho en sí de constituirse como “agentes medicalizadores” respondiendo así a la pregunta indicada anteriormente: ¿cómo se ha expandido el fenómeno?

### **Miedo, biopolítica, capitalismo y sus relaciones**

En la sociedad, debido a la cantidad de acontecimientos originados por el propio hombre, se ha ido depositando en su profundidad un miedo que traspasa generación tras generación (Bauman, 2007); desde la idea del ser humano como ser social y mediante su llave de apertura al mundo social, se puede pensar que el individuo adquiere miedos que se presentan en la sociedad desde su nacimiento. Norberto Levy (2008) afirma que el hombre adquiere miedos desde que entra en sociedad y además estos miedos son a su vez (re)producidos por la sociedad cambiante; concretamente el miedo sería la diferencia entre la amenaza que es percibida por el sujeto y la percepción de recursos que el mismo tiene para superar dicha amenaza. Se podría entender en este punto que existen dos tipos de miedo: por un lado, el miedo adquirido por parte de los individuos al entrar en la sociedad mediante el lenguaje; y por otro lado, el miedo innato que la sociedad tiene en sí misma. Teniendo en cuenta que el ser humano entra en el mundo marcado por sucesos históricos que han dejado miedos en los demás (Bauman, 2007), se podría hablar entonces de un miedo perpetuado y predispuesto en la sociedad que ha llegado a formar parte de su esencia innata.



Ahora bien, ¿qué ha ocurrido, o qué relación tiene esto, con la medicalización? El miedo adquirido del ser humano es el que subyace a la idea de la medicalización, ya que se podría pensar que la medicalización ha sido producida por el hombre en busca de soluciones y recursos que palien las amenazas percibidas a enfermar. Por consiguiente, este miedo a enfermar, al igual que muchos otros, ha sido tratado.

Como es notorio, desde los dispositivos del capitalismo se trata de dar respuesta a las necesidades<sup>2</sup> del ser humano, de procurar los recursos materiales y financieros para que él mismo combata las diferentes “amenazas de la naturaleza”. Una de las características del sistema imperante ha sido agrandar y focalizar los miedos adquiridos; en el caso presentado, más concretamente la industria farmacéutica, ha visto un punto fuerte desde el que obtener beneficio del cual se ha aprovechado de manera económica. Se podría decir que, por la extensión de la medicalización (y por ende del miedo a no estar sano), el capitalismo ha absorbido diferentes ámbitos de la vida social comercializándolos. Además, el debilitamiento de las instituciones que han creado los códigos y marcos interpretativos en los cuales se inscribe “el mundo” hace más difícil la interpretación de la voz que interpela. Actualmente se está produciendo una crisis de las instituciones, entendiendo ésta como la debilidad de las instituciones “tradicionales” y “*la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación*” (Deleuze, 1990: 9). Todo esto se produce bajo el paraguas del sistema capitalista, que confiscando aquellas instituciones históricas, sometiéndolas a la lógica del mercado, deshaciendo el tejido social ha producido un tejido líquido donde el sujeto no tiene instituciones a las que agarrarse.

Retomando la idea del sistema capitalista actual como sociedad de control, que según los escritos de Hardt y Negri (2000:25) son las sociedades en las que el poder es desplegado por “*máquinas que, directamente, organizan las mentes y los cuerpos hacia un estado de alineación autónoma del sentido de la vida y el deseo de la creatividad*”, donde los principios “democráticos” reinan y las formas de gobernanza ligadas a estados de inclusión y exclusión social han sido interiorizadas y “aceptadas” por los ciudadanos. El control, y la normalización del mismo, se ha extendido hacia las prácticas más habituales y cotidianas mediante el

---

2 Entendiendo por necesidades humanas las que se establecen en la pirámide de Maslow (1943). Se puede comprobar que el capitalismo ha utilizado los 5 niveles (fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización) de dicha pirámide en función del beneficio económico, intentando satisfacer todas las necesidades “aprovechándose de ello”; se puede observar especialmente en la seguridad (seguros para las casas, aumento de alarmas y cámaras de seguridad...) y en la autorrealización (libros de autoayuda, de revelaciones...).





establecimiento de disparidad de tejidos flexibles y cambiantes, como resultado de los avances tecnológicos y una combinación de diferentes factores, llegando a ejercerse un (bio)poder, caracterizado por el deslizamiento del poder soberano hacia la muerte hasta la “invasión la vida enteramente” (Foucault, 2002: 169); se produce una gestión de la vida a través de la seguridad y la regulación además del adiestramiento y la disciplina. Este tipo de poder se ha disuelto de las instituciones para esparcirse por la sociedad; ya que si en las sociedades disciplinarias el mismo se presentaba en las instituciones sociales tangibles, en estas sociedades el poder se extiende de tal modo que se han creado puntos de control “cotidianos<sup>3</sup>” por los que atraviesa dicho poder. Estos puntos son entendidos como los mecanismos de control que producen que el sujeto quede adaptado al orden social, sin que sea necesario que éste pase por las instituciones físicas (escuela, instituciones penitenciarias, iglesias...).

Aprovechando este debilitamiento de las instituciones y las diferentes transformaciones actuales se han introducido estrategias de poder referentes a la biopolítica; ésta como la entiende Foucault, desnuda la vida, la lleva a su aspecto más biológico, arranca y se apodera de aquello que precisamente distingue al sujeto de un mero organismo vivo y desnudo, la subjetividad. El sistema, haciéndose eco de esta forma de política, y aprovechando el (bio) poder que puede ejercer desde la misma, captura los cuerpos, hace a los sujetos siervos del propio sistema; crea y produce organismos que deben adaptarse al orden social existente si desean sobrevivir. Ciertamente es que cualquier sociedad se construye y se (re)crea gracias a los seres humanos que la constituyen, no obstante, concretamente el sistema reinante (desde el discurso neoliberal) ha sido capaz de sujetar enérgicamente al sujeto, implantando subjetividades<sup>4</sup> tales como el endeudado, el securitizado, el mediatizado y el representado

3 Pueden entenderse como diversos dispositivos que controlan y gestionan diferentes aspectos de la vida como por ejemplo: tarjetas sanitarias, de débito y de crédito, redes sociales, las cookies de las páginas de internet, etc.

4 En el 2012, Hardt y Negri pensaron y expusieron su teoría sobre los cambios sociales producidos por el neoliberalismo y su crisis. Hablan de una transformación, como ellos definen, “social y antropológica” que ha tenido la capacidad de establecer nuevas figuras de subjetividad. Se establecerían así las siguientes subjetividades: el endeudado: sería aquel sujeto que está en “continua” deuda, un sujeto al que la deuda que ha contraído le dicta su consumo, sus ritmos de vida. Actualmente haber contraído deudas es una condición general de la sociedad, los sujetos se ven responsables de pagarlas y a la vez culpables de los obstáculos que esta le plantea para su vida. En definitiva, se trata de un sujeto “*infeliz que hace de la culpa una forma de vida.*” (Hardt y Negri, 2012: 18); el mediatizado: los sujetos se encuentran ahogados de información, de comunicación y expresión, con este exceso apenas hay posibilidad de pensamiento. Las líneas entre el trabajo y la vida se están difuminando debido a que la tecnología, que permite distraerse del trabajo, engancha a este aún más puesto que se puede trabajar desde multiplicidad de lugares. El mediatizado es una subjetividad que en sí “*no es activa ni pasiva sino que tiene la atención absorbida*” (Hardt y Negri, 2012: 23); el securitizado: existe en estos



(Hardt y Negri, 2012) a las cuales sería legítimo añadir el medicalizado. Esta figura podría vincularse a la del securitizado, pues si ésta se cimienta sobre las bases del miedo y un sujeto que ansía protección, el medicalizado ansía protección médica, calmar el miedo a enfermar, a no estar completamente sano.

A todo esto habría que añadir que la industria farmacéutica, beneficiándose de los avances de la medicina, afirma ser capaz de dar soluciones inmediatas a problemas poco claros, bajo esa promesa “acerca” a los sujetos a la falsa satisfacción plena; una satisfacción imposible que incita a seguir consumiendo pues se entra “*en el ciclo continuo del consumo que se levanta sobre un desequilibrio constitutivo, la propia imposibilidad de una satisfacción o resolución definitiva*”. (Ema, 2009: 230).

El capitalismo, mediante el intento continuo que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades, ha acercado a los sujetos al goce de satisfacerlas; en cierta medida este mecanismo del sistema ejerce una sujeción al sujeto que en muchas ocasiones reduce la capacidad de subjetivación. En el caso de la expansión de la medicalización, el capitalismo, mediante sus enganches, ha producido una sujeción que ha creado al sujeto medicalizado.

¿Y cómo es posible esto? Una posible explicación al proceso recíproco de miedo y medicalización es el control que se ejerce por parte del sistema utilizando los puntos de control que refuerzan la creencia de seguridad en el mismo, sujetando así a los sujetos y afianzando subjetivaciones. Este mecanismo es posible dado que los sujetos interiorizan como algo propio el sistema social dominante.

La dispersión del poder y la disolución de las instituciones, ha supuesto no solamente que esto se extienda por la sociedad creando los llamados puntos de control sino también, la creación de un régimen de movilidad que puede ser entendido como un régimen policial-biopolítico capaz de “*obturar toda posibilidad de politización de la vida, es decir, de subjetivación*” (Ema, 2013: 409). Se trata en definitiva de un régimen que obliga al sujeto a estar en movimiento, a “circular sin detenerse”. En la actualidad el imperativo está en estar activo y

---

momentos un proceso de vigilancia total, se ha esparcido un miedo del que se desprende la necesidad de estar constantemente alerta. El securitizado vive con el miedo de una combinación de castigos y amenazas externas. “*El securitizado es una criatura que vive y prospera en el estado de excepción, donde el funcionamiento normal del imperio de la ley y los hábitos y vínculos convencionales de asociación se han visto suspendidos por un poder onnicomprensivo.*” (Hardt y Negri, 2012: 27); y por último se encuentra el representado: *aquella figura que engloba a las anteriores, es donde todas las figuras se ven representadas hasta llegar a ese sujeto que “no tiene acceso a la acción política efectiva.”* (Hardt y Negri, 2012: 36).



expresando en todo momento (se puede observar con las redes sociales<sup>5</sup>), se podría entonces decir que no hay espacios de soledad y silencio que procure un pensamiento real.

Desde este imperio policial, que sostiene el poder, se establecen las políticas públicas, que condicionadas (e incluso determinadas) por las lógicas de mercado imperantes y con clara influencia, en el caso presentado, de la industria farmacéutica, establecen líneas de actuación en diferentes ámbitos de la vida pública. Dichas líneas de actuación anudadas a la visión médico-técnica han producido que los procesos de medicalización se hayan propagado -y sigan propagándose- de tal forma que se han instaurado en la cotidianidad de la vida social y colectiva de una manera rauda, arraigándose en las profundidades de las relaciones sociales. Cada vez con mayor frecuencia, se puede observar como situaciones que pertenecen a ámbitos muy dispares son absorbidas y/o entendidas desde una perspectiva médica aspirando así a regular la vida biológica. Si bien, la educación no iba a ser menos.

### Los mass media y la medicalización

Con anterioridad se ha afirmado que los medios de comunicación ejercen como “agentes medicalizadores”, pero ¿qué relación tienen con este proceso en expansión?

En la actualidad “*existe un discurso mediático que tiene la capacidad de unificar nuestra percepción del mundo [...] Lo que socialmente acontece es lo que registra la agenda de los medios*” (Corea, 2001: 4), esto quiere decir que el escenario donde se configura la realidad son los medios de comunicación; los mismos, según Milagros Pérez Oliva (2009), se constituyen como el eje “vertebrador de la cultura de nuestro tiempo”. En la sociedad del conocimiento, el lenguaje y las imágenes son utilizados por los medios de comunicación de tal forma que éstos construyen realidades y producen constructos sociales y culturales; es por ello que parece indiscutible afirmar que los mismos ejercen una influencia sobre la opinión pública e incluso, por lo expuesto con anterioridad, sobre el imaginario social.

Pero, ¿qué tiene que ver esto con la expansión de la medicalización? Partiendo de la premisa de que ninguna información puede ser objetiva<sup>6</sup> y que los medios de comunicación forman

---

5 Se observa esto de manera muy gráfica y representado en las redes sociales cuando, por ejemplo en Facebook se pregunta al usuario: ¿qué estás haciendo? ¿qué estás pensando?

6 Se puede decir que existen informaciones objetivas en tanto que se categoriza y clasifica parte de la realidad, se representan fenómenos sociales, se nombran, se seleccionan y se hacen visibles; sin embargo, estas representaciones de la realidad se constituyen de un modo determinado, se les hace aparecer de modo subjetivo.



parte y además están, en gran parte, al servicio del sistema; se asume que la información expuesta es tratada y abordada desde diferentes intereses relacionados con el mismo. Se pueden leer titulares de prensa, observar diferentes anuncios, programas de televisión, “revistas de salud” y campañas de sensibilización, etc., que proyectan información sobre la salud y la enfermedad de tal manera que contribuyen a la normalización de la medicalización, acelerando el proceso por los que diversos fenómenos, no médicos, traspasan la frontera y pasan a convertirse en competencia médica. (Gavilán e Iriberry, 2014).

Y ¿de qué manera se aborda dicha información? En primer lugar se puede decir que desde los mass-media se dictan mensajes de alarma, preocupación e incluso miedo (miedo a la inseguridad, miedo a la incapacidad, miedo a posibles situaciones futuras desfavorables, miedo a no estar sano, miedo a los “otros” que traen enfermedades, miedo a la muerte...); de esta forma empieza a calar el discurso, los ciudadanos tienen miedo a encontrarse en una situación desfavorable, a encontrarse con el “otro” enfermo, a enfermar...; entonces se exponen titulares cada vez más llamativos, imágenes cada vez más impactantes, se trata de captar el interés del receptor y para ello es necesario que los hechos se presenten de forma cada vez más dramatizada y sensacionalista. La exposición descriptiva y detallada, además de la inmediatez utilizada en el discurso de los medios, acrecienta la amenaza para penetrar más hondo. (Pérez, 2009).

Asimismo, estos mensajes de preocupación, alarma y miedo se encuentran acompañados de mensajes culpabilizadores que procuran despertar una sensación de culpa y responsabilidad por no “cuidarse”, exponerse y no someterse a controles y chequeos médicos<sup>7</sup>. Dichos mensajes de alarmantes preocupaciones dan paso a soluciones que ofrecen salida y esperanza al problema planteado siempre desde la visión médica (Gavilán e Iriberry, 2014) extendiendo, normalizando y naturalizando la medicalización de la vida; educando el imaginario social y

---

¿Qué quiere decir esto? Ejemplificándose resulta más fácil de entender: en el contexto filosófico, el amor es una virtud del ser humano sin embargo, en antropología es una tendencia a la plenitud existencial, es decir, la definición de amor desde la filosofía se construye de un modo concreto y desde la antropología se construye de otro modo; se podría decir que son definiciones objetivas puesto que son científicas y hacen aparecer el amor de un modo determinado, pero hay que tener en cuenta que cualquier realidad está sostenida en versiones, conocimientos, saberes y presupuestos teóricos, aunque sean implícitos. Por lo tanto cualquier información que se expone, cualquier categorización y/o explicación de fenómenos sociales, acciones, etc. van a depender de una subjetividad, de ahí que se pueda afirmar que ninguna información es objetiva.

<sup>7</sup> Ejemplos de mensajes alarmantes y productos mágicos y esperanzadores:

Anuncio Actimel: <https://www.youtube.com/watch?v=S4916xWgk-I>

Anuncio Danacol: <https://www.youtube.com/watch?v=Cd0Pe46rPhE>

---

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

acostumbrándolo a problematizar fenómenos y acontecimientos naturales para ser resueltos desde una perspectiva médica.

De igual modo, añadir que el discurso que encamina a las personas como culpables de su situación hace que, lejos de que estas puedan salir de la misma, interpreten sus dificultades desde el marco individualista. Esta interpretación supone que las personas se conviertan en agentes responsables y culpables de su situación, evitando así que sean agentes capaces de transformar sus condiciones de vida, a no ser, claro está, que tengan el producto/ medicamento recomendado. De la misma manera ocurre en y con otros procesos sociales de los que no se hablará, por no resultar oportuno, pero que merece la pena apuntar (deudas, desahucios, situaciones de desempleo y precariedad...).

Por último resaltar que este discurso, al igual que otros discursos, oculta alianzas, intereses y confrontaciones, tanto políticas, económicas como ideológicas. (Venceslao, 2008).

## ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN SOCIAL Y MEDICALIZACIÓN

En este apartado se pretende recoger el grueso del trabajo, abordando la pregunta planteada: ¿qué relación y/o implicación tiene la medicalización con la educación social?, mediante las relaciones de los conceptos y las posiciones teóricas antes descritas. En primer lugar resulta preciso establecer la premisa desde la que se pretende hacer las relaciones. Se parte de la suposición de que la educación y la medicalización se encuentran en un proceso de simbiosis donde se produce una retroalimentación inducida, de la que se saca un aprovechamiento por parte del sistema. Se procede aquí a analizar tanto de qué manera la educación utiliza la medicalización y viceversa, así como de qué manera ambas son instrumentalizadas.

### Imaginario, educación y medicalización

Se ha hecho hincapié, a lo largo de todo el trabajo, en la importancia que tienen los discursos y el imaginario colectivo para la vida social en general y para la educación en concreto. Como se ha dicho con anterioridad, la lógica medicalizadora, y por ende su discurso, está entrando de lleno en la vida social y en la educación. ¿Se podría estar produciendo un cambio en el paradigma interpretativo del mundo? ¿Estaría entonces el imaginario siendo llevado hacia la normalización y extensión del control social a través de la medicalización?



Concretamente la entrada de esta hegemonía discursiva en la educación no resulta casual, pues cada vez más se producen cuestionamientos del imperio hacia las ciencias sociales y las humanidades por su “*supuesto escaso impacto en los sistemas productivos contemporáneos*” (Flores, 2013: 44) obligando a los profesionales de estas disciplinas, en muchas ocasiones, a adoptar una mirada médico-técnica y dejando de lado el pensamiento crítico, para poder circunscribirse en la normalidad del paradigma mercantilista.

Aterrizando específicamente en la educación social y tomando de referencia su definición, la misma surge como “*un derecho de la ciudadanía que se concreta en una profesión de carácter pedagógico*” y pensada por los profesionales, ésta “*aparece y se constituye con la base y la finalidad de proporcionar una serie de servicios y recursos socioeducativos al conjunto de la sociedad, de la comunidad y de las personas*” (ASEDES, 2007). No obstante, en muchas ocasiones esta profesión, en vía aún del reconocimiento de su profesionalización, debe ajustarse a la lógica imperante para abrirse hueco en el orden social existente, dejando de lado, en su concreción práctica, su carácter pedagógico y utilizando herramientas propias de otras disciplinas científicas.

### Sujeción, educación y medicalización

Teniendo en cuenta la forma de entender la práctica educativa ya plasmada anteriormente, en numerosas ocasiones las acciones desarrolladas en dicha práctica no cumplen el propósito para el que fueron pensadas. Considerando que son acciones profesionales, organizadas y planificadas, que a través de la profesionalización de la educación social y suscitadas por necesidades sociales, deberían buscar una posible respuesta a diferentes necesidades sociales mediante acciones socioeducativas y, cuando no es así, es utilizado y aprovechado por el régimen policial para una reconfiguración de la educación social; tornando su uso de tal forma que (introduciéndose prácticas como la medicalización) podría suponer una educación social transformada en un dispositivo de control, que se concretaría en la práctica socioeducativa, sostenido por la sujeción del propio profesional de la educación que a su vez lo proyecta sujetando al educando.

En palabras de José Enrique Ema (2009: 225), “*somos, en cierta medida, cómplices con lo que nos esclaviza*”; insta esto a la reflexión sobre si son los educadores precursores del régimen policial y si, mediante el discurso hegemónico desde las significaciones sociales



imaginarias, se convierte dicho educador en un elemento que, situado desde la posición saber-poder, reproduce el orden social dominante y traduce lo biopolítico en aspectos concretos de la práctica educativa.

Se está hablando en este punto de la posibilidad de que se esté dando, aprovechando la educación, dos tipos de sujeciones hacia el sujeto regidas desde la biopolítica y el sistema. Por un lado estaría la sujeción del profesional de la educación, entendiendo la educación social como profesión que se encontraría atada a la lógica que procura la sujeción del propio profesional. Por otro lado estaría la sujeción del educando, donde la educación social como práctica socioeducativa funcionaría como dispositivo de control que mantiene amarrado al sujeto de la educación, imponiendo subjetivaciones propias del sistema. El sujeto de la educación entonces soportaría una doble sujeción: por una parte, en la relación de saber-poder del agente frente al sujeto y por otra parte, del sistema hacia el propio sujeto.

318

### **Educación, ¿al servicio del sistema?**

Si se sigue por la línea anterior se podría pensar que la educación, en general, y la educación social, en concreto, amarrada por la biopolítica se convertiría en una herramienta de clasificación de los cuerpos. Una instrumento del propio sistema capaz de administrar sujetos, ya que si durante el escrito se ha afirmado que el sistema imperante homogeniza también se puede alegar que a su vez heterogeniza. ¿Cómo es posible esta ambivalencia? Retomando las ideas de Hardt y Negri (2000), el sistema utiliza diferentes mecanismos de control entre los que se encuentran la homogeneización, la diferenciación y la administración. En el mecanismo de diferenciación el orden social segrega, estandariza y etiqueta a la población generando sectores diferenciados, toma la diversidad existente y la utiliza a su merced. A modo de ejemplo, pensar en los programas de diversificación curricular de los institutos de educación secundaria o en los diferentes recursos de intervención socioeducativa. Estos mecanismos, entendidos como dispositivos que tienden a la inclusión de las personas en las redes sociales normalizadas, podrían ser utilizados para establecer diferenciaciones y estigmatizar, marcando los diferentes itinerarios tanto profesionales como personales. Esto hace plantearse si se lleva a cabo una reconfiguración escondida tras unos intereses perversos.



Estas diferenciaciones y asignación de lugares/roles se entenderían desde la puesta en práctica de un paradigma de eugenesia moderna y social, que al igual que en la Argentina de 1932 a 1943, pretende “legitimar la desigualdad a partir de la diversidad” (Gómez Di Vicenco, 2012) controlando y tipificando a los sujetos de la educación. Existiría, en este punto, una clara diferencia con las prácticas que se dieron en aquellos años en esta parte del mundo, pues si dichas prácticas se reconocían y afirmaban explícitamente (como por ejemplo con la llamada ficha biotipológica<sup>8</sup>), en la actualidad se encontrarían camufladas bajo la presentación segregada y con nombres menos explícitos como expedientes académicos, médicos, policiales; diagnósticos psicosociales; fichas de los servicios sociales... No obstante, en ambos casos, estos documentos clasificatorios serían realizados desde dispositivos de control y supervisión, clasificando y seleccionando así sujetos aptos o no aptos para el sistema, administrando y ordenando (tercer mecanismo de control del sistema) los cuerpos diferenciados desde la biopolítica y el biopoder.

En este punto entraría en juego la medicalización como elemento clave del biopoder, ese proceso tan complejo por el que la medicina moderna se ha expandido e introducido en todos los ámbitos de la vida, controlándola al considerarla como nada más que vida biológica. No se trata únicamente de la introducción de los fármacos para dar solución a problemas dispares (falta de concentración; bajo rendimiento escolar/laboral; el duelo; el estrés; drogadicciones...) sino de la infiltración de la visión médica como una visión reduccionista de los problemas que contribuye a la selección y diferenciación de los cuerpos que a su vez desliza toda posibilidad de subjetivación. Esta visión se encuentra ligada a una lógica individualista que desconecta al sujeto de lo social, considerando que todos los problemas son de índole individual, sin cuestionarse el orden social existente. Para ilustrar lo anterior y a modo de ejemplo pensar en cuantas ocasiones se ha escuchado decir a profesionales de la educación “este niño/ esta niña (que es muy inquieto/a y además es molesto/a) tiene TDAH<sup>9</sup>” si bien puede parecer un comentario inofensivo podría tener consecuencias subjetivantes que llegasen, en un momento dado, incluso a ser catastróficas.

8 Para saber más sobre la ficha biotipológica y la corriente eugenésica en Argentina leer: Gómez Di Vincenzo, J. A. (2012), *Biotipología y educación* en el discurso de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina social (1932-1943); y Palma, H.A & Gómez Di Vincenzo J.A (2009), *Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943*.

9 Entendiendo unos rasgos y características determinadas que se ajustan a la definición del TDA-H y que por habersele asignado a ese grupo de singularidades un significante concreto existe en sí al formar parte del imaginario social.





Surgen varias cuestiones aquí: ¿debería ser la educación una posibilidad para debilitar las consecuencias e incluso las causas de la medicalización? ¿Es la educación social una posibilidad para abrir caminos hacia un pensamiento crítico para con el sistema? ¿Es esta lógica tan poderosa como para atar al educador de tal manera que éste sólo sea un mero organismo que reproduce dicho sistema? O por el contrario, ¿quedan resquicios en esta forma operante donde el sujeto puede desatarse o al menos percatarse de ella? ¿Es posible que en la estructura del sujeto exista algo que no pueda ser sujetado ni condicionado por ningún imaginario social, que quede al margen y sea meramente real<sup>10</sup>? ¿He aquí alguna esperanza?

### Educación social como posibilidad

Se concibe que si existe la posibilidad de “implementar” subjetividades, que si el sistema es capaz de sujetar al sujeto, es porque existe la posibilidad de que el mismo se suelte, es decir, cabe la posibilidad de que se den otro tipo de subjetivaciones. Se considera que existe una parte incapturable del sujeto, y que desde la educación se abre la posibilidad de subjetivación que se resiste a la lógica. ¿Qué quiere decir esto? Que al igual que se podría entender que la educación social se convierte en un dispositivo de control; desde la misma existe la posibilidad de romper con esa sujeción, pues desde la propia educación es desde donde se abre la posibilidad para asesorar y acompañar en el empoderamiento al sujeto otorgándole así la posibilidad de, mediante la responsabilidad, desplegar su subjetividad en el mundo.

Es más, aterrizando la lógica imperante y el discurso analizado en la concreción práctica, una de las características que permitirían al educador romper con esta lógica sería la capacidad de posicionarse y mantenerse entre los límites, jugando y sobretodo educando desde una posición que le sitúe entre “la sujeción y la resistencia” al orden social, tratando de ser así un “agente doble” (García, 2011). Sería pues posible crear y proporcionar el espacio necesario para que el sujeto crezca y se desarrolle, delimitando y tutelando al sujeto con la intención de otorgarle capacidades para circular por la normalidad de las redes sociales, proporcionando a su vez la libertad y autonomía para no convertirlo en un sujeto sujetado que incorpora únicamente las subjetivaciones que el sistema dominante le imponga, permitiéndole en consecuencia desarrollar sus potencialidades y su propia subjetividad.

10 Se refiere aquí a la parte del sujeto donde se encuentran las pulsiones, a lo que se denomina en el psicoanálisis el Ello. Diferenciado del “yo” que actuaría como un intermediario con el mundo externo y el “superyó” que sería lo simbólico, lo que representa los pensamientos morales y éticos recibidos de la cultura.



Por esta razón se entiende que el reto en la práctica socioeducativa pasaría por el conocimiento de que no es posible concebir la educación sin el ejercicio de una presión sobre el sujeto, sin embargo, es necesario ser consciente de que a su vez es en este punto donde se abre la posibilidad de que se produzcan conexiones entre la cultura y la potencia del sujeto. Se plantea así una de las limitaciones de la educación social en lo que respecta al sujeto, y es que el mismo se debe posicionar en el mundo como individuo único pero a su vez tiene que encontrarse dentro de la homogeneidad para poder estar dentro de lo normalizado.

Y, ¿si para estar dentro de lo normalizado hay que medicarse? Desde la educación se deberían buscar formas en las que el sujeto sea capaz de desarrollarse y circular por el tejido social sin tener que reclamar de otras disciplinas, de esta forma sería bueno que como educadores se diera la importancia y relevancia que tiene a la educación. Hay muchos fenómenos (como por ejemplo el fracaso escolar, la obesidad infantil, el envejecimiento pasivo, la menopausia...) que pueden ser abordados, si es que deben serlo, desde la educación (partiendo de una visión holística) dejando de un lado y, en muchas ocasiones por completo, la visión médica (que se encontraría centrada únicamente en el individuo). Pero esto no es una tarea que los educadores puedan hacer por sí solos, hay que empezar el cambio y buscar el apoyo de otros profesionales (los propios médicos, farmacéuticos, periodistas, trabajadores sociales, políticos...) y por supuesto de toda la sociedad en su conjunto, es una labor de concienciación así como de innovación de procesos y recursos educativos<sup>11</sup>; cabe decir que se debe comenzar por los discursos, el lenguaje tiene un papel muy importante, abogando así por la paralización e incluso retroceso del posible cambio de paradigma interpretativo del mundo antes mencionado.

### Medicalización como dispositivo de control

¿Sabemos qué consecuencias reales tienen muchos de los medicamentos? ¿Es posible que alguno de los medicamentos actuales borre la singularidad del sujeto? ¿Se sabe cuál es la dependencia que puede llegar a sufrir el sujeto medicalizado hacia el médico y/o fármacos y por ende, hacia el sistema? ¿Podría entrar el sujeto en una lógica adictiva donde delegara toda

11 Pupitres bicicleta para niños hiperactivos en Canadá: <http://www.journaldequebec.com/2015/05/18/des-velospupitres-pour-les-jeunes-hyperactifs>



su responsabilidad sobre la medicina? ¿A quién beneficiaría esto? ¿Quién lo fomenta? ¿Con qué intención?

Teniendo en cuenta estas últimas cuestiones se podría hablar de que la medicalización es también uno de los dispositivos de control del sistema. Por un lado dicha medicalización estaría al mismo nivel que la educación como punto de control y, por otro lado, se englobaría dentro de la educación y se podría disponer como elemento intrínseco de la misma para ejercer control sobre los sujetos. En ambos casos, si se utilizara la medicalización como forma de ejercer control, se estaría hablando de la capacidad del sistema para alienar, anular, incapacitar y sujetar al sujeto despojándole así de toda la responsabilidad ante diferentes sucesos, cuestiones y/o procesos tanto sociales como vitales. ¿Y qué es un sujeto despojado de su responsabilidad y su singularidad? ¿No sería un organismo desnudo? Realizando aquí una analogía ¿estaría el sistema dispuesto a convertir los sujetos en esa figura que Giorgio Agamben (1998) denomina “Homo Sacer”?

En la película THX 1138 de George Lucas (1971) se puede ver una sociedad futura donde el beneficio económico mueve las relaciones sociales y personales; todos los sujetos se encuentran bajo los efectos de diferentes medicamentos que “les permite llevar una vida” de trabajo y consumo. El control sobre sus cuerpos es tal que no tienen la responsabilidad que le otorga la capacidad de decisión, se encuentran totalmente enganchados por un sistema que ha implantado “*agregados subjetivos masivos*” (Perri, 2009) ¿No sería esta una vida desnuda (Agamben, 1998)? ¿Una vida despojada de toda cualificación que se encontraría despolitizada? ¿Se podría pensar que la realidad se acercara a esta ficción? ¿De qué manera y forma se debería expandir la medicalización hasta llegar a este punto?

Uno de los canales podría ser a través de la educación y, concretando más, a través de la educación social, teniendo en cuenta todos los demás como un entrelazado que actuaría en paralelo.

Se podría sostener que la medicalización se vale de la educación para esparcirse a través del imaginario social y del discurso acogido por los propios profesionales y la ciudadanía en general, la capacidad de control que la educación tiene sobre el sujeto, la diferenciación y administración de los cuerpos de los dispositivos (socio)educativos y el miedo del que ya se ha hecho mención en repetidas ocasiones.



## Medicina: ¿necesaria en educación?

Para cerrar y a sabiendas de que se ha desarrollado durante todo el escrito una posición crítica ante el uso que la educación pueda hacer de la medicalización, no hay que dejar de puntualizar las situaciones en las que la ciencia y la medicina (que no la medicalización) pueden ayudar tanto al educando como al educador para llegar al fin deseado. Se ha de tener en cuenta que hay problemas en los que la solución posible no puede ser atajada de otra manera que no sea mediante los avances médicos y tecnológicos, por poner un ejemplo simple a la vez que común y objetivo se podría hablar de los problemas de tiroides que causan disfunciones tanto cognitivas como sociales (hipotiroidismo: cansancio, sueño, falta de concentración, apatía...; hipertiroidismo: irritabilidad, nerviosismo...).

323

## CONCLUSIONES

La educación social, como profesión, podría haber sido/ estar siendo reconfigurada (a raíz de sus usos) hacia el establecimiento de un dispositivo de control que se concretaría en la educación social como práctica socioeducativa. En otras palabras, el educador y la educadora social podría estar convirtiéndose en cómplice del régimen biopolítico policial pues se está introduciendo en la práctica (que debiera ser meramente socioeducativa) un discurso y acciones del ámbito clínico- médico, contribuyendo a la diferenciación y administración de los cuerpos (sujetos) atribuyendo lugares/roles preestablecidos que funcionan como engranajes perfectos para el funcionamiento del sistema capitalista.

Sería lícito pensar que los cuestionamientos a las ciencias sociales y las humanidades por la lógica mercantilista y las ciencias denominadas “puras” pueden constituirse como una estrategia para el desmantelamiento de cualquier posibilidad de un pensamiento crítico y/o subjetivación. Si es así, ¿con qué herramientas cuenta el profesional de la educación social para contrarrestar estos efectos? Para dar respuesta a esta pregunta no hace falta irse muy lejos, pues la principal herramienta sería la propia educación.

Si se entiende la responsabilidad ante las propias elecciones como parte del proceso de evolución tanto del ser humano en concreto, como de la humanidad en conjunto, se podría entender toda acción en contra como tendente a frenar dicha evolución o a propiciar un individuo y/o sociedad que se mantuviera en la adolescencia inconsciente de no saber hasta qué punto la falta de responsabilidad, que tanto le libera, le hace permanecer en una prisión



con barrotes de oro. Cuando no se tiene la responsabilidad sobre algo no se siente en posición de cambiarlo, tampoco se siente culpabilidad o remordimientos. Alienar, anular, incapacitar, retener y sujetar pasa por despojar al sujeto de toda responsabilidad ante el suceso, la cuestión o el proceso. Así pues se parte de propiciar un sentimiento de culpabilidad para dar lugar a la solución a este sentimiento mediante la medicalización.

Aunque es verdad que los sujetos que han destacado o significado a lo largo de la historia solían ser “no normales” en sus respectivas épocas y ámbitos, no ha sido, en muchas ocasiones, sino tiempo después, cuando se ha reconocido que su singularidad produjo un punto de apoyo para la palanca del cambio. A pesar de ser esto sabido no han dejado de presentarse reticencias y repesarías a “lo diferente” pues el cambio es algo que asusta y puede ser entendido como una amenaza. Esta resistencia natural al cambio es fomentada y utilizada en su favor, por aquellos a los que beneficia la situación actual de sujeción del sujeto y la medicalización les sirve de herramienta para tal fin, estigmatizar y atajar lo diferente.

Si se piensa en la educación, en general y específicamente, en la educación social como un medio para el cambio es imprescindible, en primer lugar, cuestionarse y plantearse los supuestos, creencias y modos de trabajar desde los que se realiza la práctica socioeducativa, pues estos serán los que definan al profesional de la educación social. Es por ello que si se defiende la profesionalización de la educación social como una profesión de carácter pedagógico hay que tener mucho cuidado con introducir una visión médica, primero porque el profesional de la educación no está capacitado ni tiene la responsabilidad para realizar un diagnóstico médico y segundo porque si no se realiza un trabajo ajustado a la descripción de lo que se defiende nunca será valorado y mucho menos se tendrán en cuenta como una profesión. De hecho y teniendo en cuenta el código deontológico del educador y la educadora social en su artículo 10 en relación con la profesión, se puede leer que el profesional “en sus acciones socioeducativas representará correctamente a la profesión a la que pertenece de manera que no la perjudique con su modo de actuar. Velará por el prestigio, el respeto y el uso adecuados de los términos, instrumentos y técnicas propias de la profesión” (ASEDES, 2007: 29) de lo que se deduce que cualquier educador deberá apostar por una buena praxis centrada en el principio educativo de la profesión.

Hay que tener presente y en cuenta, por lo tanto, que las acciones que el profesional de la educación social desarrolla en su ámbito, aun estando comprometidas con el pensamiento



crítico, conllevan aparejado un hándicap o lastre de sujeción del sistema capitalista tanto del sujeto como del agente, favorecido por la expansión del proceso de medicalización y propiciándolo y retroalimentándose al mismo tiempo.

Para finalizar el escrito alegar que, a pesar de la perspectiva tan oscura que se presenta sobre el futuro y la educación social, cabe esperar que la sociedad trascienda a este momento como parte de un periodo evolutivo, que la medicalización y el control, que ésta ayuda a instaurar, pasen a formar parte de dicho momento evolutivo, que sirviendo como purgatorio haya potenciado el cambio y haya quedado atrás dando lugar, con ayuda de la educación social, a una ciudadanía más libre y responsable así como a una sociedad más ecológica y sustentable. Para ello es imprescindible hacer hincapié y analizar, por toda la comunidad educativa, el fenómeno de la medicalización en todos los ámbitos de la vida y más en concreto en la educación social.

### Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- ASEDES. (2007). Documentos profesionalizadores: definición de educación social, Código Deontológico del Educador social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador social.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona. Paidós. 37 – 95.
- Cassell, E. J. (1985). *The Healer's Art*. EE.UU: Mitt Press
- Clarke, A.E.; Mamo, L.; Fosket, J.R.; Fishman, J.R.; Shim, J.K. (2010). *Biomedicalization: Technoscience, Health, and Illness in the U.S.* EE. UU: University Press.
- Conrad, P. (2007). *The Medicalization of Society: On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Corea, C. (2001). *La infancia en el discurso mediático*. Cuaderno de pedagogía. Argentina
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En Deleuze, Gilles. *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos. Disponible en: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10\\_Docu1\\_Conversaciones\\_Deleuze.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf). Consultado el 25 de Marzo de 2015.
- Durkheim, E. (1973). *Educación como Socialización*. (Trad. Ortiz, A.) Salamanca: Sígueme (Original en Francés).
- Ema, J.E. (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, VIII (2), 224-247. Disponible en:



<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/61/78>

Consultado el 27 de Abril 2015.

- Flores, J.A. (2013). *Narrativas y evidencias de sufrimiento. Aportaciones desde la etnografía a unas disciplinas sociosanitarias basadas desde la eficiencia. Antropología y salud: un encuentro necesario*. Ponencias de la jornada celebrada en la Facultad de Medicina de Ciudad Real (UCLM).
- Foucault, M. (1977). La historia de la medicalización. *Educación médica y salud*, Vol. 11, 1
- García, J. (2011). Agentes dobles. En J. Sáez y J. García Molina (2011). *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres, 15-20.
- García, J. y Sáez, J. (2006). *Pedagogía social, pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gavilán, E. e Iriberry, A. (2014). Medios de comunicación como agentes que facilitan la medicalización de la vida: el ejemplo de la andropausia. *Revista de Comunicación y Salud*. Vol. 4, 49-67. Disponible en: <http://www.revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/52> Consultado el 30 de Marzo de 2015.
- Gómez Di Vincenzo, J. A. (2012). Biotipología y educación en el discurso de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina social (1932-1943). Universidad Nacional de San Martín. Argentina. *Revista Educación en Ciencias Experimentales y Matemática*, 2, 67-80. Disponible en: [https://www.academia.edu/8568834/Biotipolog%C3%ADa\\_y\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_discurso\\_de\\_la\\_AABEMS\\_1930\\_-\\_1943](https://www.academia.edu/8568834/Biotipolog%C3%ADa_y_educaci%C3%B3n_en_el_discurso_de_la_AABEMS_1930_-_1943) Consultado el 27 de febrero de 2015.
- Hardt, M. y Negri, A. (2012). *Declaración*. Madrid: Akal.
- Hardt, M. y Negri A. (2000). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Rosaristas: Bogotá (Trad. Maldonado, C.E). (Original en alemán, 1803), 1-58. Disponible en: <http://www.carlosmaldonado.org/articulos/KANT.pdf> Consultado el 4 de Febrero 2015.
- Levy, N. (2008). *El Miedo*. Disponible en: [www.autoasistencia.com.ar/Videos/Index.html](http://www.autoasistencia.com.ar/Videos/Index.html) Visualizado el 20 de Abril de 2015.
- Lucas, G. (1971). *TXH 1138*. Estados Unidos.
- Márquez, S. y Meneu, R. (2007). La medicalización de la vida y sus protagonistas. *Eikasia. Revista de Filosofía*, II 8. Disponible en: <http://revistadefilosofia.com/4Lamedicalizacion.pdf>. Consultado el 10 de Febrero de 2015.
- Maslow, A. H. (1943) A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol 50(4), 370-396.
- Muñoz, L.C. (2012). Lenguaje e imaginarios sociales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 19, 23-38.
- Palma, H.A & Gómez Di Vincenzo J. A (2009). Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943. *Ea journal* 1, 2. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/54239823/Biotipologia-Eugenesia-y-Orden-Social-en-Argentina-1930-1943> Consultado el 4 de Marzo de 2015.
- Pérez, M. (2009). Expectativas de salud en la sociedad mediática global. *Humanidades Médicas*. Diciembre, 45. Disponible en: <http://www.isg.org.ar/wp->



- <content/uploads/2013/02/Expectativas-de-salud-original.pdf> Consultado el 24 de febrero de 2015.
- Perri, L. (2011). *Biopedagogía*. Uruguay: Consejo de Formación en educación. Disponible en: [http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs\\_educacion\\_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Leticia\\_Pierri.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Leticia_Pierri.pdf) Consultado el 3 de Febrero de 2015.
- Robert, R. (2002). *El corazón invisible: un romance liberal*. España: Antoni Bosch.
- Sarramona, J. (1989). Fundamentos de Educación. CEAC, 27-49. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf> Consultado el 2 de Febrero 2015.
- Soëtard, M. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* vol. XXIV, 1-2, 299-313. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF> Consultado el 2 de Febrero de 2015.
- Usagui, E. (n.d). *Durkheim: conflicto y educación*. Universidad de Sevilla. Disponible en: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art\\_17.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf) Consultado el 2 de Febrero de 2015.
- Venceslao, M. (2008). De la “pobreza” a la “exclusión social”: reflexiones críticas en torno a la categoría “exclusión”. *Revista Regiones, suplemento de antropología*. 10-15.





## **EL EJERCICIO DE DECIDIR: SU POTENCIAL EDUCATIVO EN LA ADOLESCENCIA CONTEMPORÁNEA**

**Mercedes Marra Diana, Educadora Social**

328

### **Resumen**

*La sociedad actual forma a sus ciudadanos para ser, ante todo, consumidores. Es así que se estimulan algunas características personales y a la vez funcionales a tal estructura social y económica, como la inmediatez, la impaciencia, el culto al cuerpo joven y esbelto. Este contexto afecta a los adolescentes en un doble sentido; por un lado en el debilitamiento de las figuras de autoridad y referencia con las cuales identificarse; por otro lado, en su cotidianeidad marcada por la urgencia, dentro de la cual existen pocos espacios para tomar decisiones plenas. En este sentido, ofrecer un encuadre educativo no formal que apueste a la toma de decisiones “a conciencia” es concebir al adolescente como sujeto de derechos. Reconocer en la adolescencia la capacidad de ejercer la ciudadanía permite ver en el otro sus potencialidades y resignificarla como un período vital fundamental, lo que permitirá plantear nuevos caminos junto con el educando de forma individual.*

**Palabras clave:** Sociedad de consumo, adolescencia, crianza, proceso educativo, autonomía, derechos, toma de decisiones.

Fecha de recepción: 11/06/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



*“...mas cuando yo estoy haciendo las cosas que quiero hacer,  
me detengo un momento y empiezo a pensar  
que tú estás junto a mí, que no se va a repetir...”*

Café Tacvba

### La cultura del olvido

En la actualidad, escuchamos hablar constantemente de la globalización, entendiendo esta como un proceso mundial que se caracteriza por la comunicación y la interdependencia de los países. Estos están tan interrelacionados que comparten cambios a nivel económico, social, cultural y político; cambios que forman parte de la cotidianeidad humana, estructurándola y dándole un determinado sentido. En algunos casos la globalización configura e instala tendencias que mejoran las condiciones sociales y humanas, como el mayor acceso a la información para algunos sectores poblacionales o la mayor velocidad y facilidad en las comunicaciones, entre otras.

Dentro de los cambios globales, nos enfocaremos en la transición de la sociedad de producción a la sociedad de consumo. Dicha transición trajo consecuencias a nivel social, cultural e individual (Bauman, 2016); muchas de las cuales perjudican el ejercicio de la ciudadanía, por ejemplo, la sociedad actual forma a sus ciudadanos para que se vean obligados a ser, ante todo, consumidores. Esto se vincula directamente con la producción masiva y los productos de corta duración (sea por baja calidad, obsolescencia o moda fugaz), lo que, a nivel humano, significa perseguir de forma constante deseos nuevos, de poca durabilidad y rápidamente sustituibles. Se trata, ante todo, de consumir y cuanto antes, de “... *allanar toda espera hasta volverla instantaneidad*” (Bauman, 2017:1395). En la canción “Logo” del disco homónimo, el cantautor Kevin Johansen expresa esta idea con claridad:

*“ (...) Compre todo ahora porque ahora ya es mañana  
Y mañana ya va a ser pasado  
Si no compra todo, seguro lo compra otro  
Y después, seguro se lamentará  
Todo ‘on sale’, aproveche que sale temprano  
Y sin más demora  
Sino compra ahora, va a caer en bancarrota  
Espiritual, intelectual y emocional (...)”*





Collage digital 1. Mercedes Marra. Junio 2017

*La actual sociedad de consumo forma a sus ciudadanos para que sean, ante todo, consumidores. Sus principales transmisores de ideas son los medios de comunicación, mediante los cuales constantemente aparecen objetos o servicios nuevos que deseamos tener y que se caracterizan por ser efímeros.*

En este contexto, la satisfacción “debe ser” instantánea, y en la misma medida, el disfrute que proporciona el deseo es volátil. En consecuencia, todo proceso para la adquisición de destrezas y el trabajo que esto supone se han visto desvalorizados porque sus efectos no son inmediatos. A nivel vincular, se ven afectados los compromisos, tanto interpersonales como personales (en los ámbitos laborales, educativos, etc.), ya que estos implican cierta estabilidad, mantener el interés y van en contra de la movilidad <sup>1</sup> como cualidad valorada. En esta sociedad de consumo, las cualidades personales más estimuladas son la impaciencia, la impulsividad y la inquietud, motivo por el cual “*La cultura de la sociedad de consumo no es de aprendizaje sino principalmente de olvido*” (Bauman, 2016:1440), ya que nada permanece y todo es efímero.

<sup>1</sup> Bauman hace referencia a la movilidad como uno de los valores más codiciados en la sociedad de consumo. La libertad de movimiento es lo que genera la mayor estratificación a nivel social, ya que permite ocupar los lugares deseados.

La sociedad de consumo promueve algunos aprendizajes por medio de su transmisor de ideas más efectivo: los medios masivos de comunicación. Uno de dichos aprendizajes es la imagen del “hombre rico” como algo deseable. Este “ser” elige el contenido de su vida sin más, genera cambios a su voluntad, sin dificultades ni esfuerzos y, además, satisface todos sus deseos de forma inmediata: “*su norte es la estética del consumo*” (Bauman, 2016:1664).

### La adolescencia y algunos mitos

Dentro del contexto socio-histórico descrito, interesa centrarnos en la adolescencia, ya que es “...un fenómeno histórico-cultural, se trata de una figura social, generacional y que hace referencia a construcciones subjetivas cambiantes y variadas” (Abero, Pérez de Sierra y Quesada, 2015:14). Dicho período vital no siempre fue considerado como tal –cuando se daba un salto de la niñez a la vida adulta, un cambio abrupto sin prever espacios en los cuales se pudiera dar un desenvolvimiento intermedio y gradual de las personas—. Actualmente, en parte a raíz de la consolidación del sistema educativo secundario, la adolescencia está instalada en nuestra sociedad como período vital con características propias y manifestaciones típicas (tránsito por distintos espacios de socialización, mayor tiempo compartido con pares y búsqueda de espacios propios, etc.). Estas características suponen que los adultos habiliten una mayor autonomía con respecto a la infancia, lo que permite que los adolescentes tomen decisiones de manera más frecuente y con un mayor margen de acción.

Dentro de tales características, también se encuentran asociados algunos estereotipos que circulan en el imaginario social en general y en las instituciones por las que circulan los adolescentes en particular. En este sentido, Burin describe algunos estereotipos de la adolescencia (Aguayo, Ibarra y Píriz, 2015). Para pensar el tema en cuestión destacaremos algunos de ellos, que afectan fundamentalmente la identificación de referentes de crianza en la adolescencia.

#### *Objeto de envidia*

Si bien los adolescentes son más permeables a ciertas influencias, los medios de comunicación también instalan ideales en los adultos que los rodean, lo cual hace aún más compleja la situación. En muchas ocasiones el mundo adulto compite con los adolescentes por aspectos como el cuerpo y la estética, ya que la juventud y el “*estar en forma*” son sumamente valorados. Estos ideales se han instalado como parte también de los efectos de la globalización y la sociedad de consumo, que nos ofrece productos y servicios, como



tecnologías estéticas, cosméticos, cirugías, actividades físicas, etc. Algunos autores llaman a este fenómeno "*adolescencización*" de la sociedad, lo que significa que "*se propone a la adolescencia como un modelo social a seguir, pareciera que los/as adultos/as quisieran volver a esta etapa, pero esto se contraponen con la desvalorización que se coloca sobre la adolescencia a nivel social*" (Aguayo, Ibarra y Píriz, 2015: 26). Dicha desvalorización se ve claramente en los estereotipos que se nombrarán algunos párrafos más adelante.

La relación adulto-adolescente es asimétrica, en el entendido de que el adulto es una figura de autoridad <sup>2</sup> y referencia (al igual que los medios de comunicación, los grupos de pares, la moda, etc.) en base a las cuales el adolescente construye su subjetividad. Si en dicha relación asimétrica aparece la competitividad, desaparece la asimetría, y tanto el adulto como el adolescente se posicionan en un mismo lugar de partida. Esto genera un desdibujamiento del rol adulto y de sus responsabilidades. Se difumina la visión que los adolescentes tienen de sus familiares o docentes como figuras con las cuales identificarse en su proceso de maduración, con las cuales construirán sus deseos y aspiraciones. Cuando esa imagen no es nítida, los adolescentes tienen "*...dificultades para encontrar parámetros de referencia sólidos y saludables, para orientarse ante situaciones problemas*" (Aguayo, Ibarra y Píriz, 2015: 26). En este contexto, los adultos, en parte tras negar su propio envejecimiento, no ocupan la posición generacional necesaria para la transmisión cultural. Durante la adolescencia, difícilmente se sostengan y continúen los procesos educativos de forma autónoma, por lo que es fundamental la figura de autoridad. Sin esta, los procesos educativos tambalean, ya que se necesita de otro que tenga la responsabilidad de compartir los conocimientos que la humanidad ha ido descubriendo y creando. Entre dichos saberes se encuentra la habilidad para tomar decisiones.

### *Objeto perdido e individuo inadaptado*

Los adultos encargados de la crianza comienzan a sentir desmotivación, ya que en los adolescentes no están tan presentes algunos rasgos típicos de la infancia que motivaban sentimientos como la ternura (demostraciones de afecto espontáneas, ocurrencias, aplicación de palabras adquiridas, etc., además de los rasgos físicos) y aparecen otros tendientes a los enfrentamientos o discusiones (cuestionamientos, desacuerdos, actitudes desafiantes, etc.).

---

<sup>2</sup> Hacemos referencia a la autoridad como un lugar ocupado por el adulto. Este lugar surge tras el reconocimiento, por parte del adolescente, de la validez y pertinencia de los criterios, saberes y planteos realizados.



A lo anterior sumamos que durante la adolescencia es frecuente que haya sentimientos encontrados y humor cambiante, hay una mayor inestabilidad e intensidad emocional (pasión, retraimiento, impulsividad, etc.). Estas características también generan desencuentros con la familia, quienes además tienen ciertas expectativas con respecto a los adolescentes. En consecuencia, al no encontrar algunos rasgos o actitudes "deseables" en ellos, los visualizan como fuera de la norma, por lo que aparecen constantes quejas e intentos de normalización. Luego de varios intentos de encausar ciertas actitudes hacia las expectativas de los adultos y, tras no visualizar a corto plazo los efectos esperados, el adulto desiste y deja las decisiones libradas a la voluntad y al parecer adolescentes. De esta forma, se hace patente la desvalorización de la adolescencia desde nuestra cultura adultocéntrica y, como consecuencia, se cortan abruptamente algunas funciones relativas al cuidado.

### **Decidir como parte del proceso educativo**

Retomando las ideas anteriormente expuestas, visualizamos que todos los y las adolescentes contemporáneos se enfrentan diariamente a un mundo de cambios constantes y vertiginosos, que no solo los afecta a ellos sino también a sus familias, docentes, referentes adultos y las instituciones con las que están vinculados (centros educativos formales y no formales, etc.). A veces es frecuente escuchar de los adultos referentes que las nuevas generaciones cuentan con mayores oportunidades que otras anteriores (mayor oferta educativa, posibilidad de dedicación exclusiva a los estudios formales, facilidad de acceso a recursos tecnológicos, etc.). Sin embargo, también debemos considerar que *“al mismo tiempo han debido construir sus identidades, sus proyectos y relaciones en un contexto posmoderno ‘incierto’ y cambiante”* (Aguayo, Ibarra y Píriz, 2015: 20). Como bien dice Bauman, estamos *“arrojados a un mar vasto sin cartas de navegación y con todas las boyas hundidas y apenas visibles...”* (Bauman, 2016: 1494). La incertidumbre y vertiginosidad constantes de nuestra cultura actual dan un determinado marco a la cotidianeidad de los adolescentes. Este dificulta la identificación de intereses o metas personales y las circunstancias ineludibles para decidir plenamente.

En dicho contexto, la acción educativa cobra mayor importancia para propiciar los tiempos y espacios necesarios. Es decir, ofertar un encuadre educativo que tenga la intencionalidad de **transformar el proceso de decidir en un acto educativo**. Objetivizar y encuadrar dicha



situación para poder identificar habilidades que se ponen en juego en ese momento y que pueden ser adquiridas como herramientas. Bauman menciona que en este proceso es fundamental la calidad del barco y las destrezas náuticas de los marineros (Bauman, 2016), aspectos que lo educativo, si logra instalarse, es capaz de promover y fortalecer durante la crianza.



334

Collage digital 2. Mercedes Marra (Mayo 2017)

*El acto educativo, en este contexto, implica aventurarse a un viaje sin certezas, durante el cual resulta fundamental promover y fortalecer aspectos como la calidad del barco y las destrezas náuticas de los marineros. Aunque el destino no sea certero, durante el viaje de tomar decisiones, se irán adquiriendo diversas habilidades.*

En este sentido, el ámbito de la educación no formal tiene algunas características que facilitan la planificación e implementación de un proyecto individual con las particularidades aquí propuestas: lugares y tiempos variables, flexibilidad en sus métodos o formas de trabajo, participación opcional, entre otras. De esta manera, el educador, junto con el adolescente, encuentra la oportunidad justa para trabajar la reflexión como requisito previo a decidir algunas cuestiones que influirán en su vida. Dichas particularidades de la educación no formal permiten la configuración de un marco de acción personalizado.

Debido a que el adolescente está en pleno proceso de maduración, es necesario incluir a la familia en nuestro plan de trabajo, promoviendo la implicancia de los referentes adultos en el

proceso del adolescente y llevando adelante estrategias conjuntas que se potencien y sostengan.

### Tomar decisiones en pos de la autonomía

En un primer momento podemos pensar que si los adolescentes toman decisiones sobre su proceso personal o educativo es algo positivo, ya que es lo que como educadores, generalmente, intentamos fomentar para promover una mayor autonomía. Sin embargo, en algunos casos, sucede que hay decisiones que, con o sin razón, no resultan convincentes; en estas situaciones es pertinente analizar en qué circunstancias o condiciones se toman tales decisiones y el motivo por el cual se alcanzó tal decisión y no otra. Tal vez por temer los efectos (por ejemplo, vinculados a la estabilidad o a determinados compromisos) o incluso por no visualizarlos, se postergan las decisiones tomadas “a conciencia” y se deja lugar a algo “que se fue dando” o que se definió de forma apresurada.

Son características esperables en la adolescencia, que se suman a los síntomas de la cultura que circula a toda velocidad y que no nos permite detenernos. En muchas ocasiones las decisiones tomadas en tales circunstancias terminan obturando —más que ampliando— la circulación por determinados espacios y generan un estancamiento. En este contexto, el educador es responsable de identificar tales obstáculos y “mover” o “activar” al adolescente,

*“El movimiento implica también la posibilidad de que los sujetos circulen socialmente por una diversidad de espacios sociales y comunitarios. De esta forma son afectados por intercambios humanos disímiles que inciden en sus procesos de aprendizaje y mejoran sus habilidades de relación social”* (Domínguez, Lahore y Silva Balerio, 2013: 17).

Decidir es algo valioso cuando se visualiza que siempre hay otra alternativa de acción y, cuando se piensa fríamente qué se quiere y por qué, es más probable que las decisiones sean legítimas. En tiempos de inmediatez, es difícil promover esta habilidad. El educador puede enseñar que tomar decisiones atinadas lleva su tiempo y, si bien en muchas ocasiones supone un riesgo, si nos tomamos el tiempo de hacerlo, se reducirá el margen de error o, si este aparece, tendremos adelantadas algunas reflexiones para el “plan B”.

Savater habla en este sentido de la “buena vida” (Savater, 2010) como la meta que guía la toma de decisiones de aquello que nos conviene. Algo conveniente es algo oportuno o provechoso, algo que supone un beneficio, que “sirve” en alguna medida y, según el autor, es un saber imprescindible y el criterio fundamental que debería guiar la toma de decisiones. Durante la adolescencia, este parámetro no surge por sí mismo, no forma parte de nuestra





programación genética, sino que puede ser “provocado” mediante el pensar con otro. Luego, existe la posibilidad de adquirirlo tras el ejercicio reiterado y necesita de referentes adultos para poder sostenerlo y convertirlo en costumbre.

Para que el adolescente sea partícipe y agente activo en la toma de decisiones que le afectan, es importante la existencia de espacios previos o lugares de “ensayo”. Como todo proceso de aprendizaje, supone un paso a paso constante y se espera que sea promotor de herramientas que faciliten el enfrentamiento a determinadas circunstancias. El educador es quien tiene el poder de habilitar los espacios y configurarlos para ofrecer un encuadre educativo de cuidado, es decir, centrado en el adolescente y sus necesidades (por ejemplo, tener una intencionalidad educativa clara, saber qué objetivos pretende alcanzar, tomar seria y éticamente las opiniones y planteos adolescentes, afrontar la tarea educativa con convicción de lo que se está haciendo). Según Cillero Bruñol, para promover y proteger la autonomía, es necesario que los adultos sean orientadores, basándose en que el adolescente *“tiene ‘derecho’ a desarrollar progresivamente el ejercicio de sus derechos”* (Cillero Bruñol, sin fecha).

En este sentido, podemos pensar que la autonomía no es únicamente hacer las cosas por uno mismo, sino que también implica promover la habilidad de identificar cuándo necesito del otro. También es parte del aprendizaje saber que hay cuestiones que deben decidir los adultos: quien pretende promover la autonomía debe dar la seguridad de ser un referente al que se pueda recurrir y que promueva un vínculo educativo basado en la confianza; conlleva reconocer al adolescente como sujeto de derechos (a la participación, a ser escuchado, a decidir y desarrollar sus intereses y habilidades) y generar un contexto educativo que permita el ejercicio de estos. Promover la toma de decisiones de forma responsable es también fomentar el goce de los derechos como ejercicio de la ciudadanía.

Incorporar los derechos como algo incuestionable permite que, en el caso de que el sujeto los sienta vulnerados, sienta incomodidad. Ante esta, es más probable que el sujeto busque los medios para restablecer sus derechos, abriendo paso, una vez más, a tomar algunas decisiones acerca de su propia vida.

### **Habilidades tras la toma de decisiones**

Decidir es algo que se aprende gradualmente, que hay que ejercitar para poder poner en la balanza pros y contras. Necesita de una revisión, un recorrido, una contextualización de la situación en cuestión, aspectos que el educador puede facilitar por medio del intercambio e introduciendo elementos de la cultura. Lo educativo, a contramano de lo que sucede en la



cultura de consumo, promueve la memoria de experiencias individuales y colectivas y apela a ellas para resignificar el presente. También tiene la posibilidad de construir experiencias significativas para que perduren y sean recordadas, así sea de forma implícita. Un proyecto educativo con miras a crear trayectos individuales no puede dejar de lado aspectos de la historia personal del adolescente vinculados a su recorrido por distintos ámbitos o espacios. Es revisar el presente en función del pasado y también imaginar el futuro, manejar distintas perspectivas en función de la decisión que se va a tomar.



Collage Digital 3. Mercedes Marra. Junio 2017

Tomar decisiones es una habilidad importante de adquirir ya que *“... cada uno de mis actos me va construyendo, me va definiendo, me va inventando. Al elegir lo que quiero hacer voy transformándome poco a poco. Todas mis decisiones dejan huella en mí mismo antes de dejarla en el mundo que me rodea”* (Savater, 2010: 896)

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Otro saber importante es que hay determinadas cuestiones que influyen en la vida cotidiana y no podemos controlar o modificar. Si logramos que el adolescente las identifique, podrá visualizar situaciones más reales, lo cual dará argumentos válidos y sólidos para optar ante lo que se le presente.

Tener conciencia de la propia libertad de elección implica un mayor poder, es decir, tener la facultad o el potencial de hacer algo. Promover en el adolescente la identificación de sus intereses, ver cuáles son opciones reales y cómo llevarlas a cabo conlleva la responsabilidad del educador de adoptar su punto de vista para luego pensar qué “conviene” a dicho sujeto según su realidad personal. Dar lugar a los intereses abre la posibilidad de conectar al sujeto con otros aspectos culturales, sujetos o instituciones, además de generar puntos de encuentro con otras realidades. Motivado por su interés, es probable que el adolescente se sienta atraído, lo que promueve la diversificación de los espacios de socialización, potencia el desarrollo personal y promueve el ejercicio de sus derechos.

El contexto educativo puede ofrecer un ensayo al adolescente, un lugar en el que, garantizándose determinados cuidados, se pueda aprender la relación causa-efecto y cómo las decisiones propias afectan a otros. Estimula la responsabilización, el “hacerse cargo” ante la toma de decisiones, ya que implica saberse capaz de elegir y discernir. Es también aprender que *“no somos libres de elegir lo que nos pasa... sino libres para responder a lo que nos pasa de tal o cual modo”* (Savater, 2010: 181). Implica considerar que hay ciertas variables que me trascienden y que, en el ejercicio de tomar decisiones, también están presentes la imprevisibilidad de los resultados y la posibilidad del error: *“... ser responsable es saberse auténticamente libre, para bien y para mal: apechugar con las consecuencias de lo que hemos hecho, enmendar lo malo que pueda enmendarse y aprovechar al máximo lo bueno”* (Savater, 2010: 868).

Promover la concepción de sí mismo como sujeto activo

*“altera las ideas que consideran a los adolescentes como peligrosos e incapaces de actuar individualmente de forma correcta. Desde la acción educativa debemos reafirmar y promover la capacidad de acción, de tomar decisiones, de organizarse, de afectar otros cuerpos”* (Domínguez, Lahore y Silva Balerio, 2013: 20).

Poner al adolescente en situación de elegir determinados aspectos de su vida supone empoderarlo y generar la costumbre de ser un sujeto activo, es decir, una persona que está constantemente realizando acciones para que las cosas sucedan, que dedica tiempo y energía



debido a su determinación. Estas habilidades son necesarias para el desarrollo personal y la autonomía, por lo que incluir la toma de decisiones de forma sistemática en la práctica educativa no solo es recomendable sino éticamente necesario.

### Reflexiones finales

En la actualidad, la configuración del contexto dado por la globalización y la sociedad de consumo genera mayor vulnerabilidad durante la adolescencia debido a la poca nitidez de figuras adultas para la identificación y referencia personales, además de algunos mitos negativos que circulan en el imaginario social acerca de los jóvenes.

Por tal motivo, es fundamental ofertar contextos educativos en los cuales se construyan vínculos educativos que promuevan una visión positiva de la adolescencia como etapa vital en la que se pueden desplegar un sinnúmero de potencialidades y aprendizajes. Esto supone una concepción del adolescente como sujeto de derechos capaz de tomar decisiones acertadas en lo que respecta a su proceso personal. Supone promover el goce de sus derechos de una forma protagónica, estimulando el ejercicio de la ciudadanía.

Si desde los ámbitos educativos estimulamos la toma de decisiones, no solo apostamos al ejercicio de los derechos, sino también a la incorporación de ciertas habilidades, tales como la reflexión, la proyección personal y la autonomía. Esto realiza varios aportes a la construcción de la subjetividad adolescente, desde una visión positiva de sí mismo.

### Bibliografía

- Abero, B; Pérez de Sierra, I; Quesada, S. (2015). *Sexualidad y Derechos. Aportes para el trabajo con adolescentes y jóvenes*. MIDES/INJU Programa Jóvenes en Red – UNPFA – FLACSO Uruguay.
- Aguayo, F; Ibarra, D; Píriz, P. (2015). *Prevención de la violencia sexual con varones. Manual para el trabajo grupal con adolescentes y jóvenes*. UNPFA.
- Bauman, Z. (2016). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica. DOI: 978-607-16-3466-5 (mobi).
- Domínguez, P.; Lahore, H.; Silva Balerio, D. (2013). *Itinerarios para educadores. Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes*. Montevideo: INAU – La Barca.
- Savater, F. (2010). *Ética para Amador*. España: Ariel. DOI: 987-84-344-6816-0 (epub).



**Recursos en línea**

“Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios.” Miguel Cillero Bruñol [en línea] <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/cillero.pdf>> [30 de mayo de 2017]

“Logo”. Kevin Johansen [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=w0AGYCyobS4> [2 de junio de 2017]

“24 horas”. Café Tacvba. [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=wNHFlj030bg> [ 2 de junio de 2017]

**Imágenes:** Todas las imágenes utilizadas fueron creadas por Mercedes Marra Diana con la finalidad de complementar las reflexiones planteadas en el texto. Por tal motivo, no han sido publicadas con anterioridad y no cuentan con otra fuente.

340

---

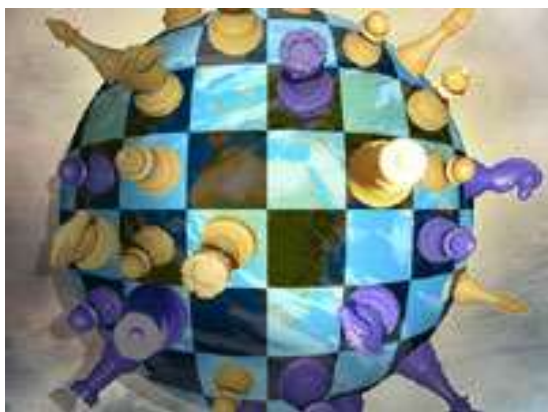
Datos de contacto:

Mercedes Marra Diana [mechemarra@yahoo.com](mailto:mechemarra@yahoo.com) / [mechemarra@gmail.com](mailto:mechemarra@gmail.com)



## Actualidad

341



## ESCRIVINT L'EDUCACIÓ SOCIAL ESCRIBIENDO LA EDUCACIÓN SOCIAL

#ESCRIVINTES

Relatoría realizada por Antonio Alcántara del blog *Educació Transformadora*. Realizada en castellano por la dimensión estatal del acto.

342

**ESCRIVINT  
L'EDUCACIÓ SOCIAL**

Espai per pensar i compartir coneixement  
al voltant de la idea d'escriure l'educació social  
des de les persones que la posen en pràctica.  
*Emesa per streaming - #EscrivintES*

**Dimecres 15 de febrer, a les 18 h.**  
Sala polivalent de La Ciutat Invisible,  
Carrer Riego 37, 08014, Sants . Barcelona  
Aforament limitat. Inscripció obligatòria gratuïta

Organitza:

[www.ceesc.cat](http://www.ceesc.cat) - Ceesc20anys

*RES, Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

*Debate profesional que se enmarca en los actos de celebración del 20 aniversario del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), celebrado el miércoles, 15 de febrero de 2017, a las 18.00h. en la Sala polivalente de la Ciutat Invisible, en Barcelona.*

Organizado por el Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya



343

## INTRODUCCIÓN

“Con la necesidad de compartir la experiencia y con ganas de sacar todos los calificativos posibles hasta quedarme vacío, experimenté en primera persona la necesidad de escribir sobre lo que acababa de vivir, como el deseo más primario. En ese momento, se había convertido en mi prioridad. Escribir sobre Educación Social”, escribía David Vázquez Villamajor en el número 18 de *Quaderns d'Educació Social*, publicado en 2016.

*Escrivint l'Educació Social* es un espacio para pensar y compartir conocimiento en torno a escribir la educación social. Y lo hacemos con un conjunto de personas que lo ponen en práctica.

El encuentro, que se llevó a cabo en la redacción del semanario *La Directa*, contó con la dinamización de Joan Gener Barbany, educador social y activista cultural que escribe en

---

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



medios como *La Directa* y el *AraGranollers*. También participaron Núria Llopis Roca, educadora social, miembro de la Junta de Gobierno del CEESC y autora del blog [Diari de les bones notícies](#) (*Diario de las buenas noticias*), y David Vázquez Villamor, educador social y psicopedagogo que escribe en [Social.cat](#).

Intentamos responder a preguntas como:

- ✓ ¿Cuál es ese impulso interno que nos hace escribir?
- ✓ ¿Cuál es la necesidad colectiva sobre la que queremos construir?
- ✓ ¿Dónde tenemos que escribir?
- ✓ ¿Qué tipos de blogs o plataformas son las ideales?
- ✓ Desde una perspectiva de género, ¿cómo se debe escribir la educación social?

Y nos acompañaron, para hacerlo de forma virtual o física, los siguientes blogueros:

- Sera Sánchez, [Educador social en Alaska](#)
- Juan F. Bereguer, [Trabajar con jóvenes](#)
- Iñigo Rodríguez "Tote", [Educablog](#)
- Antonio Alcántara, [Educació Transformadora.](#)
- José Luis González, [#InèditiViable](#)
- David Román, [Cruïlles. Reflexions des de la Pedagogia Social. Entre la teoria i la pràctica](#)
- Pablo García, [El Caso Pablo](#)
- Oscar Barril, con su [blog](#)
- Javier Paniagua, [Desde el otero](#)
- Samuel Núñez, [Mirada social del Bierzo](#)
- Josep Vallés, con su [blog](#)
- Noelia Muñoz, [#edusotv](#)
- Carmen Carrión, [Caordas ~ La educación social y otras especies](#)
- Oscar Martínez, participa en diversos blogs.
- Alba Zamora, [inBLOGstigando. Laboratorio socioeducativo](#)
- Ferran Castellarnau, [Educació Crítica](#)
- David Montejo, [Educación Social y sentido común. Niños, adolescentes y jóvenes](#)

El encuentro se emitió en directo por streaming y se pudo participar a través de las redes sociales con la etiqueta #EscribintES.

Se puede recuperar el vídeo del acto en este enlace: <http://www.ceesc.cat/directe-escrivintes>.



## BIENVENIDA



345

Joan Gener, dinamizador del debate, da la bienvenida en [La Directa](#), que nos acoge en este espacio donde se cuece día a día un medio de comunicación referente para los movimientos sociales y las personas comprometidas con la transformación sociopolítica.

Da la palabra a Jesús Rodríguez, periodista de [La Directa](#), que explica que este medio de comunicación comparte espacio con [La Ciutat Invisible](#). Es un medio de comunicación con una estructura de cooperativa y el debate se lleva a cabo en la sala de reuniones donde se hacen las asambleas. Su trabajo está centrado en el análisis, la reflexión, en el periodismo, en general. Se marcan líneas generales y mucha gente colabora aportando contenido de todo tipo. [La Directa](#) cuenta con 2.300 personas suscriptoras de los *Països Catalans*. Publican en catalán y, a través de otros periódicos, en castellano. Nos juntaremos con más cooperativas para tirar más adelante un proyecto más grande: la rehabilitación de un edificio que lleva 30 años cerrado. La idea común es compartir la escritura.

Y también nos da la bienvenida Núria Llopis, en nombre del CEESC, colegio impulsor de este encuentro. Núria Llopis agradece la acogida de [La Directa](#), saluda a las personas que siguen el acto por *streaming* y a las que nos han enviado los videos. Estamos de celebración. Cumplimos 20 años. 20 años trabajando por y para la educación social. Y entre ellos la revista de *Quaderns d'Educació Social* que ya no es solo un monográfico, sino que también dispone y de un espacio para el acreedor de la educación social.



# INTERVENCIONES PARA GENERAR DEBATE

## Joan Gener

La Educación Social -profesión, oficio o práctica- ya no es tan joven, como decimos a menudo. Menos aún, si tenemos en cuenta la capacidad para aglutinar y seguir desarrollando la diversidad de prácticas de la pedagogía social y del trabajo para facilitar el desarrollo social y cultural de las personas y las comunidades.

A menudo, solo se escribe de Educación Social desde la academia... o eso se supone... Porque, como decía Joan Salvat-Papasseit: “sóc, com home de lletres, d’imaginació escassa, més aviat elemental: tot ho he vist o viscut” [*soy, como hombre de letras, de imaginación escasa, más bien elemental: todo lo he visto o vivido*].

En realidad todas sabemos que a diario escribimos proyectos y, sobre todo, nos relatamos constantemente en reuniones, durante la acción directa y junto a las personas con las que trabajamos... también en espacios más informales (entre cervezas, durante las comidas o con otros colegas de profesión o práctica) y sí, también, antes de irnos a dormir...

Eso es así en muchas profesiones, pero en la nuestra, pienso, el hecho de relatarnos tiene algo de acto de resistencia. Por un lado, nos movemos en tierras movedizas: control, asistencialismo, prevención, promoción, educación. Tomamos posición y esta posición es relato y acción. Por otro lado, somos especialistas en utilizar “nuevas” palabras que vamos repitiendo: empoderamiento, acompañamiento, empatía, resiliencia, desaprender... pero también, a la vez, insistimos en seguir hablando de la calle, del vínculo social, del aprendizaje o de los procesos de exclusión. Porque somos cuerpos parlantes y nuestros impulsos se convierten en palabras que nos guían.

Quizá en cada acto de escritura hay una respuesta a algo que apuntó Marina Garcés: “Hemos alimentado demasiadas palabras sin cuerpo, palabras dirigidas a las nubes o a los fantasmas” y también podemos buscar alguna frase mítica de Violeta Núñez: “Los pedagogos somos pirómanos subliminales, vamos a repartir el fuego (riqueza cultural) por todas partes”. Aún más, siempre es bueno recurrir a Joan Fuster y hacer una nueva versión de una frase ya famosa: “*Toda escritura que no hagamos nosotros, será hecha contra nosotros.*”

Seamos pues, definitivamente bienvenidos y bienvenidas, vamos a hablar de la escritura en educación social.

Para hacerlo os proponemos tres momentos:

Tenemos con nosotros a David Vázquez y a Núria Llopis, que van a encender el fuego de los interrogantes:

- ¿Qué te mueve a escribir sobre Educación Social?
- ¿Por qué crees que es necesario escribir sobre Educación Social?

Además, Núria va a situar la mirada de género en la escritura y por extensión a la profesión, una cuestión que nos parecía fundamental abordar de manera inicial para que impregnara todo lo que vendrá después. Y lo que vendrá después serán intervenciones cortas de 2-3



minutos de personas que escriben de manera cotidiana en blogs u otros espacios virtuales. Tendremos algunas intervenciones presenciales y, cómo no, otras virtuales. Hemos pedido que sigan dando respuesta a estas preguntas pero también a otras como dónde escribir, cómo son sus blogs y cómo escriben.

Finalmente, y como tercer momento, abriremos el debate a todo el público. Incluso a la gente que este siguiendo el debate por twitter. Nos van a interrumpir cuando aparezca algún tuit que interpele directamente al debate con un sonido divertido.

## David Vázquez

La chispa que prende la mecha de escribir es una experiencia vital. Había trabajado en un CRAE, y 15 años después hicimos una reunión con los que por aquel entonces eran niños. Ahora son papás, hipotecados y en búsqueda de empleo digno. Tenía la necesidad de explicar aquél reencuentro. A partir de ahí empecé a escribir en [Social.cat](#). Esto que me ha pasado hay que escribirlo. A partir de ahí se abre la veda. Hay otros proyectos y a partir de la revista [Quaderns d'Educació Social1](#) continuó. Lo mejor es preguntar a otros compañeros de otros ámbitos, compañeros míos, u otros. Y es ahí cuando hago un mail. E intento hacer un artículo colectivo. Hombres y mujeres, no todo el mundo contesta, algunos no tiene tiempo, otros ya lo enviarán, y no hay presión. Se lo pido a 10 o 12 sabiendo que hay una parte que no lo hará. Para escribir la educación social hay que vivirla. Es exactamente la misma idea que utilizó el gobierno del País Vasco para promover el turismo: “Ven y cuéntalo”.

Es lo que explicamos a la gente que viene a hacer prácticas o servicios a la comunidad allí donde trabajamos con personas sin hogar. Aterrizar a personas que viven en esta realidad. El ven y cuéntalo también lo llevo a este artículo e intento explicar la profesión más allá de todo lo que sabemos. El artículo es reflexivo, nadie lo hará por nosotros, y qué mejor que hacerlo nosotros. Considero que escribir construye discurso. Es la caja de herramientas para construir el mundo actual. Igual que el panadero en la panadería, nosotros, en nuestras profesiones. Se publica la revista, se la paso a mi compañera, una comprometida con la educación. Y cuando lo lee, lo primero que dice es “me han venido ganas de escribir”. Esperemos poderla leer pronto.

## Núria Llopis

Impulso, belleza, necesidad, por ser escuchado, entendido, alineado, por identificarte y que se identifiquen contigo, para compartir reflexiones, por un deseo de trascendencia, y de que esas ideas y reflexiones no se queden en nuestro imaginario, que no se queden en el tintero, ser conocido y reconocido, es estimulante que lean lo que has escrito. Es el recurso contra el olvido. Es de muchos altruismos y muchos egos. Porque hemos de escribir desde el colectivo, existimos, es una herramienta de transformación social, somos agente del cambio, algo de responsabilidad tenemos, no sé si es necesario o no pero quiero compartir qué nos ha de permitir:

1 VÁZQUEZ, David. “Escriure sobre educació social. Reflexió i aprenentatge”, *Quaderns d'Educació Social*. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. Núm. 18 (deseembre 2016), p. 108-113.



- ✓ Cambiar las cosas. Somos los protagonistas ante aquella situación.
- ✓ Nos permite habilitar espacios para la reflexión.
- ✓ Para revisar nuestra praxis, para construir profesiones, para denunciar realidades y situaciones.
- ✓ Escribir, resolver cosas, apropiarse o descartar praxis, para actualizarnos.
- ✓ Si no escribimos nosotros, otros vendrán y lo harán por nosotros. No dejemos que nos ocupen el espacio.

Sobre el género, quiero compartir que el [Informe de la Educación Social](#), que elaboró el CEESC en el 2014, dice que somos una población feminizada. El 70% son mujeres; también decía que en la promoción universitaria del 2010, el 84,66% eran mujeres. En cuanto a la jornada laboral, muestra que trabajamos a jornada completa un 63% de educadores sociales, pero de éstos, el 75% son hombres. La pregunta es: ¿qué tipos de contratos tenemos las mujeres? No tengo soluciones pero me generan dudas. Si las mujeres tenemos menos tiempo para trabajar, ¿por qué no escribimos? ¿Dónde estamos las mujeres mientras los hombres trabajan?

En los espacios de tertulias televisivas, aparece un 38% de mujeres y en la prensa escrita, un 18%.

Hay exclusión clara del espacio público. Cómo podemos escribir en clave de género, si no nos han enseñado a utilizar la perspectiva de género. Cómo escribir en clave neutra, si las realidades no lo son. Cómo desaprender, enseñar en clave de género en una sociedad que no ha nacido para ello. Más allá de los estilos, el género te vincula a algo muy de fondo. No nace de golpe, se va conformando a lo largo de la vida. Te has de poner las gafas de género, leyendo mucho y releendo mucho. La escritura nos da tiempo y nos da ese espacio.

Humildad y honestidad, reconociendo nuestras meteduras de patas y nuestras idiosincrasias. Una reivindicación ante la invisibilización de la mujer en espacios públicos a los que pertenece.

## Javier Panigua (intervención a través de vídeo)

A mí me lleva a escribir la necesidad de compartir mi práctica profesional con otros compañeros, sobre los éxitos y los fracasos. Escribir es bueno y saludable para la profesión. Para mí escribir es terapéutico, me ayuda a posicionarme en el mundo como profesional. Hemos de escribir desde lo colectivo para hacernos visibles, dar a conocer hacia adentro y hacia afuera lo que hacemos, para construir colectivamente. Los pequeños cambios que provoca nuestro trabajo hay que darlos a conocer. Hemos de ser capaces de poner en la agenda lo que hacemos. Hemos de escribir y narrar las utopías. Tenemos una plataforma extraordinaria que es la [Revista RES](#).

## Josep Vallés (intervención a través de vídeo)

Yo escribo desde hace mucho tiempo. Un profesor de filosofía fue mi gran estímulo. En el *Esplai Blanquerna* coincidí con otras personas que también me estimularon. Tuve un proceso



de enfermedad, que he superado, que me llevó a profundizar sobre las funciones de los educadores, que me llevó a hacer una tesis y otras publicaciones reflejadas en mi blog. El blog es una manera de recoger todo lo que hacemos sobre educación social. Hemos de ser visibles y dar poder a la profesión para construir entre todos nosotros, más allá de “capillas” o egoísmos, lo que yo llamo la “Catedral de la Educación Social”.

## Samuel Núñez (intervención a través de vídeo)

A mí escribir me parecía una manera de documentarme, informarme, reciclarme y estar al día. Cuando vives en un medio rural no tienes otra manera de contactar con otros profesionales. Escribimos para nosotros porque nos hace reflexionar, pensar y comparar. Es importantísimo hacer visible la profesión. En el blog escribo yo, pero también lo comparto con otros educadores o profesionales de otras profesiones sociales.

349

## Óscar Barril

¿Por qué escribo? Son las cosas que me pasan por la cabeza. Al principio era alguna cosa personal. Pensaba: “esto hay que escribirlo”, desde la necesidad. Algo terapéutico, no pensaba tanto en la profesión. Cuando empecé a escribir no existían las redes sociales. Siempre surgen dudas como, por ejemplo: no sé quién lo leerá, alguien lo leerá, un contador de visitas, no sé si lo lee mucha gente. Las redes sociales fueron una oportunidad para escribir, y ahí lo relaciono con lo colectivo, con la idea de hacernos presentes. Cuando era adolescente la idea era la de tener un disco duro y tener cosas en propiedad; ahora los jóvenes no tienen la obsesión de la propiedad, los nativos digitales lo comparten todo: la música, los videos, lo tienes en la nube, no hace falta el disco duro; es la generación de compartir. Y en cuanto a lo colectivo, es necesario que sigamos escribiendo y motivando a la gente a escribir. Es otra manera de situarnos y alzar la voz de la profesión. Todas las plataformas son una oportunidad. Encuentros como este son el resultado de lo que hacemos en las redes.

## Carmen Carrión

He venido desde la meseta hasta aquí. Tengo una motivación total. Escribo porque me sale de las tripas, porque lo necesito, por eso es.

Mi blog tiene pocas entradas, y quiero agradecer al CEESC que es mi principal motivador. Son entradas muy personales, pienso mucho en lo que escribo. Cuando escribo es porque lo siento. Es necesario que sigamos, me gusta esa forma de escribir documentos científicos, cómo relacionamos libros, películas con nuestro trabajo, esa forma de hacer profesión que no sale en los libros, que no se aprende de forma teórica, no te la explica un afamado profesor, es la que más gusta leer, es en la que más me fijo.

## Sera Sánchez

Nuestro trabajo es un privilegio, si te gusta escribir historias; el tema lo tengo en casa. Hay que explicar también los proyectos buenos e interesantes. Los medios de



comunicación no nos mirarán porque insistamos, lo hacen cuando explicamos cosas chulas. Y pienso que hemos de tener presentes tres puntos:

1. Intentar buscar el rigor, datos, hechos. Diferenciamos de opiniones.
2. Ser entendibles. Podemos hablar normal. No es necesario utilizar palabras raras.
3. La libertad. Escribir con libertad. Con las TIC se nos abrió un mundo brutal para expresarnos, pero también hay lobbies, incluido el de los propios educadores; que ejercen una presión brutal y como opines diferente, te caen las redes sociales encima. Hay muy poca discrepancia en el colectivo. Parece que todos pensamos lo mismo.

## Noelia Muñoz (intervención a través de vídeo)

Yo escribo por curiosidad, por el compromiso con la profesión y desde la motivación por conocer otros ámbitos de intervención, otras maneras de hacer. El compromiso es una manera de vehicular lo que hago. La necesidad y las ganas de comunicarme me permiten expresarme. Tenemos que escribir para reflexionar, reivindicar. Nuestro punto fuerte es la acción, pero debemos hablar sobre ello para poder compartirlo. También escribo para visibilizar el colectivo profesional ya que a veces nos confunden con otros profesionales o no saben cuáles son nuestras funciones. También es importante visibilizar lo que hacemos y las demandas de la población con la que trabajamos. Hay muchas personas y colectivos que no saben cómo dar a conocer sus realidades y reivindicar sus derechos. Y nosotros tenemos la responsabilidad de facilitar la construcción de derechos a la ciudadanía más vulnerable que forma parte de esta sociedad.

Tenemos que escribir en medios generalistas y en especializados. Por ejemplos relativos a la profesión como el [Full Informatiu](#) del CEESC, [Quaderns d'Educació Social](#). La plataforma ideal sería quizás la [Revista RES](#), o en algún blog que haya sido creado hace años o en [Social.cat](#).

Desde una perspectiva de género deberíamos hacer un uso inclusivo del lenguaje y por otro lado escribir sobre aquellos fenómenos sociales que están aconteciendo en la actualidad: sinhogarismo, pobreza, desigualdad social, etc. desde la perspectiva femenina de esas realidades. Un ejemplo de ello sería escribir sobre la feminización de la pobreza.

## Iñigo Rodríguez (intervención a través de vídeo)

La motivación de escribir en [Educablog](#) fue escribir sobre mis miedos, para compartirlos, contrastar y apoyarme en otros profesionales. Me acuerdo de alguna entrada, de la idea de los educadores como islas en el océano y como el blog tendía puentes entre esas islas. Como profesión hemos de escribir porque damos el tiempo y posibilitamos la reflexión sobre la práctica. Siempre hemos adolecido de proactivismos sin pensar sobre lo que hacemos.



## Raul Luceño (intervención a través de vídeo)

El genial George Orwell daba 4 razones a la pregunta ¿por qué escribo?:

1. Egoísmo
2. Vocación estética
3. Impulso histórico
4. Propósito colectivo.

Creo que explican bien porque escribo y creo que añadiría también el compartir con la profesión. Seamos nosotros quienes escribamos la profesión.

351

## Asier Félix (intervención a través de vídeo)

Los nuevos educadores sociales miran el futuro desde el convencimiento del empoderamiento de la ciudadanía que pasa por su reconocimiento y visualización como agente activo. Una construcción narrativa que parte de los propios sujetos. Donde los educadores son escribanos privilegiados. Se trata de contar nuestras historias con nuestro propio lenguaje.

## David Román

Escribo en el [blog](#), en twitter, en [Social.cat](#), entorno a la infancia, las tutelas, los niños de la presidencia, del presidente, contando cosas del día a día. Me gusta hacer catarsis, vomitar, luego uno se da cuenta de que hay público y de que la gente quiere más. Lo que quiero es dar a conocer una realidad desconocida. ¿Cuál es mi proceso de escritura? Miro si tiene cabida dentro de la serie o no, o tiene que ser independiente, por ejemplo: ¿cómo se contienen los chavales? Escribir sobre la educación social es necesario, obligatorio, hay muchas presiones para el que escribe, queda significado, se posiciona, uno ha de tenerlo presente.

## Antonio Alcántara

A nivel personal hay un elemento terapéutico. Hay algo que muerde las tripas y quiero sacarlo para afuera. Me permite ordenarme, entenderme y entender lo que pasa alrededor. El tema del tiempo es otro elemento importante. Necesitas tiempo para escribir, has de dejar de hacer cosas para poder escribir. Y cuando hemos sido papás o mamás lo que escribías en tres días, pasa a llevarte tres semanas.

A nivel colectivo es compartir, generar conocimiento, crear comunidad. A partir del blog os he conocido a muchos y muchas. Poder explicarnos, que no nos expliquen. Que seamos nosotros. Estamos con los pies en el fango y la cabeza en las nubes. También es crear discurso, un posicionamiento. Entre los ejes asistencialismo y transformación. Entre la jerarquía y la horizontalidad. Un dato: analizamos el [último Carnaval de Blogs del CEESC](#): de 25 blogs, solo 4 son de mujeres.





## David Montejo

Siempre lo he hecho, contar historias, me sirve de catarsis. Siempre me ha gustado, he escrito cuentos. Sobre Educación Social siempre he escrito un montón de informes, evaluaciones, tan largos que pueden llegar a aburrir. Al explicar aquellas cosas que nos pasan en el oficio, podríamos escribir una enciclopedia; tengo muchas reflexiones escritas y hace un par de años pensé en crear un blog sobre mi profesión. Es una pasión. Hoy estaba escribiendo en la sala de espera del CSMIJ. Demasiadas anécdotas, o demasiado posicionamiento, para llegar a la conclusión de que nos autocensuramos. ¿Para qué escribir? ¿Para mí?

## Pablo García (intervención a través de vídeo)

Vengo con la nariz de payaso, pero hoy vengo a cara descubierta. Me caló muy hondo el discurso de la participación y el de tomar parte y ser parte. Y la comunicación virtual es estupenda. Puedes llegar a más sitios sin salir de tu entorno y mover tu entorno en muchos otros sitios. Visualizar la profesión es el primer motivo colectivo.

## Ferran Castellaranau (intervención a través de vídeo)

A mí me lleva a escribir la necesidad de compartir, ser sincero, de leer, y pienso que es una necesidad básica del colectivo que me lleva a aumentar el pensamiento crítico y ser mejor profesional. Nos da una visión más científica.

## Oscar Martínez

Reivindico el microblogging. Si no tenemos tiempo, como herramienta es fantástica. Escucharos me ha hecho modificar muchas de las cosas que tenía preparadas. Tengo ahora un follón. Si escribo hoy es gracias a Francesc Pallars, que tuvo mucho paciencia de cómo escribir bien. Fue mi profesor. Escribo por responsabilidad. Escribir sobre algo multiplica las posibilidades de que sirva para algo. Escribo por denuncia. El microblogging nos puede ayudar a explicar cosas abstractas o concretas, David explicaba cómo se había encontrado a una persona de su CRAE en un tuit.

Escribimos, pero ¿nos leemos? Si nos leemos está bien que generemos cierto feed-back. Que hubiera cierta interacción. Deberíamos darnos un espacio para responder, comentar, likes, fav... algo más currado.

Yo he llegado a presentar una comunicación sobre un fracaso, e incluso me la dejaron publicar. También está bien compartir fracasos. Me ha gustado narrar las utopías.

Y lanzo una pregunta ¿cómo os sentís en el momento en que estáis escribiendo sobre los otros, con los colectivos que trabajamos y hacemos de intermediarios? Ahí lo dejo.

## José Luís González

La mitad de mi intervención está en tuits. Yo no soy educador social ni animador sociocultural. Soy profesor. Para mí, el blog es un archivo de cosas. Lo que hago es copiaros, lo leo, lo remezclo y espero que vaya bien para el alumnado. Lo que me sale de las tripas es ir a la asamblea de la PAH o a quemar cosas. No soy muy normal. Tengo el blog para archivar,



apropiarme de los lenguajes que con el lenguaje de los otros puedo hacer y, como si fuera un DJ que mezcla música que no es suya, estoy para pinchar lo mejor posible para mi aula, quiero influir, si hay más gente que me sigue pues ahí estoy.

## Alba Zamora

A nivel emocional, comencé por imitación; seguía a gente que estáis por aquí. Tanto leer como escribir era un refugio. A veces lo necesitaba y ahí me puse a escribir. Me salían los post muy negativos y empecé a escribir desde las buenas prácticas. Desde Tarragona y Salamanca. Desde lo parecido y lo similar. Se me antojaba como interesante, de poder regocijarnos, de tejer la red. Por último, la idea de visibilizar la profesión y los espacios donde trabajamos. De lanzar algunas preguntas. En cuanto a la dicotomía de cuál es mi profesión y cómo sé que la debo ejercer y cómo nos exigen, y la distancia que hay.

353

## DEBATE



Al finalizar las intervenciones de cada asistente, se inicia un debate entre los presentes y se aceptan preguntas a través de las redes sociales. Aquí os presentamos unos apuntes de las ideas más destacadas surgidas durante el debate.

*Carmen Carrión:* escribimos para nosotros. Somos un poco egocéntricos, nos va bien mirarnos al ombligo. Es un defecto o una virtud, podemos ser un poco cansinos, es necesario pero igual es un poco complicado. Escribimos para nosotros mismos, que sentimos soledad y no se nos contesta. Hay otros motivos, pero influir es como dejar la huella.

*Sera Sánchez:* escribimos mucho, a veces escribimos demasiado, informes, nos estamos burocratizando. Una de las cosas que me preocupaban es la gente que solo se encuentra cómoda escribiendo informes en el papel. Que el papel no es la persona, que el informe no es la persona. Pero eso a veces tranquiliza, porque Mientras están con el papel no están con los dramas. La persona no es el informe, el informe es la narración que tú haces de la persona.

*Oscar Barril:* escribir en otros espacios, una carta al director. Buscar otras fórmulas.

Tenemos una tuit pregunta. *Elena Aycart:* *No creéis que si cambiamos formato de congreso puede ser que la gente escriba más y haya más interacción.*

*Begoña Escribano:* en espacios físicos nos vemos, nos desvirtualizamos. No somos ni un papel, ni una pantalla.

*Maria Rosa Monreal:* que pocas mujeres escribiendo en blogs de ES, yo también me percató de los cambios, hay una posible brecha digital de género.

*Joan:* mi pareja trabaja, tenemos que reflexionar en el cotidiano, en el día a día. Es un dato objetivo. Es un tema a trabajar.

*Begoña Escribano:* estamos todos preparados para poder escribir.

*Carmen Carrión:* ¿hay que estarlo? Hay una parte de rigurosidad. La profesión necesita ser científica, también necesita hablar desde la emoción. Escribir desde las tripas es necesario.

*Antonio Alcántara:* a escribir se aprende escribiendo.

*José Luis González:* qué manía con escribir. Podemos documentar. Lo importante es documentar. Por eso yo solo copio.

*Luis Vila:* yo soy un bicho raro. Yo he escrito muy poquito y casi siempre y normalmente por encargos. Cuando lo he hecho, he vivido esto que habéis explicado. La escritura tiene una dimensión artística, de talento, se aprende, es un proceso. Hay que potenciar a los que tienen el talento.

*Maria Rosa Monreal:* en lo que ha dicho Luis estoy de acuerdo, pero hay un momento que Sera me escribió un mail, me invitó a algo para lo que yo no me veía capaz. Él me vio, hizo de educador conmigo. Somos lectores y hemos de encontrar el escenario para poder compartir. Ahora me siento cómoda haciendo likes en tuit. Por eso este encuentro es emocionalmente fuerte. Mi ego no está por encima de todo, hay una gran responsabilidad. Os felicito, llevo dos horas aplaudiendo de corazón.

*Antonio Alcántara:* ¿desde la educación social podemos escribir en semanarios como *La Directa*?

*David Román:* si entendemos la profesión como espacio conocido de transformación; tenemos que decir que, a veces, escribimos raro. A parte de escribir, hay poetas, hay músicos, hay guionistas, actores, payasos, muchas cosas más y eso también es educación social.



Xavi Campos: debemos explicarnos. Y pasa por congresos que sean anticongresos, videos que no hablen de educación social pero que lo sean. Hoy es desvirtualización de bloggers, igual de aquí a 5 años es gente que están haciendo películas; el reto es conseguir que sean nuestros padres los que sepan qué hacemos los educadores sociales.

Un nuevo tuit. De Marimar Romar: *¿Por qué seguimos separando de la teoría y práctica? Escribir desde las tripas también tiene rigurosidad.*

Sera Sánchez: ¿quién dice que la razón no es emocionante? Cuando hablas desde la razón y el rigor también se producen emociones. Hay diferencia entre los teóricos y los prácticos. Hablar desde la razón o desde la ciencia no tiene por qué ser frío.

Tuit de Marimar Roman: *Nos cuesta afrontar la reflexión feminista. ¿No se ha pasado muy rápido a otro tema?*

Sera Sánchez: a veces se problematiza demasiado el tema del género. La última foto del consejo de redacción de los [Quaderns de Educación Social](#) era de 4 mujeres y 1 hombre y eso no significa necesariamente un problema. Partiendo de la base que hay desigualdades reales entre hombres y mujeres, hay que ser riguroso, denunciar las desigualdades reales e intentar no problematizar todo.

Begoña Escribano: visibilizar lo que pasa, no es problematizar. Explicar la diferencia, no la vivo como un problema si no para compartirla. Si una compañera dice que falta una mujer, hay que acompañarla. Poner una realidad sobre la mesa.

Tuit de Andrés: *cuando escribimos desde lo cotidiano, ¿cómo encontramos el equilibrio entre lo que vivimos y el respeto hacia las personas?*

David Román: Desde el máximo respeto. A veces, la persona de la que somos intermediarios, no tiene voz. Porque no tiene, porque no se potencian, mientras no sea así, hay que escribir desde el máximo respeto. Rigurosos y justos.

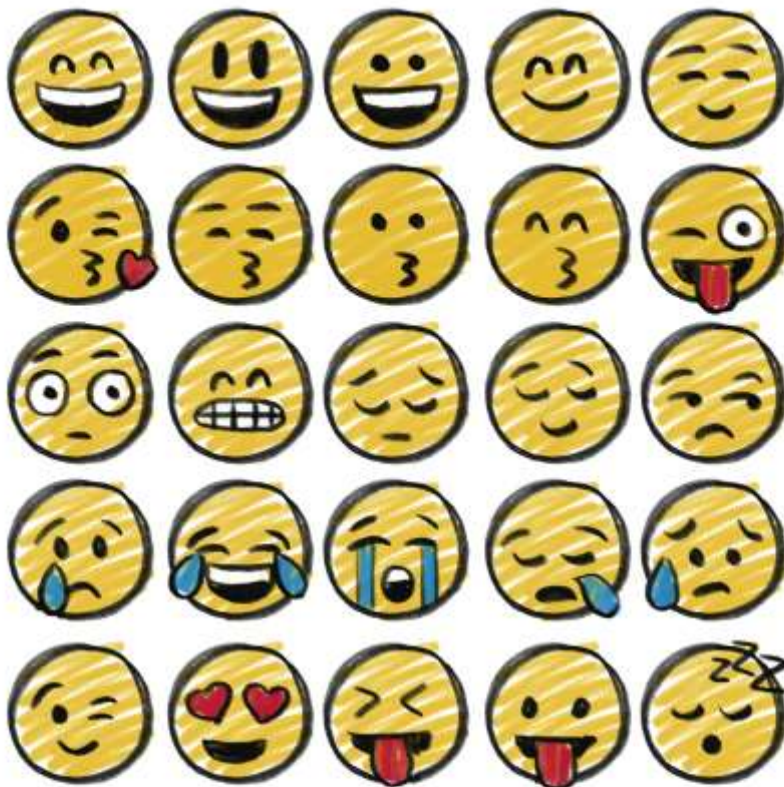
Joan Gener cierra el acto: agradezco a la Directa y a la Ciutat Invisible que nos acogen en este espacio. Evidentemente, al CEESC, a parte de las cosas que va haciendo a lo largo de los años. A todos los que habéis venido y a la gente que nos sigue por twitter o por straming. Nos vemos en las redes, en las calles.



**JORNADAS DE INFANCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL (JIES) “INFANCIA Y MEDIACIÓN”****Relatoría de les #10JIES:**

*Maria Rosa Estela, coordinadora de Espacio Familiar “Juguem Plegats” de Badalona. Secretaria de APEFAC (Asociación de Profesionales de Espacios Familiares en Catalunya).*

356



**X Jornades d'Infància i  
Educació Social  
INFÀNCIA I MEDIACIÓ**

#10JIES

**Divendres 16 de desembre**Sala Calidoscopi. Centre Cívic Convent de Sant Agustí  
Comerc, 36. Barcelona**Inscripció a la web del CEESC. Aforament limitat.**

www.ceesc.cat - ceesc@ceesc.cat

5 € persones col·legiades i/o amigues del CEESC - 7 € persones no col·legiades

Organitza:



Amb el suport de:

Generalitat de Catalunya  
Departament de Treball,  
Afers Socials i FamíliesDiputació  
Barcelona

*RES, Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

## INTRODUCCIÓN

Cerca de **80 personas** participaron en las **Jornadas de Infancia y Educación Social (JIES) “Infancia y mediación”**, celebradas el 16 de diciembre de 2016 en el centro cívico Convent de Sant Agustí de Barcelona.

Estas jornadas son el fruto del trabajo, del debate y del diálogo con los compañeros y compañeras del **Colectivo profesional de infancia y adolescencia del CEESC**. Y así vamos aprendiendo. Porque las JIES son más una propuesta de encuentro y de descubrir que no de transmisión de conocimientos en una sola dirección.

La procedencia y las profesiones de los participantes ha sido variada; profesionales de la educación social, de la escuela o de la universidad.

Las aportaciones de los ponentes y de los participantes abrían el debate en una gran línea: la mediación como una herramienta transversal con un gran potencial para los profesionales.

357



## CONTENIDOS

- **Bienvenida y presentación institucional**  
**Míriem Solsona**. Vicepresidenta del CEESC.  
**David Homedes**. Coordinador del Colectivo profesional de Infancia y Adolescencia del CEESC.
- **Ponencia de apertura**  
**M<sup>a</sup> Carme Boqué**. Doctora en Pedagogía. Miembro del comité editorial del “Journal of Peace Education”.
- **Panel de experiencias**
  - **Mediación y familias**  
**Francesca Ferrari**, pedagoga, logopeda, educadora social y mediadora.
  - **Escuela**  
**Anna Rodón**, licenciada en Bellas Artes. Profesora en el Institut Tordera y mediadora

*RES, Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

escolar.

**Neus Baches**, profesora del Institut Tordera.

- **Prácticas restaurativas**

**Blanca Barredo**, coordinadora del Grupo de Prácticas Restaurativas del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB).

- **Comunidad**

**Maria Méndez**, coordinadora del Servicio de Mediación y Convivencia del Ayuntamiento de Palafrugell.

*Modera: Esteve Torregrossa, miembro del Colectivo profesional de Infancia y Adolescencia del CEESC.*

- **Cierre y resumen**

**Oscar Negrodo**. Coordinador del Servicio de Mediación Comunitaria del Ayuntamiento del Hospitalet de Llobregat.

358

## Bienvenida y presentación institucional



### Míriem Solsona, vicepresidenta del CEESC

Presenta la X Jornada del CEESC en nombre del Col·legi d'Educadores y Educadors Socials de Catalunya.

El CEESC, con su trabajo y jornadas, realiza un acompañamiento a las personas, en aquellos cambios que permiten evolucionar y avanzar.

De esta Jornada de hoy se espera trabajo, nuevas expectativas y planteamientos.

### David Homedes, coordinador del Colectivo Profesional de Infancia y Adolescencia del CEESC

Añade a la presentación inicial que plantea una Jornada de carácter muy participativo. Comenta que esta jornada no sería posible sin el apoyo del CEESC y de otras personas que trabajan en comisiones; personas muy diversas.

Pide la participación de más personas para conseguir metas como la jornada de hoy en el trabajo del día a día.

A pesar de que hay mucha gente implicada, siempre faltan manos y cualquier ayuda será muy bien recibida. La participación puede darse de distintas formas: a través del correo electrónico o haciendo trabajo presencial.

A parte de conseguir llevar a cabo la Jornada anual con personas que trabajan en el propio Colegio a favor de la infancia, también hacen falta más para trabajar de forma habitual a favor y para la Infancia. La sesión de hoy no será una clase magistral de marcar y tomar apuntes sino un espacio de participación con preguntas y respuestas.

Debemos saber con quién trabajamos mano a mano cuando hablamos de temas como Infancia y Mediación.

En cuanto a la programación, esta es una jornada con un horario, unos temas y unas exposiciones que quieren transmitir diferentes experiencias y perspectivas en referencia a un tema común: la MEDIACIÓN.

Míriem Solsona interviene un momento al final para decir que este año se celebra el 20º aniversario del CEESC y recuerda el lema escogido para iniciar el trabajo de la mañana: “**Somos lo que hacemos para cambiar los que somos**” (Eduardo Galeano).

## Ponencia de apertura

**Mª Carme Boqué.** Doctora en Pedagogía. Miembro del comité editorial del “Journal of Peace Education”.

**De qué hablamos cuando hablamos de mediación? MEDIACIÓN** podría ser una forma de afrontar los conflictos dialogando y cooperando. Es una **GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA**.



Trabajar la mediación con niños y niñas sería transformar nuestro mundo y el suyo, equipando a todos con valores y herramientas para que puedan tocar con los pies en el suelo.

¿Estamos en una sociedad “enferma”? La mediación supone una aportación a la cultura del diálogo, al consenso, y a la paz, en contraste con una cultura de contraposiciones, altercados y de guerra...

La Mediación se ha extendido en poco tiempo como una mancha de aceite.

Para incorporar la Mediación a la escuela se dispone de actuaciones diferentes: actividades de tutoría, servicio de mediación y proyectos colectivos.



**La Guía de Mediación Escolar** es un programa de actividades para la educación primaria y secundaria obligatorias. El programa consta de teoría, propuesta de creación de grupos, desarrollo de diferentes bloques temáticos, formación de lo que es un equipo de mediación y proyectos colectivos. También incluye un programa de actividades para trabajar con alumnos de 6 a 16 años.

La Mediación se inició en secundaria y primaria pero se ha hecho extensiva a la etapa de infantil.

La guía de infantil es como una pre-guía de mediación en una línea parecida con actividades para potenciar las relaciones positivas entre niños y niñas a la hora de afrontar los conflictos.

Se trata del programa “**Hagamos las paces**” para niños y niñas de 3 a 6 años, en tres módulos; m3-Descubrimiento, m4-Observación y m5-Exploración. Cada propuesta, pregunta del programa, viene ilustrada con una situación de mediación en el ámbito infantil.

### ¿Qué debemos saber sobre Mediación Escolar?

1. **¿La Mediación es una alternativa?** (¿Por qué le has pegado? Él ha empezado...). Así no es una alternativa. Hay que regular para mantener los derechos en una sociedad insana con denuncias, juicios y con las necesidades no cubiertas.

La alternativa es una vía más normal y natural de resolver los conflictos, una vía de entendimiento que tenga como objetivo educar en la convivencia.

Se basa en el diálogo, la cooperación y la responsabilidad de cada persona para mantener un clima de paz.

2. **¿Es un método de resolución de conflictos?** La Mediación es un método para la promoción de la convivencia. Se promocionan los derechos y los deberes de cada uno.

Los mejores mediadores tienen 3 años. Los niños y niñas de 3 años tienen menos “violencia” que nosotros y menos por desaprender. Hacen las mediaciones de manera natural. (¿Podemos hacer las paces?, preguntan con 3 años a la maestra...).

**La Puerta de la Paz** es un “lugar” simbólico en el que los niños se encuentran y hablan de sus conflictos. En la etapa de infantil lo pueden hacer solos. Comporta un **proceso**, un **ritual** y una **dinámica**. No es un método, ni una receta.

Los conflictos son fenómenos naturales que forman parte de la vida de las personas. Son necesarios para crecer. No son ni negativos ni positivos, únicamente depende de cómo los afrontemos.

3. **¿La presencia de un tercero?** Quiere decir que hay un primero y un segundo (o tú o yo).

El tercero es un mediador/a natural. Con la entrada de una persona de fuera hay un triángulo de relaciones. Se utiliza un lenguaje inclusivo: (dónde estoy, qué hago, por dónde vamos).

Cuando se produce un conflicto no se trata de “yo” o de “tú” sino de “tú y yo”, es decir, de “nosotros”.

El lenguaje que tiene punto y final no es de mediación.

La mediación es ternaria.

4. **¿Es una actividad neutral?** No estar ni a favor de uno ni en contra del otro. Es una situación de equilibrio. La neutralidad es imposible entre personas. Ser imparcial querría decir poder situarse en el punto del medio.

El mediador muchas veces ha de ser multiparcial para encontrar una buena solución. El mediador se interesa por las personas protagonistas del conflicto y su situación para que sean ellas las que encuentren una buena solución.



5. **¿Ausencia de poder?** El mediador no juzga ni castiga, no sanciona, no da consejos y no toma decisiones pero acoge a las personas en conflicto, proporciona confianza y, así, se percibe el problema de otra manera.  
La ausencia de poder no quita la autoridad y hace innecesario el uso del propio poder. La personas que está mediando tiene mucha información, más que nadie. El poder del mediador es el “no poder”.
6. **¿Un proceso informal?** No es un proceso informal. En mediación se debe utilizar un lenguaje muy transparente. Es una obligación. La palabra NO, no existe.  
En mediación siempre es un SÍ.  
A veces, no se utilizan las palabras sino ejemplos gráficos que representan las situaciones.
7. **¿Una negociación asistida?** No es una negociación asistida.  
Las técnicas en el ámbito de la negociación se inician en la escuela a los 2 años (¿Sois amigos? ¡Sí, de toda la vida!).  
En una mediación todas las partes están en el mismo punto de partida.
8. **¿Una vía per llegar al acuerdo?** El amigo “conciliador”: (No DEBÉIS de resolver los conflictos, sino que DEBEMOS resolver los conflictos).  
El punto de reunión para la mediación, puede ser un punto medio.
9. **¿Arte o técnica?** Micro-técnicas o Macro-técnicas (si no nos miramos a la cara no podremos conseguir nada).  
Asertividad, empatía, colaboración, escucha activa, reflexión, creatividad, crítica, participación, educación emocional, justicia...
10. **¿Libre consentimiento?** La Mediación es libre para todas las partes.  
La Mediación es voluntaria y confidencial. Los protagonistas toman sus propias decisiones de forma libre y responsable.  
Ir a mediación (a veces, los niños y niñas van de la mano para resolver el conflicto y se acaba o, a veces, continúa). (A veces, no van a la mediación y lo arreglan por su cuenta).
11. **¿Intervención pacífica?** Forma parte de la cultura de la paz, de la justicia restaurativa.  
Si has hecho una cosa “mal” tienes una sanción; si has estado en un conflicto, tienes que resolverlo.  
Reparar es pedir perdón y cuesta mucho. Si no lo sientes, no es perdón, es una humillación. Hay que resolver con buenas prácticas. (Un tema de expulsión no soluciona nada, todo queda igual. Es más asertivo en función de la edad ofrecerse para prestar ayuda al profesorado...).
12. **¿Libre decisión?** Las normas ayudan. La mediación funciona de forma paralela con las normas del colegio y no las sustituye.  
¿Qué pasa si niños que están en un centro vuelven a un entorno caótico? No se aplica la mediación si el conflicto comporta una intervención legal o de carácter terapéutico.  
La mediación es libre y espontánea para todas las partes.
13. **¿Mejora de las relaciones?** El mediador reúne a las personas en conflicto y les explica qué cosas trabajarán para cambiar la situación.
14. **¿Instancia de prevención?** La gestión de la convivencia supone: PREVENCIÓN y TRANSFORMACIÓN. INTERVENCIÓN.



El servicio de mediación es una instancia de regulación de conflictos que no substituye a las normas de convivencia de la escuela.

Se actúa de forma educativa y preventiva, se fundamenta en la responsabilidad y reparación más que en la sanción.

No se debe esperar a actuar cuando el conflicto ya ha estallado.

15. **¿Un proceso de transformación?** Es un paso adelante en la transformación de los conflictos, personas y culturas.

Al tomar decisiones de común acuerdo, es de esperar que las actitudes negativas de una persona hacia otra se transformen en reconocimiento y valoraciones mutuos.

16. **¿Crecimiento moral?** Refuerzo de las actitudes, valores y normas de manera efectiva.

17. **¿Fortalecimiento personal?** Los procesos de mediación son muy efectivos para trabajar los conflictos entre las personas que mantienen una relación de forma cotidiana.

18. **¿Proceso de comunicación?** El lenguaje, las palabras tienen mucho poder, una vez dichas no se pueden recuperar; es importante pensar antes de hablar.

Las preguntas han de ser circulares.

¿Qué pasaría si...?

¿Qué haría falta si...?

¿Qué no me gustaría si...?

19. **Narración de historias...** Se concluye la ponencia dejando unas preguntas al aire...

¿El acoso en las escuelas, descoloca a los profesores?

¿Los cursos de formación (chicos y chicas, padres, madres y otros profesionales) han de ser con una formación por igual?

No se trata de **resolver por resolver**, sino de **resolver para crecer!**

Cuando hablamos de paz, gozamos de una **paz imperfecta**.

Estamos en un universo en conflicto y desde esta perspectiva, esta paz está inacabada.

## PANEL DE EXPERIENCIAS

Modera este bloque de experiencias, Esteve Torregrossa, miembro del Colectivo Profesional de Infancia y Adolescencia del CEESC.

### Mediación y familias

Francesca Ferrari, pedagoga, logopeda, educadora social y mediadora. Miembros del Colectivo Profesional de Mediación del CEESC.



Inicia su trabajo en Mediación en el curso 1995/1996.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Plantea su enfoque de la mediación en el ámbito familiar.

### La ley de Mediación Familiar:

- La aprobó el Parlament de Catalunya en fecha 15 de julio de 2009.
- Se publicó en el boletín oficial del Parlament de Catalunya en fecha 22 de julio de 2009.
- Se publicó en el DOGC en fecha 30 de julio de 2009.
- Regula las materias a mediar en los conflictos familiares por el Código Civil de Catalunya.

La mediación y orientación en el ámbito de la convivencia y problemas familiares es una de las mejores maneras de intervención, tanto en el conflicto planteado como desde la prevención, siempre para salvaguardar, sobre todo, los derechos de los niños, niñas y adolescentes cuando están implicados.

Es una respuesta a las necesidades de una sociedad actual.

La mediación se considera un proceso de tipo voluntario, neutral, rápido y confidencial. Los elementos de base son el análisis y el tratamiento del conflicto y su negociación, Entendemos que el conflicto forma parte de la persona y de la vida cotidiana y forma parte del crecimiento.

A menudo, la percepción contrapuesta de una parte y la otra hace que determinadas situaciones se vean sin salida y, entonces, aparece el conflicto. En el terreno de las relaciones familiares las variables presentan muchas dificultades. Gestionar la vida con el conflicto comporta hacer que éste sea tratable para prevenir comportamientos de carácter negativo.

Las técnicas de resolución de conflictos intentan aportar alternativas a las maneras conocidas de afrontar y resolver estos conflictos.

Con la Mediación Familiar, cuando hay niños y adolescentes implicados, se pretende conseguir unos **objetivos** concretos y trabajar en unos ámbitos de actuación:

- propiciar la escucha, acoger a la persona, detectar situaciones, facilitar la reflexión, informar y asesorar, contener angustias o hacerlas surgir para poderlas trabajar, evitar situaciones violentas, proporcionar y potenciar recursos, favorecer procesos de mediación, etc.

**El procedimiento** utilizado contempla cuatro momentos diferentes:

- **Acogida:** habitualmente un *caucus* como sesión individual, tiene que ver con el clima. Se ha de tener en cuenta la derivación.
- **Proceso:** comprensión, gestión o transformación del conflicto. Ubicar al niño o adolescente. Contrato inicial del proceso.
- **Cierre:** tiene que ver con la elaboración de los acuerdos. Acta final firmada o bien oral de todos los miembros familiares, incluidos los adolescentes, si es el caso.
- **Seguimiento:** al cabo de un tiempo de revisión del proceso y de los acuerdos.

Y en la realización de la mediación hay unos **tiempos para la intervención:**

- Antes: mediante la prevención.
- Durante: momento de propuestas y entendimientos por la mediación.
- Después: pedagogía de la gestión de nuevas situaciones de conflicto familiar.

En referencia a los **tipos de conflictos** que pueden ser susceptibles de Mediación, podríamos decir:

- Conflictos entre madres/padres e hijos/hijas adolescentes.



- Conflictos entre madres/padres e hijos/hijas adolescentes y entidades diversas que los acogen.
- Conflictos entre madres/padres que conviven.
- Conflictos entre madres/padres en separación o separados.
- Conflictos entre padres biológicos y de adopción.
- Conflictos entre hermanos (han ido a más y cada vez desde más pequeños).
- Conflictos entre madres/padres/hijos/hijas/abuelos/abuelas...
- Conflictos entre nuevas parejas.
- Conflictos con familias/personas inmigradas.
- Otros conflictos que, muchas veces, tienen que ver con el ciclo vital de la familiar (no violencia doméstica) como pueden ser muertes significativas, duelos, enfermedades, deficiencias, adicciones, factores mentales o psicológicos...

En Mediación se recomienda la co-mediación, es decir, el trabajo conjunto de dos mediadores.

La Mediación busca mejorar el clima del contexto en el que interviene, garantizando los derechos y deberes de todo el mundo, en un ambiente de seguridad y convivencia. Las partes del conflicto pueden pedir la intervención de una tercera persona imparcial como mediador/a.

**La persona mediadora** ha de poder ser, entre otras cosas:

- Neutral: que ayude a facilitar el diálogo entre las partes.
- Equitativa: justa con las partes.
- Con actitud educativa: reconocida como personas en quien poder confiar.
- Con capacidad de acompañamiento de los protagonistas, las personas en conflicto.
- Con capacidad para explorar la historia: conocimiento de las personas implicadas, el contexto, etc.
- Ser catalizadora imparcial: hace cambiar pero ella se mantiene.
- Poder observar la causa/efecto de manera circular.
- Poder observar la causa/efecto de manera circular.
- Dejar sentir, pensar, expresar las historias del conflicto de cada miembro familiar, facilitando la construcción y narración de nuevas historias en las que el protagonismo está en cada uno, no en el contexto conflictivo.
- Arte de preguntar: facilitar la reflexión.
- Facilitar la externalización: ofrecer recursos a otros servicios.
- Ser rígido en el proceso, flexible con las personas.

La mediación familiar con niños y adolescentes es un tema de salud, es la promoción de hábitos saludables de sentirse bien. La responsabilidad es de la familia. A nivel social se puede llegar a permitir la irresponsabilidad, cuando se propicia que si una unidad familiar tiene dificultades "¿no podéis?" "¿os peleáis?", se aconseja ir al juez o a la administración para que arregle la situación. La mediación favorece el clima participativo, consolida la comprensión del conflicto y del otro, facilita la prevención de la violencia y economiza energías, reduciendo el estrés familiar.

Pensando en los niños/adolescentes, estos son ciudadanos del presente y a los ciudadanos del futuro, sujetos de derecho, se les debe enseñar a participar, participando, tener en cuenta sus necesidades e intereses, valorar su mirada y darles la palabra para opinar y expresarse, tanto a los más pequeños, ya



que hay muchas maneras de recoger su pensamiento, como, muy especialmente, a los adolescentes, tal y como se ofrece en los procesos de mediación madres-padres-hijos-hijas adolescentes.

## Escuela

**Anna Rodón**, licenciada en Bellas Artes. Profesora en el Institut Tordera y mediadora escolar.

**Neus Baches**, profesora del Institut Tordera.



365

De forma conjunta, las dos ponentes presentan su experiencia a nivel de instituto.

En un instituto no se puede hacer nada si no se implica a toda la comunidad educativa.

Ante niños, niñas y adolescentes con problemas grandes, hay que mirar qué entorno tienen, qué hay detrás, quiénes son sus adultos de referencia, etc.

Es un centro en el que continuamente llegan alumnos diferentes, nuevos.

El Servicio de Mediación sube y baja, a veces desaparece y te encuentras que no sabes cómo arreglar el problema.

Pero la mediación debe continuar y, por tanto, buscar la manera de continuar el proyecto.

Las mediaciones se realizan entre todas las personas del centro, alumnado de cualquier curso, profesorado, personal no docente y familias. Con los alumnos de 2º de ESO formamos nuevos mediadores y mediadoras para dinamizar el servicio.

Pueden hacer mediación o pueden ser ellos mismos los mediadores.

Una cosa es que los alumnos y las relaciones mejoren y la otra es que sean mediadores. Para conseguir estos cambios trabajan conjuntamente chicos y chicas.

Neus cree que el aprendizaje, igual que la vida, no está parcelado, por tanto se puede poner una mirada global que interrelacione todas las materias.

Hay que mirar a los niños y niñas de forma global y comprensible, con respeto.

Se da mucho valor a la palabra **tutoría**.

Se ha introducido entre las materias optativas una que se llama “Hagamos las paces”.

Se ha potenciado que alumnos -chicos y chicas- salgan de otras optativas para entrar en esta y así constituir el grupo de mediadores del centro.

Estos alumnos han de entender, sobre todo:

- Qué es escuchar.
- Qué es ponerse en el lugar del otro.
- Qué es la asertividad.
- La crítica de la persona se cambia de “la tal” “el cual”, por:
  - o A mí me ha gustado que...
  - o A mí no me ha gustado que...
  - o A mí me cuesta...

Los conflictos se ven como una oportunidad para educar conjuntamente.

Los conflictos desgastan y el profesorado ha tenido que hacer un gran esfuerzo.

### Cómo se trabaja la Mediación:

1er trimestre: formación.

2º trimestre: prácticas inventadas.

3er trimestre: actúan de mediadores como tal.

La palabra *bullying* solo se utiliza en determinadas condiciones. No todo es *bullying*. Normalmente son “conflictos”.

Al final de esta exposición se visualizará el **cortometraje “AIRE DE MEDIACIÓN”, EUCLIDES.TV**, referente a la optativa “Hagamos las paces” y realizado por alumnos de 2º de ESO del curso 2015-2016.

Este cortometraje forma parte de un proyecto para interrelacionar todas las materias buscando los elementos de conexión entre ellas.

## Prácticas restaurativas

**Blanca Barredo**, coordinadora del Grupo de Prácticas Restaurativas del ICE (UB).



Blanca Barredo se presenta como abogada, mediadora y formadora. Su trabajo se basa en la práctica restaurativa desde 1970. Coordina grupos de innovación e investigación referentes a temas de convivencia, mediación, prácticas restaurativas e infancia en el ICE de la Universitat de Barcelona.

“Hay que formar a las escuelas para poder trabajar en las escuelas”.

Sus líneas de investigación y de más implicación tienen que ver con la educación por la paz y la convivencia en los centros, haciendo comunidad y prácticas restaurativas para un ejercicio responsable de los derechos por parte de los adolescentes:

- Cada vez se trabaja más desde la formación sistémica.
- Se hacen grupos plurales.
- Se buscan en todos los ámbitos desde las escuelas.
- Hasta hace poco había muy poca cosa escrita.
- Hay ideas previas a las prácticas restaurativas.
- Se trata de repasar todas aquellas cosas que no van bien.
- Teniendo en cuenta el mundo en el que vivimos, se dan muchas situaciones de riesgo y vulnerabilidad social.

367

Puede parecer que sea fácil buscar “culpables” en lugar de buscar soluciones y acciones alternativas. La sociedad actual requiere un entramado conectado con nuevas fórmulas, una implicación diferente, dejando atrás modelos institucionales rígidos, de mucho control pero obsoletos. Con las prácticas restaurativas se propone establecer líneas de diálogo entre ambas partes (el que actúa mal, el que sufre la mala actuación y la comunidad en la que están inmersos).

De esta filosofía surge una necesidad de fomento de la convivencia para mejorar las relaciones sociales, mediante el diálogo para resolver los conflictos y conseguir el acercamiento de las personas.

Con esta mediación se establecen puentes entre los distintos componentes que forman parte del conflicto:

- Se establecen planes de igualdad.
- Se fomenta la participación.
- Se generan responsabilidades.
- Se construyen relaciones.
- Se fomenta la empatía.
- Se crea un contexto seguro para compartir.
- Aportan confianza y autoconfianza.
- Ayudan en el proceso de aprendizaje.
- Permite compartir experiencias

### Presentación de una práctica restaurativa

- Grupos en círculo. Todo el grupo se sienta en esta formación.
- Se siguen unas normas.
- Hay un objeto concreto. Puede ser una pelota que va pasando.
- Únicamente puede hablar quién tiene la pelota. Los que no hablan deben escuchar con respeto.
- Se hacen prácticas informales y formales al respecto.
- Las declaraciones y las preguntas han de ser afectivas.
- La reunión puede ser perfectamente improvisada.

Preguntas restaurativas. Ejemplos:





- ¿Qué te pasó?
- ¿Cómo te sientes ahora?
- ¿Cómo te ha afectado a ti? ¿Y a los demás?
- ¿Qué es y cómo es más difícil?
- ¿Qué necesitarías que pasara a partir de ahora?
- ...

### Este tipo de práctica restaurativa se llama: EL CÍRCULO DE LA PECERA.

- ¿Cómo pondría en marcha un proceso de mediación en “mi escuela”?
- Primer círculo: haciendo que en la intervención tenga cabida el director, el alumno, alguien de fuera; se dejan una o dos sillas vacías.
- Segundo círculo: las personas implicadas en el conflicto.
- Se plantea un conflicto a tratar y se dan 10 minutos para hacer preguntas.
- El círculo de la pecera es un sinónimo de espacio protegido para la resolución de conflictos.

En el barrio de La Mina de Barcelona, en dos centros de primaria y secundaria hace dos años que están trabajando con este modelo con la comunidad gitana y también en las ludotecas.

## Comunidad

**Maria Méndez**, coordinadora del Servicio de Mediación y Convivencia del Ayuntamiento de Palafrugell.



Maria Méndez trabaja en mediación comunitaria, desde hace 7 años en Palafrugell, en temas de Plan de Barrios. En su exposición relata situaciones concretas de mediación en Palafrugell.

Para iniciar un trabajo de mediación:

- Hay que escuchar mucho para saber dónde se quieren implementar los temas comunitarios.
- Hay que acompañar en los procesos.
- Debes encontrar tu sitio como mediador.

Para desarrollar la mediación:

- Primero se trabaja el tema “sobre la mesa”.

*RES, Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- En segundo lugar, hay que salir al territorio.
- Hay que proponer/trabajar un proceso.
- Apoderar a las personas y darles herramientas para resolver los conflictos de manera no violenta.

Son necesarios 10 años de trabajo para llevar a cabo una mediación comunitaria adecuada y en Palafrugell, en estos momentos, llevamos 7.

**Se han elaborado distintos programas para niños y jóvenes de 8 a 12 años por un tema de conflictos en las plazas en el momento de jugar al fútbol.**

Se han trabajado los valores a través del fútbol.

A menudo hay mediadores que surgen de forma natural y hacen un buen trabajo apoderando a los implicados con “herramientas” adecuadas para resolver los conflictos.

No siempre se llega a conseguir a la primera. Estos chicos han hecho un proceso y este ha fallado, y continuaban teniendo conflictos en las plazas y se ha vuelto a proponer la mediación.

**Se ha elaborado un programa para jóvenes que consumen en la vía pública: plaza, escuela, pueblo.**

Buscando la mirada complementaria/comunitaria para que ellos sientan que están vivos en la comunidad.

Cambiando esta mirada de “inútil, agresor, malo...”

- Mediando con el vecindario
- Mediando con el profesor del instituto
- Mediando con la familia
- Mediando con los amigos
- Mediando con la policía municipal
- Dando a entender que cada uno es una parte de la propia comunidad.
- Estableciendo puentes y entrelazando diferentes ámbitos para no hacer cosas que no sean de mediación y tener clara esta visión para no confundir los papeles.

**Se presenta un conflicto en un barrio concreto del pueblo. Se juega a pelota de forma habitual en la pared de una casa de vecinos:**

- Se plantea un encuentro entre todos los implicados.
- El problema tiene que ver con la asociación de vecinos.
- El problema tiene que ver con la falta de un campo de fútbol en el pueblo.
- Se mira qué parte de tarea le toca a cada uno.
- Tras un trabajo conjunto y una mirada comunitaria, el problema está solucionado. Se decide que se construirá un campo de fútbol en el pueblo.

## CIERRE Y RESUMEN

**Oscar Negrodo**, coordinador del Servicio de Mediación Comunitaria del Ayuntamiento del Hospitalet.





Negredo, que se presenta como maestro, educador social y mediador, ofrece un resumen de las comunicaciones de esta jornada que, si bien han sido experiencias diferentes, tienen puntos en común: **son diferentes aspectos de la mediación.**

#### ASPECTOS CLAVE DE LA MEDIACIÓN:

Desde el punto de vista del **apoderamiento** que la mediación aporta a las personas, se podría decir:

- Educar a los niños es transformar el mundo.
- En mediación es necesaria la confidencialidad y la voluntariedad.
- Es el **poder del no poder**.
- Obtenemos herramientas para gestionar conflictos y para la comunicación.
- Debemos tener en cuenta: ¿quién es quien más lo necesita?
- Es importante **desaprender para aprender**.
- Es dar la palabra a quien no la tiene.
- Es, sobre todo, **dialogar**.

Desde el punto de vista del **reconocimiento**:

- Es dejar en suspenso las etiquetas.
- Legitimar.
- Ver el conflicto como una oportunidad.
- Trato de igualdad, entre mediaciones, mediadores, profesiones, etc.

Desde la **voluntariedad**:

- Para ir a mediación y llegar a acuerdo.
- La voluntariedad como parte del proceso de mediación.
- ¿Cuál es momento para la mediación?
- También hay la voluntariedad del propio mediador.

Desde la **imparcialidad**:

- Reconocimiento del mediador como persona en quien se puede confiar.
- Posee credibilidad y reconocimiento profesional.
- Hay neutralidad. No hay ganador ni perdedor.
- Hay que ejercer la multipartialidad.

Desde la **cohesión social**:

- Las instituciones tienen normativas para la convivencia.
- Es necesario diálogo y reparación.
- Trabajar con prácticas restaurativas.
- Crear y mejorar las relaciones.
- Conversaciones “improbables”.
- Mediadores naturales: ¿de quién es la mediación?
- Mediaciones ampliadas: círculos de paz y restaurativos.
- Impacto en los no participantes.
- Conflictos leves, graves.
- Mediación blanda o dura.
- Infancia en los conflictos.

**La Mediación es ¿futuro? ¿pasado? ¿presente?**

**¡Venimos del Futuro!**





### ***VII Coloquio Internacional RIA. Argel 27-29 Noviembre de 2017***

#### **La animación sociocultural en la era de la comunicación digital y de los nuevos medios de comunicación.**

##### *Redacción*

La RÍA (Red Internacional de la Animación), el URNOP de la Universidad de Argel 2 (Argelia), en colaboración con el Laboratorio LANCOMNET de la Universidad de Argel 3, organizan del 27 al 29 de noviembre de 2017 el VIII coloquio de la RÍA, sobre el tema: “la animación sociocultural a la era de la comunicación digital y de los nuevos medios de comunicación”.

En el prolongamiento de los coloquios organizados en el marco de la RÍA por un lado y del URNOP, por otro (ex-LABOSLANCOM), el objetivo de este encuentro es abrir un espacio de discusión en cuanto a los usos y los efectos de lo digital, los nuevos medios de comunicación, sobre la animación sociocultural tanto en el Magreb como en el extranjero.

En el curso del intercambio, será interesante ver cómo puede construirse un encuentro entre el campo del trabajo social y sociocultural, con el de las neurociencias. Por ejemplo, los debates alrededor del papel, del lugar y del impacto de la ciencia sobre la acción educativa y terapéutica - particularmente - ya suscitan un interés para los poseedores de la Educación popular; y también que una reflexión más ancha sobre la imbricación y la interacción entre investigación científica, progreso y ético, innato y adquirido, biológico y cultural. A través de la temática de lo digital y de los nuevos medios de comunicación hay pues también, para la

animación sociocultural y la Educación popular, una ocasión de reinterrogar, incluso de reactivar sus lazos, su interés para la búsqueda (investigación) y los resultados científicos y no solamente en el campo de las ciencias humanas y sociales.

En una perspectiva pluridisciplinaria y multiescala, las contribuciones esperadas se apoyarán tanto en investigaciones universitarias, investigaciones-acciones, como sobre el análisis y la presentación de experiencias concretas de animación. Con este fin, se otorgará un lugar a propuestas que emanarán de todas las categorías de actores del campo sociocultural (investigadores, actores, asalariados, voluntarios, etc.), pero también a profesionales del campo de las neurociencias que, en sus objetos de estudio y sus prácticas, encuentran preocupaciones de la animación - tratándose por ejemplo de procesos de aprendizaje - sin limitarlas a determinantes biológicos o negar una visión humanista de las cosas. Una parte de las investigaciones en neurociencias y en cognición social aportan así iluminaciones nuevas sobre la inteligencia social y cognitiva, reconfigurando por parte los conocimientos anteriores alrededor de la atención, la memoria, el compromiso, la atribución y la acción, mostrando en qué afectan las actitudes y los valores.

### Contextualización

Hoy, en el Magreb, el acceso al digital desarrolla todas las actividades diarias y permite una nueva forma de interactividad que pone nuestra sociedad frente a grandes retos a las cuales deben hacer frente la Educación popular y la animación sociocultural. Las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), los teléfonos inteligentes, los videojuegos, las redes sociales, las aplicaciones interactivas, los softwares y otros constituyentes del mundo digital, no dejan de cobrar una importancia: contamos con mil millones de usuarios en las redes sociales para 1,8 mil millones de internautas en el mundo; dentro de poco, habrá tantos usuarios de redes sociales como de internautas. Los 50 millones de magrebíes conectados en Internet (encuesta SpringArab 2016) se enfrentan con este mundo y esta universalización de la cultura digital que exige un enfoque en términos de responsabilidad y de ciudadanía. La irrupción del digital y el flujo de informaciones, que éste transporta, imponen nuevos marcos. La información se transforma en la fuente primera de la productividad. Al mismo tiempo, con Internet, la producción de la información ya no está en las manos de algunos pocos. Cada uno puede ser creador, autor, productor y coproductor de informaciones.

Las TIC seducen a nuestros jóvenes transportando una cultura de contacto que permite compartir por el teléfono móvil las ideas y también gustos y prácticas culturales, lo que los(las) democratizan también en una región en un tiempo récord, con una tasa de penetración superior al 100 %. Además estas tecnologías se desarrollan en todas nuestras actividades diarias: comercio, banco, administración y salud. Están también presentes en el mundo de la



cultura y de sus componentes: las artes, las letras, el cine, el teatro, el ocio, los modos de vida, las tradiciones, las creencias. Todo está mezclado, en redes, multimedia o híbridos, perturbando las condiciones de consumo, de difusión y de creación de productos culturales

¿Qué pasa entonces, con la noción de animación sociocultural en esta sociedad digital en expansión? En realidad, de un punto de vista ético y práctico, no tiene otra elección que de pensaren este cambio, incluso en su metamorfosis. Los modelos actuales tienen que adaptarse: integrar el paso en la era de las redes interactivas, preparar y formar a los actores mayores al digital, intervenir en los lugares de acceso público a Internet (espacios públicos digitales, bibliotecas, mediatecas, centros socioculturales), acompañar proyectos individuales y colectivos que a menudo se apoyan en las nuevas modalidades técnicas de comunicación, etc.

Podéis acceder a más información en:

VII RIA (anglais) [enlace](#)

VII RIA (français) [enlace](#)

VII RIA (español) [enlace](#)

Y en la WEB de RIA: [http://colloque.cs.free.fr/reseau\\_international.htm](http://colloque.cs.free.fr/reseau_international.htm)

Inscripciones: <https://www.eventbrite.fr/e/billets-colloque-international-ria-alger-35635051398?aff=es2>



## ***DIXIT publica la Guía básica de información y recursos documentales sobre la educación social en Cataluña***

*Redacción.*

375

Esta publicación tiene el objetivo de orientar y acompañar a los profesionales, docentes y estudiantes del ámbito de la acción social en Cataluña en su desarrollo profesional, laboral o académico.

DIXIT Centro de Documentación de Servicios Sociales acaba de publicar la [Guía básica de información y recursos documentales sobre la educación social en Cataluña](#), que nace con el objetivo de orientar y acompañar a los profesionales, docentes y estudiantes del ámbito de la acción social en Cataluña en su desarrollo profesional, laboral o académico. Se trata de una útil selección de fuentes de información, entidades de referencia y recursos documentales en torno a la educación social que pone en valor esta disciplina.

En el documento se puede encontrar una primera sección con definiciones de los principales términos vinculados a la profesión que establecen un marco de referencia. También hay información sobre los diferentes estudios vinculados a la educación social, información sobre bases de datos, centros de documentación especializados y diferentes fuentes de documentación de referencia, así como bibliografía especializada y material audiovisual, entre otros recursos de interés. Además, gran parte de la información está disponible en línea.





## ***Modelos y Estrategias de Acción Social y Educativa en la Infancia y la Adolescencia***

*Eva Palasi*, Fundació Pere Tarrés

Dentro de la oferta formativa de nuestra Fundación, el bienio 2017-2019, se llevará a cabo la IX edición de este máster, que se orienta a la formación de profesionales especializados en el análisis y la intervención en situaciones sociales y culturales complejas, que precisan de estrategias y metodologías específicas y de calidad para potenciar los recursos de niños/as y adolescentes.

Es una formación que capacita para diseñar e implementar programas en contextos diversos (la familia, la escuela, los servicios de protección y de justicia juvenil, el trabajo comunitario, el ocio, etc) y también para dirigir equipos de profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia y la adolescencia



Más información:

<http://bit.ly/MasterUniversitariInfanciaAdolescencia1719>



## ***Día Internacional contra el acoso escolar, 2 de mayo.***

### **El 'bullying', un espectáculo cruel para 'dominar' el cuerpo sexualizado**

*Redacción*

377

Os acercamos en este espacio información sobre diferentes referencias sobre José Ramón Ubieta en relación a la celebración el pasado 2 de mayo del “día contra el acoso escolar”.

En un artículo de Imma Fernández ([El Periódico. Jueves, 27 de abril del 2017](#)), se nos presenta un estudio coordinado por José Ramón Ubieta, recogido en el libro '[Bullying: una falsa salida para los adolescentes](#)', donde se concluye que el acoso es una falsa salida del túnel de la pubertad.

El libro aporta una conclusión que incide en el delicado tránsito de la adolescencia. La revuelta de hormonas es la 'madre' de todos los males. La tentación del 'bullying', explica Ubieta, aparece en la pubertad como “una falsa salida a las dificultades que plantea un cuerpo sexualizado que les produce extrañeza y los inquieta”.

El 'bullying' es un clásico, ya lo relataba Robert Musil en su novela 'Las tribulaciones del estudiante Törless' (1906), recuerda Ubieta, pero va adquiriendo nuevas formas. “Ahora a los críos los hemos llenado de 'gadgets' y los hemos dejados solos. ¿Cómo es posible que 108.000 niños, que aparecían en un grupo de Whatsapp bajo el nombre de El Rubios, consuman pornografía! ¿Dónde estaban sus padres?”

***OTRAS COLABORACIONES del mismo autor en el DÍA INTERNACIONAL CONTRA EL ACOSO ESCOLAR. 2 de MAYO:***

La Vanguardia: [Expertos alertan plan acoso escolar necesita seguimiento y presupuesto](#)

Diari de Tarragona: [Bullying: Cuando la cobardía lleva al acoso](#)

Cadena Ser. [Entrevista \(a partir del 9:55'\)](#)



**Colloque 2018 sur le thème : Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle**

378

**Appel à Communications**

Le Pôle Carrières Sociales ISIAT-IUT Bordeaux-Montaigne et l'UMR 5319 PASSAGES/CNRS Université Bordeaux Montaigne, en partenariat avec le Laboratoire Cultures Éducation Sociétés de l'Université de Bordeaux, l'École Polytechnique de Lisbonne, l'Institut d'Études Politiques et Sociales d'Aragon, l'Université du Québec à Montréal et l'Association des Ludothèques Françaises, organisent les **lundi 29 et mardi 30 janvier 2018** un colloque sur le thème :

**« Jeu et enjeux pour l'animation socioculturelle »**

L'objet jeu ou jouet (*game*), l'activité ludique ou la pratique du jouer (*play*), depuis les travaux précurseurs de Johan Huizinga (1938) et de Rogers Callois (1958), sont devenus dans nos sociétés contemporaines un domaine attractif qui cristallise autant d'attentes sociales que d'enjeux académiques ou professionnels. Les pratiques, définies d'abord comme autotéliques, ont été gagnées par des processus de marchandisation, à leur tour recomposés par des dynamiques de ludification, gamification ou ludicisation qui dépassent le seul domaine marketing pour gagner la sphère des apprentissages individuels ou collectifs. L'actuelle démultiplication des *serious games*, qui sortent du strict aspect divertissant pour atteindre des objectifs autres (pédagogiques, de sensibilisation, de communication, etc.), est l'un des symptômes de cette diffusion. Ils traduisent ces processus de ludicisation qui traversent de plus en plus les activités et interactions de la vie courante. Ce faisant, sont entérinés les propos du pédagogue allemand Friedrich Fröbel, lorsqu'il affirmait lui aussi : « *Le jeu est une*



*activité sérieuse* », sérieux confirmé si besoin était, par l'importante liste des laboratoires et programmes de recherche, à la croisée des sciences humaines et sociales, qui, en France et ailleurs, travaillent la question du jeu et du jouet. Le jeu est aussi un objet-cible émergent des politiques décentralisées en matière d'éducation, de culture, de famille, de jeunesse, de développement social urbain ou rural (Denieuil, 2008). L'attractivité des collectivités passe désormais par une volonté politique affichée en matière de politiques locales éducatives, culturelles, de loisirs et de dynamisation associative des territoires. Dans ce contexte et pour les acteurs publics, la présence et l'aménagement de ludothèques ou de ludo-médiathèques sont un incontournable. Ces équipements de proximité tendent à favoriser le lien social par des rencontres intergénérationnelles et interculturelles, tout en s'inscrivant dans le territoire comme des partenaires de la vie locale. Ces acteurs, en lien – parfois en concurrence ? – avec les structures socioculturelles qui animent elles-mêmes des

activités ludiques, deviennent dès lors le gage d'une offre susceptible de dynamiser la vie des quartiers ou des villages, de mieux répondre aux demandes des populations, mais aussi d'assurer une prise en charge éducative, récréative et psychosociale de publics diversifiés. Aujourd'hui, le jeu est en ce sens au cœur d'interventions socioculturelles diverses, qu'il s'agisse d'animations en crèche, dans les écoles, lors d'événements festifs dans les quartiers, dans les tablissements de l'éducation spécialisée ou encore en EHPAD par exemple. Inscrivant l'individu dans des temps et des rapports sociaux spécifiques, il n'est pas étonnant que le jeu interroge aussi les dynamiques familiales. Avec ou sans la médiation des professionnels de l'animation, il devient une occasion fédératrice, un prétexte à prendre et à partager du temps, un support aux sociabilités intrafamiliales et aux mécanismes d'identification/individuation. Dans ses diverses formes, le jeu devient une opportunité de redéploiement des rôles sociaux et de réorganisation des asymétries propres aux rapports d'âge, de sexe, de génération, etc.

A ces différents titres, le jeu interroge plusieurs enjeux du champ de l'animation sociale et socioculturelle, déclinés au travers des axes suivants, dans lesquels s'inscriront les propositions de communications. Un des attendus essentiels du colloque est de croiser les apports académiques, les analyses d'expériences concrètes, mais aussi les dimensions culturelles (notamment s'agissant du dialogue entre les cultures professionnelles de l'animation et des spécialistes du jeu), la diversité des dispositifs, des territoires/terrains, des acteurs et des publics.

### **Axe 1 – La place du jeu dans les dispositifs de formation**

Dans le contexte évoqué précédemment, les équipements, les lieux, les temps et activités centrés sur le jeu, nécessitent des professionnels compétents pour les animer. Se pose ainsi la question de la professionnalisation du champ et des dispositifs de formation afférents. Outre les traductions de la compétence ludique, ou l'apport de contenus autour du jeu, dans les cursus de formation, cet axe offre aussi l'occasion de questionner d'une part les rapports, les complémentarités et congruences entre les formations aux métiers de ludothécaire et de l'animation socioculturelle et d'autre part les leviers que peut représenter le jeu en termes de



dynamiques pédagogiques et plus particulièrement dans des espaces de formation revendiquant des postures d'éducation populaire.

## Axe 2 – Animer ou médier le jeu, quelles postures des animateurs et animatrices, des ludothécaires ?

Dans cet axe, les communications attendues interrogeront le rôle de l'animation et la posture de l'animateur ou de l'animatrice, en situation d'activités ludiques sachant que celles-ci demandent des adaptabilités spécifiques que le colloque entend saisir de façon réflexive. Car d'une manière générale, le jeu est multiple et évolutif : dans une même situation ludique, l'animateur pourra être amené à modifier son mode d'intervention, passant de l'un à l'autre (Besse-Patin 2015).

Quand ils « font jouer », l'animateur ou l'animatrice sont d'abord organisateurs du jeu : ils restent « maîtres » de celui-ci, garant des règles. Mais l'idée est aussi que les joueurs puissent – doivent ? – adhérer volontairement au dispositif ludique et qu'ils continuent à en être les acteurs. Il y a là une tension dans la posture qui n'est pas sans faire échos avec certaines dimensions de l'Éducation populaire... L'animateur ou l'animatrice « donnent » aussi « à jouer », mettent à la disposition des publics un cadre relationnel et matériel qui suscite l'activité ludique. Quels sont dès lors les critères de l'interdiction de jouer ? Quelles questions posent l'aménagement des espaces ? Quelle est l'attitude professionnelle permettant de favoriser un climat relationnel propice au jeu ? Autant de pistes d'analyse, non exhaustives, que les communications pourront enrichir.

Vient ensuite la posture d'animation du « laisser jouer », c'est-à-dire celle qui consiste à reconnaître que le sens du jeu est aussi extérieur, que le joueur ou les joueurs ne peuvent pas ou ne veulent pas tout faire connaître ou partager. C'est ici que le jeu « libre » peut déstabiliser les animateurs et leur sembler en contradiction avec les objectifs poursuivis, éducatifs par exemple... Enfin, la dernière position pédagogique que peut rencontrer l'équipe d'animation est le « jouer avec », autrement dit être partenaire à niveau égal avec les autres joueurs. Il s'agit, pour le professionnel de l'animation, de saisir pleinement le sens du jeu et de s'y introduire sans le détourner ou le transformer.

Partant de ces différents savoir-faire et savoir-être, les contributions pourront par exemple interroger la mission de l'animateur ou de l'animatrice s'agissant d'enrichir et de multiplier les potentialités d'agir d'une situation ou d'une institution ; ou encore analyser le rôle de la fonction d'animation qui « facilite » l'engagement dans le jeu à la manière des *playworkers* anglais et écossais (Besse-Patin 2015).

La posture professionnelle des ludothécaires et leur visée à l'égard de l'activité ludique pourront venir éclairer les spécificités, les convergences et dissemblances, dans le rapport au jeu et au jouer de métiers qui placent le jeu au centre de leur activité. Là où le jeu libre est préconisé (Roucous et Habermusch, 2010), les interventions sont alors indirectes, médiatisées par les collections de jouets mises à disposition, par les aménagements d'espaces de jeu pensés pour limiter les interventions et intrusions d'adultes.



### Axe 3 – Le jeu, quel rapport au politique ?

L'idée sous-jacente de cet axe est que l'espace du jouer est aussi un espace public communicationnel au sens d'Habermas, c'est-à-dire producteur de démocratie. Sensibles aux visées démocratiques revendiquées ou non par les spécialistes du jeu, les contributions pourront interroger la place laissée aux transgressions, aux formes inattendues dans les formes du jeu, mais aussi ses éventuelles dimensions citoyennes et politiques. En effet, fondé sur des règles collectives, le jeu sportif par exemple, repose sur un contrat social accepté qui représente, pour certains professionnels et à son échelle, une sorte de modèle de la vie du futur citoyen.

Pourront aussi être interrogés les rapports de l'animation socioculturelle au crédo et au projet ludique revendiqué par certains ludothécaires : être porteurs d'une démocratisation des pratiques. Les points communs sont en effets nombreux entre l'action des professionnels du jeu – qui oeuvrent à la diffusion du jeu comme objet culturel et patrimonial « pour toutes et tous », en dehors des appartenances sociales, ethnoculturelles, d'âge ou de sexe de leurs publics – et les missions de l'animation socioculturelle. Peut-on dès lors parler d'un engagement ou d'une militance du jeu ?

Celle-ci est-elle, ou non, soluble dans l'animation socioculturelle ? Est-elle conforme aux valeurs du champ ? Au prix de quelles adaptations éthiques ? Peut-être que certaines communications apporteront des pistes de réflexion sur le sujet...

### Axe 4 – La place du jeu dans les projets et les structures socioculturelles

Dans cet axe, la « place » peut être traitée comme un lieu ou un espace physique. Comme le dit Brougère (2005), le jeu « *est fortement lié au contexte* » dans lequel il s'inscrit. Une cour de récréation rectangulaire et uniformément bitumée ne propose pas les mêmes possibilités d'actions qu'une cour disposant de bitume, d'herbe, de sable, de terre, de buttes, d'arbres, de bosquets, de fleurs, etc. De même, entre l'animation d'un camp de jour cumulant une dizaine de jeux de société et celle de la « joujouthèque » disposant de centaines de jeux symboliques, de construction, à règles, il y a matière à comparaison.

Des contributions pourront aussi analyser les bâtis, les aménagements intérieurs des structures socioculturelles, et leurs incidences sur les fonctionnements des structures autour des activités ludiques (projets, aménagements intérieurs, actions hors les murs, modalités d'accueil). On pourrait aussi envisager d'aborder les incidences de l'urbanisation, les jeux possibles dans l'espace public (Brougère, 1991), les facilités qu'apportent, par exemple, les impasses (Hochschild, 1983) moins soumises à la circulation automobile, ou encore les différences des possibles des jeux « dans les murs » et « hors les murs », etc. Les comparaisons avec les ludothèques, ou les exemples de mutualisation des espaces d'activités entre les différents types de structures (maisons de quartier, etc.) sont bienvenus.

La « place » est aussi celle du jeu dans le projet socioculturel, en particulier la façon dont l'accueil est pensé à partir de cet espace premier, mais aussi sur l'ancrage territorial (rayonnement et visibilité ; mobilité hors les murs). Plus généralement, peut être ici interrogée la place des pratiques ludiques dans l'animation, avec autant de types de jeux mis en oeuvre, à



l'instar des jeux de rôle, des jeux théâtraux et expressifs, des *serious games*, des jeux de plein air, collaboratifs ou coopératifs, etc. A titre d'exemple, on peut citer les grands jeux qui occupent une large place dans les accueils collectifs de mineurs : moyen pour l'enfant de découvrir son environnement et revêtant souvent un caractère exceptionnel, ils sont aussi pour un groupe une façon de vivre une aventure collective lors de ses temps de loisirs et de vacances. Autant de retours d'expériences, d'analyses de dispositifs et des méthodes d'animation ludiques qui pourront susciter des contributions et des réflexions originales.

### Bibliographie :

- Baptiste BESSE-PATIN, « L'animation du jeu libre : Comment valoriser la fonction d'animation ? », in Actes du séminaire « animation du jeu libre », Sept. 2015, Montréal, Canada. 2016,
- Gilles BROUGERE (1991), « Jouet -architecture : présentation d'un concours » In *Le jeune enfant et l'architecte*, Paris, Syros.
- Gilles BROUGERE (2005), *Jouer/Apprendre*. Paris, Economica.
- Roger CALLOIS (1958) *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1967 (1re éd. 1958)
- Pierre-Noël DENIEUIL (2008), « Développement social, local et territorial : repères thématiques et bibliographiques sur le cas français », *Mondes en développement*, vol. 142, no. 2, 2008, pp. 113-130.
- Friedrich FRÖBEL (1837), "Manuel pratique des jardins d'enfants de Fr. Fröbel à l'usage des institutrices et des mères de famille, composé sur les documents allemands par F. Jacobs", introduction de la baronne de Marenholtz, Bruxelles, F. Claessen, Paris Hachette, 1859.
- Arlie Russel HOCHSCHILD (2013), *Le prix des sentiments. Au coeur du travail émotionnel*, [1983], Paris : La Découverte.
- Johan HUIZINGA (1938) *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu* [« Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur »], Paris, Gallimard, 1951 (1re éd. 1938)
- Sylvie RAYNA & Gilles BROUGÈRE (dir.). (2010), *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP.
- Nathalie ROUCOUS et Nadège HABERBUSCH (2010), « Culture enfantine, jouets et jeu symbolique en ludothèque » In Sylvie RAYNA & Gilles BROUGÈRE (dir.). *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon, INRP, 2010, pp.191-224.
- Nathalie ROUCOUS (2010), « Du jeu et des vacances en colonie, une évidence en question » in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, Paris, Matrice, pp. 205-219.
- Nathalie ROUCOUS (2006), « Ludothèque, un territoire de l'enfance », dans Les sciences de l'éducation. *Pour l'Ère nouvelle, Les sciences de l'éducation*, vol.39, n°2, p. 15-32.
- Michèle SCHÄRER (2008), *Friedrich Fröbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925*. Lausanne : École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne.



Michel SOËTARD (1990), *Friedrich Fröbel : pédagogie et vie*. Paris, Armand Colin.

### Comité scientifique :

BATISTA Yannick, enseignant IUT Bordeaux-Montaigne, ludothécaire La Coccinelle (33).

CAMUS Jérôme, maître de conférences en sociologie, IUT Tours, CITERES-Cost.

COLLIGNON Béatrice, professeur des universités en géographie, Université Bordeaux-Montaigne, directrice UMR PASSAGES 5319.

CROCE Cécile, maître de conférences (HDR) en esthétique et sciences de l'art, IUT Bordeaux-Montaigne, MICA.

CURTO VITAS Fernando, IEPSA, université de Zaragoza.

Della CROCE Claudia, professeur, Haute école de travail social, EESP, Lausanne, Suisse.

DUGAS Éric, professeur des universités en sciences de l'éducation, ESPE Aquitaine, Université de Bordeaux, LACES 7437.

GREFFIER Luc, maître de conférences en géographie sociale, IUT Bordeaux-Montaigne, UMR PASSAGES 5319.

HEC Benoit, Directeur Adjoint du Centre d'Animation du Grand Parc (Bordeaux), ACAQB.

JACOPÉ Anne, Association des Ludothèques Françaises.

LANDE Marine, enseignante IUT Bordeaux-Montaigne.

LUSSIER Martin, professeur au département de communication sociale et publique, université du Québec à Montréal (UQAM).

MARNET Muriel, doctorante en Sciences de l'éducation, LACES 7437.

MONTGOLFIER (de) Clotilde, maître de conférences en sciences de gestion, directrice IUT Bordeaux Montaigne.

ORTIZ de URBINA Ramon, Président IUT Bordeaux-Montaigne.

POUCHADON Marie-Laure, maître de conférences en géographie sociale, IUT Bordeaux-Montaigne, UMR PASSAGES 5319.

RAFAEL Duarte doctorante en Sciences de l'éducation, LACES 7437.

RUBI Stéphanie, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, IUT Bordeaux-Montaigne, LACES-ERCEP3 7437, OUIEP.

ROUCOUS Nathalie, maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université Paris 13, membre du Centre de recherche EXPERICE.

TOZZI Pascal, maître de conférences HDR en science politique, IUT Bordeaux-Montaigne, directeur adjoint UMR PASSAGES 5319.

UNTERNHER Dominique, enseignant IUT Bordeaux-Montaigne, formateur BPJEPS Théâtre en miettes.

VOHLGEMUTH Laurence, professeure, Ecole supérieure d'éducation, Institut Polytechnique de Lisbonne, Portugal.

ZERRILLO Florence, maître de conférences en psychologie, IUT Bordeaux-Montaigne, UMR PASSAGES 5319.





**Echéancier :**

Envoi des propositions de communication jusqu'au :

**13 octobre 2017** à l'adresse mail suivante :  
**colloques-isiat@iut.u-bordeaux-montaigne.fr**

Les textes d'une page (3000 signes espaces compris) seront envoyés en format Word, Times new roman, Police 12, interligne simple avec un titre, le nom et les coordonnées du communicant, son statut et son organisme d'appartenance, l'axe de réflexion privilégié et un exposé synthétique présentant la problématique générale, le terrain ou les données mobilisées, les résultats ou axes de réflexion développés lors de la présentation.

Retour des avis du comité scientifique : mi-novembre 2017.

Edition du programme prévisionnel : mi-décembre 2017.

Réception des textes complets : jusqu'au 12 janvier 2018.

Colloque : **lundi 29 et mardi 30 janvier 2018.**





## Continúa la campaña Por una Ley de Educación Social

*Redacción.*

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) inició el 26 de diciembre de 2016 la campaña estatal [#PorunaLeydeEducaciónSocial](#) con un primer artículo "[Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley de regularización de la profesión de Educación Social](#)" e invitaba a participar, [como informábamos en el número anterior de esta revista](#).

Gracias a las peticiones por una ley presentadas por multitud de educadoras y educadores sociales, estudiantes, particulares, entidades varias, universidades, instituciones públicas... ante el [Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad](#) quien insta a usar la vía del poder legislativo o de la iniciativa legislativa popular como alternativa a la propuesta de Ley por parte del Gobierno.

Las [reuniones entre el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y el CGCEES](#) reflejan que las peticiones enviadas han surtido efecto ya que el Ministerio se ha interesado por la petición, y comparte la necesidad de resolver esta situación de desregulación, por lo que nos emplaza a trabajar con la finalidad de cambiar dicha situación.

La campaña inicialmente terminaba en abril, pero el [CGCEES](#) considera necesario continuar.

Ahora más que nunca debemos aumentar las peticiones y alcanzar el objetivo que nos hemos planteado: la creación de la [LEY DE REGULARIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL](#).

¿Qué tenéis que hacer para presentar vuestra solicitud y pedir una ley que regule la Educación Social?

1. Descargar y firmar la solicitud (<http://www.eduso.net/noticias/?not=1303/>) que te corresponda por ser colegiado/a, profesional (educador/a social u otro/a), estudiante (educación social u otro/a) o Institución/Entidad Externa.
2. Remitir a la sede del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (Paseo del Prado, 18, 28014 Madrid) la petición desde cualquier registro de la Subdelegación del Gobierno, Centro de Atención Administrativa o Ventanilla Única de Ayuntamientos, Diputaciones.
3. Una vez enviada, escaneadla y remitirla al Colegio Profesional de tu Comunidad Autónoma (<http://www.eduso.net/rededuso/index.htm>). Este paso es muy importante para poder saber con exactitud las peticiones registradas.

Adjuntamos información sobre el apoyo que se está recibiendo en pro de la necesidad de la Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social

#### Enlaces relacionados:

[Instituciones públicas, parlamentos, diputaciones, ayuntamientos... presentan mociones en pro de una Ley de Educación Social](#)

[Apoyo universitario, institucional, profesional, social a la necesidad de una Ley de Educación Social](#)



[#PORUNALEYDEEDUCACIÓN SOCIAL](#)

[Información de la campaña estatal](#)

[Borradores documentos solicitud](#)

## Reunión CGCEES y SIPS

### Redacción

El 20 de julio reunieron representantes del [Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras de España](#) (CGCEES) con representantes de la [Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social](#) (SIPS) para dar seguimiento al convenio de colaboración que vincula ambas entidades. Por parte de la primera asistieron Xavier Puig, Presidente del CGCEES y Joan Muntaner, Vocal. Por parte de la SIPS asistieron Xavier Úcar, Presidente y Jesús Vilar, Vocal de relaciones institucionales.

387



En dicha reunión se reiteró la necesidad de seguir trabajando conjuntamente la academia y la profesión. Ambas entidades tienen claro que eso es lo que puede conseguir que nuestras acciones y los valores socioculturales que las sustentan se hagan más presentes en la vida social. Se confirmó la idea de seguir luchando conjuntamente por conseguir una Ley de Educación Social que regule la acción de los profesionales en nuestro Estado. Se hizo un repaso de los eventos formativos nacionales e internacionales en los que ambas entidades participan conjuntamente. Especial énfasis se puso en el *Congreso internacional sobre Pedagogía Social y Educación Social* (<https://www.socialpedagogy.org/conference-1>) que acogerá el próximo febrero La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en México. La CGCEES ha aceptado sumarse, en calidad de partner, a la organización de dicho congreso. Por último se trató en profundidad la idea de trabajar en un futuro proyecto de mapa estatal que recoja la realidad formativa y profesional de la pedagogía social y la educación social en nuestro Estado.





## **NOMBRAMIENTO DE CONSEJEROS Y CONSEJERAS HONORÍFICOS, 2017, del CGCEES**

388

*Redacción*

La Asamblea General Ordinaria del [Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales](#), celebrada los días 13 y 14 de mayo de 2017 en Barcelona, aprobó por unanimidad los Nombramientos Honoríficos del CGCEES 2017.

[El CGCEES concede estos nombramientos honoríficos y galardones para reconocer a personas, corporaciones o instituciones que se hayan distinguido en el servicio a los Colegios Autonómicos, al Consejo General o a la profesión de Educador o Educadora Social.](#)

El artículo 52 del Reglamento de Régimen Interior del CGCEES establece, en relación con los nombramientos que:

“Los premios son del CGCEES por lo que tienen un carácter estatal o internacional. En este sentido, las personas propuestas deben tener o haber tenido una clara implicación en el trabajo estatal, más allá de lo meramente autonómico, ya que, en este caso, puede ser reconocido con las distinciones que cada Entidad tenga establecida.

Las personas que se propongan por su trabajo en el ámbito académico o institucional y que no pertenecieran a las organizaciones profesionales, además de los méritos propios de su trabajo científico o profesional, deberán que tener una clara implicación y apuesta por la profesión de educación social y de los organismos que la representan.

Las personas propuestas por sus méritos en su labor en nuestras organizaciones (Asociaciones, Colegios y Consejo) no podrán ostentar cargos electos en sus respectivas organizaciones y la propuesta se realizará una vez dejen sus cargos en sus respectivas Juntas”

En esta edición, el jurado, tal y como establece el RRI, ha estado formado por cinco personas que ostentan cargos honoríficos en el CGCEES, presidido por una Presidencia honorífica y actuando como secretaria, la Secretaria General de CGCEES:

Rafel López Zaguire (Presidente de Honor)

Jesús Otaño Maiza (Consejero Honorario)

Yolanda González González (Consejera Honoraria)

Andreu Barnés Serra (Consejera Honoraria)



Pilar Azara Fustero (Consejera Honoraria)

M<sup>a</sup> Dolores Santos Ponce (Secretaria General del CGCEES)

Los nombramientos correspondientes a 2017 son:

### **Iñaki Rodríguez Cueto, propuesto por el GHEE-CEESPV (Euskadi)**

Siempre ha sido un educador social vinculado, al mundo asociativo de la Educación Social, desde la fundación de la Asociación de Educadores/as Especializados de Vizcaya, en 1985.

A nivel estatal cabe destacar su papel como:

- Presidente de la Coordinadora Estatal de Asociaciones de Educadores/as, año 1990.
- Vicepresidente de la Coordinadora Estatal de Asociaciones de Educadores/as Especializados. Relaciones Internacionales. Año 1991, 1992 y 1993.
- Miembro del Comité Científico del II Congreso de Educación Social celebrado en Madrid (1998)
- Miembro del Comité Científico del III Congreso de Educación Social y XV Congreso Mundial-AIEJI celebrado en Barcelona (2001).
- Miembro del Comité Científico del V Congreso de Educación Social celebrado en Toledo (2007).

389

### **Manuel Gil Mellado, propuesto por el COPESA (Andalucía)**

Socio fundador de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía (APESA), en donde ha estado vinculado activamente y siendo una de las personas precursoras del COPESA.

En el ámbito estatal, ha pertenecido a la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES).

Su papel relevante en el ámbito estatal ha estado relacionado con la Comisión de Colegios, creada en convenio entre FEAPES y el Colegio de Cataluña, con el objetivo de crear los colegios autonómicos de educadoras y educadores sociales. También ha sido miembro de la Junta de Gobierno de ASEDES y miembro de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Educación Social, AIEJI, entre 2001 y 2005.

### **Juan Rueda Úbeda, propuesto por el COPESA (Andalucía)**

Socio fundador de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Andalucía (APESA), en donde ha estado vinculado activamente asumiendo la Vicepresidencia y siendo una de las personas precursoras del COPESA.

En el ámbito estatal, ha pertenecido a la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), participando en los proyectos que se impulsaron en los años 90, en representación de su territorio y trabajando codo a codo con su compañero Manuel Gil.

### **Isabel Cortada Marín, propuesta por el CEESIB (Islas Baleares)**

Miembro de la junta de gobierno y de la comisión permanente del Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB), entre 2002 y 2017, donde ha ocupado, entre otros, los cargos de presidenta y secretaria.



A nivel estatal destaca su papel como:

- Miembro del comité científico en representación del CGCEES en los dos Congresos Nacionales sobre planificación en servicios sociales organizados por el gobierno de La Rioja en 2008 y 2010.
- Referente territorial del CEESIB en los dos últimos Congresos Estatales de Educación Social (Valencia y Sevilla).
- Referente de la vocalía socioprofesional del CGCEES en los últimos 8 años.
- Organización del Espacio de reflexión y construcción de la profesión: Servicios Sociales Comunitarios, en el marco del VII Congreso Estatal de Educación Social en Sevilla 21, 22 y 23 de abril de 2016.

### **Mariola Artuch Aguirre, propuesta por el NAGIHEO-COEESNA (Nafarroa)**

Miembro de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Navarra (APESN) e impulsora del Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra (NAGIHEO/COEESNA), del que fue presidenta.

A nivel estatal, fue miembro de la primera Junta de Gobierno del CGCEES, donde colaboró en diversos proyectos impulsados desde la organización.

Participó activamente en la aprobación de los documentos organizativos iniciales del CGCEES y en el Encuentro de Bienestar profesional y Calidad de Vida Personal de los/as profesionales de la educación social, que el CGCEES organizó en Palma de Mallorca, en 2009.

Los galardones se entregarán coincidiendo con la celebración del Día Mundial de la Educación Social de este año.

Desde este espacio felicitamos a todas y todos los galardonados, con el deseo que sigan siendo personas activas en el ámbito profesional para la mejora de nuestra profesión y de sus organizaciones.

---

Podéis acceder al elenco de educadores y educadoras sociales honoríficas y honoríficos del CGCEES en los siguientes enlaces de *RES Revista de Educación Social*:

<http://www.eduso.net/difusion/nombramientoshonorCGCEES.pdf>

<http://www.eduso.net/res/?b=20&c=198&n=625>

<http://www.eduso.net/res/?b=18&c=183&n=552>

<http://www.eduso.net/res/20/articulo/nombramientos-honorificos-del-consejo-general-de-colegios-de-educadoras-y-educadores-sociales-el-dia-internacional-de-la-educacion-social-2014>



## EDUSOday 2017

**Sofía Riveiro Oliveira**. *Educadora Social. Miembro de la Junta de Gobierno del CGCEES*



391

El 2 de octubre, como todos los años, conmemoramos el **Día Internacional de la Educación Social**.

La fecha se acerca y podemos adelantar que lo celebraremos en Madrid. Será el sábado día **30 de septiembre**, con actos que también conmemoren los diez años del Consejo General de Colegios de Educación Social (Cgcees).

Este hecho es un hito para la profesión, ya que ha sido la estructura *paraguas* que se creó a medida que fueron naciendo colegios profesionales en cada territorio. Este ciclo de creación de colegios profesionales por comunidades autónomas se cierra este año (con Cantabria), y en gran parte ha sido por el esfuerzo que el Cgcees ha puesto en que todos los territorios dispusieran de su propio colegio profesional.

Pero estas conquistas se hacen gracias a personas con nombres y apellidos que de forma anónima, altruista y dedicada se implican por el bien común de la profesión, como es el caso de las consejeras y consejeros honoríficos a los que se les entregará su galardón aprovechando este día dedicado a celebrar la profesión. Este año, ellas y ellos son:

- Iñaki Rodríguez Cueto
- Manuel Gil Mellado
- Juan Rueda Úbeda
- Isabel Cortada Marín
- Mariola Artuch Aguirre

Será un día de fiesta y de reivindicaciones, donde se palpará mucha vida, mucha profesionalidad, mucha ética y todo el compromiso del mundo con las personas, pues el lema y el hilo conductor de los actos será éste: la educación social y su compromiso con las personas. Retomaremos los puntos clave en donde se puso énfasis en el VII Congreso de Educación Social de Sevilla, precisamente en el documento "Compromiso de Sevilla 2016" que concluía de manera propositiva:

*Las organizaciones que representan nuestra profesión se orientarán a la mejora de vida de las ciudadanías y a difundir la utilidad social del ejercicio profesional, siendo un instrumento para el reconocimiento de la Educación Social.*

Tomad nota, apuntároslo en vuestras agendas y llenemos las redes sociales con **#edusoday2017**.

Celebremos nuestra profesión con nuestra mejor sonrisa: la de hacer las cosas bien hechas!

Feliz Día Internacional de la Educación Social 2017!

**NOTA:** El programa de actos se irá publicado durante septiembre en El Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/>

---

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



## Convenio entre el CGCEES y la UOC

Redacción.

En la mañana del 20 de julio, Xavier Puig, Presidente del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), y Josep A. Planell, Rector de la Universitat Oberta de Catalunya ([UOC](#)) han firmado el convenio marco de colaboración entre el [CGCEES](#) y la UOC.

Assitieron al acto, por parte de la [UOC](#), Segundo Moyano (Director de Programa del Grado de Educación Social), Bárbara Berini (Mánager de Programa de los programas de Educación), Josep M<sup>a</sup> Oliveras (Director de Rectorado y Relaciones Institucionales) y Mercè Mas (Delegada territorial de Barcelona).

Se firmó un acuerdo que recoge los objetivos comunes que persiguen las dos instituciones en favor de la visualización y extensión de la profesión.

Igualmente se ha analizado la situación actual de la profesión en términos de regularización, así como la necesidad del trabajo común de los y las profesionales con las universidades, además de los temas estratégicos comunes.



## Entrevistas a Presidentes

### Redacción

Con motivo de los 10 años de Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES se está realizando entrevistas a los Presidentes de los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales que vienen siendo publicadas en [eduso.net](http://eduso.net)

En el número anterior de esta revista informábamos y publicábamos las 4 primeras entrevistas. Publicamos en este número las siguientes a estas 4 primeras publicadas hasta la actualidad,

- Entrevista a Juan Manuel Primo Cebrian, Presidente del CEESCYL
- Entrevista a Lola Márquez Carrasco, Presidenta de COPESA
- Entrevista a Marisa Aristu Areopagita, Presidenta de NAGIHEO/COEESNA
- Entrevista a Jesús Alonso, Presidente de CEES RIOJA
- Entrevista a Paco Rodríguez, Presidente de CEESCAN
- Entrevista a Leticia Sánchez, Presidenta del CPEESM
- Entrevista a Sara Peláez González, Presidenta de COPEESCAN



Entrevista a Juan Manuel Primo Cebrian, Presidente del CEESCYL

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



Entrevista a Lola Márquez Carrasco, Presidenta de COPESA



Entrevista a Marisa Aristu Areopagita, Presidenta de NAGIHEO/COEESNA



Entrevista a Jesús Alonso, Presidente de CEES RIOJA

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



### Entrevista a Paco Rodríguez, Presidente de CEESCAN



### Entrevista a Leticia Sánchez, Presidenta del CPEESM



### Entrevista a Sara Peláez González, Presidenta de COPEESCAN

## Acceso al conjunto de entrevistas publicadas

**RES, Revista de Educación Social** es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

## Reseñas

396



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *!Deja un rato el ordenador! ¿cómo poner límites?*  
**AUTOR/A:** **Beatrice Copper-Royer y Catherine Firmn-Didot**  
**EDITORIAL:** **De Vecchi (Barcelona). 139 páginas.**  
**EDICIÓN (año):** **2006**

397

**M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia.**

El debate sobre la seguridad de los menores en la red se vio acompañado por la edición de libros que fomentarán no solo un mayor conocimiento de las familias de las posibilidades que la red brinda a las internautas, sino también de una mayor reivindicación de la responsabilidad educativa de los progenitores respecto a su descendencia. Sumergidos en una tendencia a la delegación de su función educativa en los centros escolares, se produce un efecto de generalización de la misma tres agentes, en este caso los medios de comunicación, lo que en alguna ocasión hemos denominado como niñeras electrónicas. El libro que se reseña a continuación se centra especialmente en todos estos parámetros como pilares sustentadores de su discurso.

El primero de los capítulos “saber lo que hacen” se centra en describir con un lenguaje sencillo las distintas utilidades de la red, bajo el supuesto de que para mediar en algo antes hay que conocerlo, rompiendo esa categoría de ignorantes que atribuyen a los padres las nuevas generaciones nacidos en la era tecnológica. Concretamente se exponen brevemente el mail, SMS, chat, blog, videojuegos, descargas, multas, móviles, y programas de filtrado.

El *Chat* y los *MSM* permite a los adolescentes sentirse integrados, estar constantemente en contacto comunicando confidencialmente temas propios de su edad y que habitualmente son tabús para los adultos. Los principales riesgos son que se trata de una actividad adictiva y no saben parar, se empobrecen las relaciones con los padres, se minimizan los riesgos y no son



conscientes de que en la red también puede haber malas personas. Las recomendaciones al respecto son no prohibir, pero poner límites según las peculiaridades de cada familia, aprender a valorar la soledad, y la importancia de no desvelar datos personales de identificación.

Atendiendo a la necesidad de identificación y comunicación, los jóvenes se han aficionado a la creación de *blogs*, siendo más activas las chicas y más espectadores los chicos. Cada vez con mayor frecuencia los blogs dejan de ser foros temáticos para convertirse en diarios íntimos de los adolescentes, muy proclives al narcisismo, exponen sus vidas, olvidando o relativizando que son públicos. Entre sus riesgos se señala la exhibición, difamación, indiscreción, la violencia, la vida como un juego, etc. y todo ello desde la protección que les genera estar en casa. Además de las recomendaciones anteriores se debe fomentar el respeto a los demás, consultar el blog juntos, tacto en lo que se dice, vivir el pudor, etc.

Los *videojuegos* promueven el pensamiento, hacer amigos, desahogarse e iniciarse en las tecnologías, entre otros aspectos. Existe una predominancia en el género masculino y los principales riesgos que comporta se encuentran asociados a la adicción afectando considerablemente al estilo de vida (hábitos, comunicación, impacientes e intolerantes, preferencia del mundo imaginario, etc.). La solución pasa por limitar el tiempo a periodos de descanso y proponer otras alternativas de ocio.

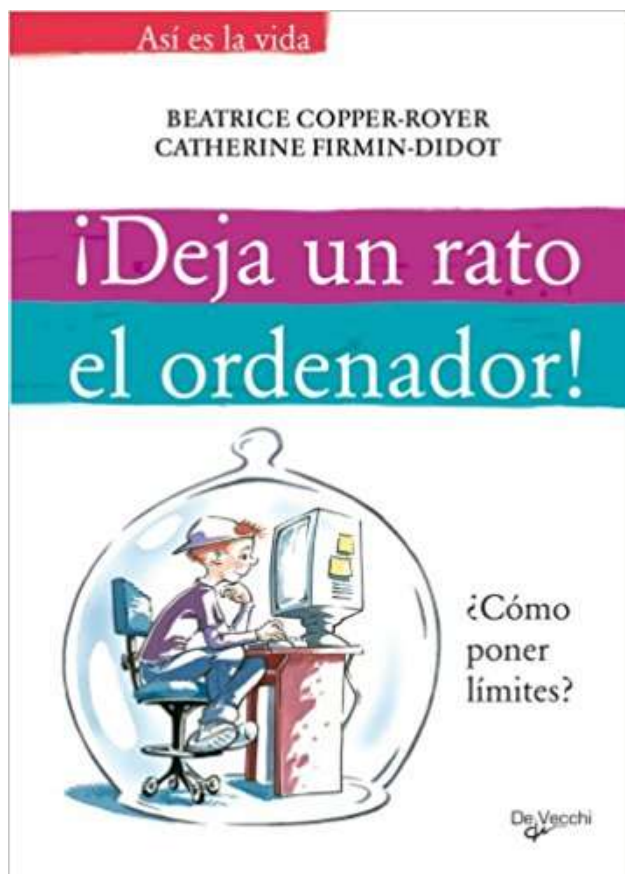
Una de las competencias que los jóvenes deben desarrollar es el saber navegar por la red y localizar la información que buscan. Nos encontramos ante una *gigantesca enciclopedia* en la que se encuentra todo, pero no es tan sencillo, ya que hay que aprender a gestionar la abundancia, descartar las malas informaciones, leer primero para poder discernir y evitar copiar. El principal riesgo es el desagrado hacia el esfuerzo, el delito de plagiar y el contenido nocivo. ¿Qué hacer ante las *webs indeseables*? Se recomienda que los padres den su opinión respecto a la violencia, la pornografía, cómo entender y vivir la sexualidad, la importancia de poner límites a su curiosidad, desarrollar el sentido crítico, cómo denunciar estas webs, etc. Todo ello proporcionará seguridad al menor para afrontar el contenido nocivo de la red.

Internet también abre un abanico importante de posibilidades de ocio a través de las descargas, las cuales son legales si se tratan de páginas oficiales de pago por el material adquirido, e ilegales cuando se producen gratuitamente no respetando la ley de propiedad intelectual o artística. Los factores que potencian el *pirateo* son el deseo de tenerlo todo y enseguida, la facilidad de descarga, la gratuidad como algo normal, etc., para evitarlo hay que frenar el consumo intempestivo, tolerancia cero ante el pirateo y dar ejemplo al respecto.

Este libro se cierra exponiendo los cambios de hábitos de los jóvenes ante las *nuevas herramientas*. Concretamente han desarrollado la habilidad de la simultaneidad de tareas, creación de un nuevo lenguaje para algunos más empobrecido, y se han convertido en los



expertos en casa, algo que satisface a los progenitores y a ellos mismos. La inexperiencia en las Tic de los padres no debe anular su capacidad educadora, especialmente por la diversidad de riesgos que éstas llevan asociadas.





**Reseña de libro****TÍTULO:** *Manual de técnicas de participación y desarrollo grupal***AUTOR/A:** **Víctor J. Ventosa Pérez****EDITORIAL:** **Pirámide (Madrid). 133 páginas.****EDICIÓN (año):** **2016**

400

**Josep Vallés Herrero, educador social.**

El autor, doctor en Ciencias de la Educación y licenciado en Filosofía, profesor invitado de diversas universidades europeas y americanas, entre otros méritos, ha dirigido numerosos proyectos socioculturales. Es fundador y presidente de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural y director del centro juvenil de animación sociocultural de Salamanca. Estos aspectos teórico-prácticos del autor se destilan en este libro en donde se defiende la creación de una “Didáctica de la participación” a partir de modelos de intervención verificados en la práctica dentro del campo profesional de animadores y animadoras socioculturales. “Metodología de la participación” y “Técnicas y recursos para la participación” constituyen las dos partes de esta obra práctica sobre la participación.

Como se apunta en la contraportada: “Gracias a la contribución de las últimas investigaciones científicas, la comprensión y el tratamiento de participación ha cobrado una nueva dimensión, pues ya no se limita al ámbito psicoeducativo, sociopolítico y ético, sino que ha pasado a ser estudiado desde la neurociencia más actual. El contenido de la obra está desarrollado desde este nuevo enfoque con el que la participación social y sus técnicas trascienden su ya reconocido valor educativo y psicogrupal, para abrirse al ámbito del desarrollo integral del ser humano.”

En ella se presenta una selección, recopilación y sistematización de técnicas de participación y animación grupal descritas con sencillez y claridad, teniendo en cuenta unos principios metodológicos que sirven de orientación y ayuda para saber cómo aplicar cada técnica, para qué y en qué momento del proceso grupal. En este sentido se describen técnicas y ejemplos



relacionales orientados al mantenimiento y dinamización grupal y también a aspectos productivos (técnicas de rendimiento centradas en la tarea del grupo). Recomendable para profesionales que trabajan con grupos sociales, culturales, educativos y equipos de trabajo en general.



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *La educación social en territorios periféricos*  
(Premio Internacional en Educación Social Joaquím Grau i Fuster, 2012)

**AUTOR/A:** **J. Ignacio Rico Romero y Víctor M. Martín Solbes**

**EDITORIAL:** **Nau Llibres (València), 133 páginas.**

**EDICIÓN (año):** **2014**

402

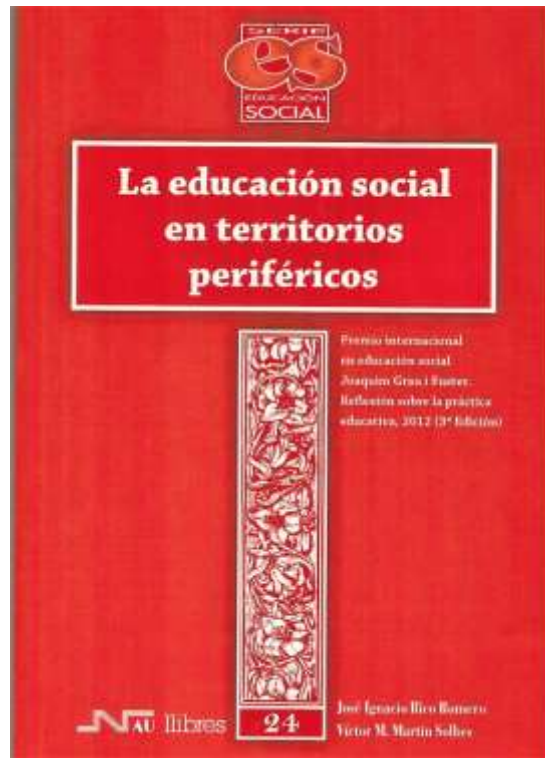
**Eduardo S. Vila Merino, Universidad de Málaga**

El libro que reseñamos supone una aproximación reflexiva en torno a la incidencia que la educación social tiene sobre los procesos de desarrollo comunitario en los territorios periféricos de nuestras ciudades, esos territorios excluidos, ausentes de los circuitos por los que solemos deambular; este desarrollo comunitario puede constituir la transformación de estos espacios en zonas en las que las prácticas ciudadanas se implementen, posibilitando el bienestar de las personas que allí habitan a través de una reflexión que les conciencie del lugar que ocupan en la sociedad. Esta posición no es casual, sino que se ha segregado a parte de la población del resto de la sociedad aprovechando una estructura territorial a todas luces injusta, estableciendo fronteras artificiales para separar a los pobres y deprimidos del resto de la sociedad.

Para centrar la aportación, los autores toman como ejemplo un barrio segregado, apartado de las relaciones de poder y de desarrollo, en el que nada de lo que pase allí tiene importancia ni trascendencia para el resto de la sociedad, analizando las actuaciones que desde la educación social se hace y el acompañamiento educativo que se realiza con la población, trabajando fundamentalmente en el absentismo escolar de las niñas y niños del barrio.



En definitiva, el texto supone una invitación a conjugar teoría y práctica, reflexión y aproximación a la realidad, donde la educación social apuesta por la escucha activa de la realidad, descubriendo las llamadas del territorio, implicando a las personas y colectivos en la generación de espacios de encuentro que humanicen la cotidianidad de nuestras vidas.



## LAS ONDAS EN EL CENTENO

Una reseña, especial, del libro “*El guardián entre el centeno*” de J.D. Salinger

404

**Abraham Fidel Ortiz Lugo.**

El 8 de diciembre de 1980, frente a la entrada del edificio Dakota, sito en la calle 72 y Central Park, en Manhattan, un hombre que extrae un arma de su gabardina se acerca por la espalda a otro individuo y le dispara cinco veces a bocajarro. Cuatro balas de punta hueca impactan en el cuerpo de su víctima. Acto seguido, el asaltante ensimismado, y en apariencia impasible sin ofrecer resistencia y con una mansedumbre que impacta al propio portero del hotel permite que este le deslice el revólver de las manos, un .38 especial. Entonces se quita la gabardina y la lanza hacia un lado pero antes extrae un libro. Lo siguiente que hace no es huir, sino que se sienta a hojear el texto con relajante serenidad, como si la cosa más natural del mundo, después de un crimen, fuera reflexionar sobre el suceso hundiéndose en la lectura. Por supuesto, el hombre lo hizo para aguardar por la policía, que no tardaría en llegar.

El asesino se llamaba Mark David Chapman. La víctima, John Winston Lennon.

Tres meses después, el 30 de marzo, a la salida del Washington Hilton Hotel, el erotómano Jonh Hinckley Jr, con un revólver Rohm RG-14, le dispara seis veces en tres segundos al presidente Ronald Reagan, este último acababa de impartir una conferencia para hombres de negocios. Varios escoltas y el presidente fueron heridos, pero resultan ilesos del atentado, es decir, no hay que lamentar víctimas mortales. Y Hinckley declara y confiesa, que su intención era llamar la atención de la actriz Jodie Foster, obsesión que arrastraba consigo desde años atrás, después de haberla visto actuar en Taxi Driver, una película de 1976. Asistió a las salas de cine unas 15 ocasiones para ver a la actriz en la pantalla.

Hinckley al igual que Chapman, eran tipos solitarios, reservados, arrojadizos, descartados que se desplazaban por la sociedad sin rumbo fijo, carne fácil de las aprehensiones de cualquier época, alimentando obsesiones que daban cuenta de sus comportamientos; sociedad a la cual consideraban que en algún momento se había virado contra ellos, y los había desheredado, apuntándoles con todas sus municiones. El libro de cabecera de Hinckley, no era otro que *El guardián en el centeno*. El libro que se sentó a leer Chapman tras asesinar al fundador de los Beatles, era, *El guardián en el centeno*.

*El guardián en el centeno*, narra los sucesos en la vida de Holden Caulfield, pero sólo cuanto ocurre durante un día. Siendo precisos, durante poco más de 24 horas, que son suficientes



para aportarnos el material necesario para comprender la vida de un joven neoyorquino atribulado. Caufield tiene 16 años, y en un momento determinado, lo que ocurre a su alrededor, se convierte en una presión que no soporta y lo arrastra a deambular en busca de una solución que espera, de alguna forma, solucionar sus problemas, sobre todo por el detonante, de que había sido expulsado de su escuela preparatoria. No era la primera vez que esto acontecía, así que su fracaso escolar, es el boomerang que intenta golpearlo y enfrentarlo con quienes le rodean. Es una novela escrita desde la perspectiva del joven, su interacción con los otros durante esas pocas horas, en que después de ser expulsado, decide que no regresará a casa y hace el correspondiente balance adolescente de su vida.

El 16 de junio de 1904, James Joyce conoce a su esposa, Nora Barnacle, y años después cuando escribe el *Ulyses*, inscribe la acción de la novela durante esa jornada. La encasqueta en ese lapso de tiempo tan corto; un homenaje. A pesar de sus mil páginas, la acción se coagula en ese día de 1904 ¿Cómo es posible hacer que una novela que transcurra en tan poco tiempo cause impacto en los lectores? Una solución sería cargarla de acciones importantes, trepidarla para que el lector no respire, al estilo de los policiacos, las aventuras, los thrillers. Lo otro sería, como en estos casos de los que hablamos, concentrar la trama, enriquecerla con la espiritualidad de sus personajes. Porque en definitiva, el objetivo del arte es enaltecer el alma, así que si un autor nos entrega diseccionada la espiritualidad de otro para que podamos vernos reflejados en sus sueños, contradicciones, apetencias, alegrías y enfados, y lo hace con maestría, el resultado puede ser prometedor.

Dentro de esta colada de novelas que se desarrollan en apenas unas pocas horas, se engloba también *Bajo el volcán*. En ella, Malcolm Lowry, el autor, que fue un alcohólico incurable, mezcla autobiografía con técnicas narrativas de una manera magistral, monólogos y pensamientos superpuestos sin aclaraciones ni transición, y durante una sola jornada, el *Día de los Muertos* de 1938 describe los avatares del ex-cónsul de Inglaterra en México por la ciudad de Cuernavaca, un personaje ficticio por supuesto, pero con puntos en común con el propio Lowry. La esposa del ex-diplomático decide ir a verlo para rescatar así su matrimonio, creyendo que Geoffrey Firmin, el ex-cónsul puede ser salvado, y por consiguiente su relación, pero de la mañana a la noche, comprende que el deterioro del esposo, es irreversible, en pocas horas consume una cantidad de mezcal y otras bebidas que milagrosamente no lo matan. La novela explora esto, la interioridad de un alcohólico.

Joyce y Lowry, ambos ingleses, abren la tradición para el explosivo boom que tuvo la literatura en años posteriores, fueron ellos, y no muchos más quienes establecieron las pautas de lo que estaba por venir. El empleo del monólogo interior, la corriente de pensamiento, el errático fluir de la conciencia, los sueños, terrenos que habían sido enriquecidos y explorados como nunca antes por la psicología, desde las tesis de Carl Jung hasta el psicoanálisis de Freud. Los hombres se enfrascan primero en una Guerra Mundial, y no conformes, como si la experiencia no fuera suficiente, a los 31 años de terminada una, se hace inevitable la otra. El individuo, los hombres comienzan a cuestionarse el objetivo de la sociedad. Muchos de los soldados, en ambas contiendas bélicas, antes de su inicio, estaban inmersos en la consecución de sus sueños, y después de finalizadas las acciones, se veían segregados, porque su lugar, tanto en los hogares como en las empresa, la vida pública, y en la sociedad en general, había



sido reemplazado por los oportunistas, los tipos sin escrúpulos de todos los tiempos, para los cuales los conflictos son fuente de riqueza, no moral pero si material. Además de que estos sobrevivientes retornaban con una desventaja hincándoles el pecho, porque las guerras traumatizan y dejan secuelas psicológicas permanentes, así que volverse a adaptar y sincronizar con las exigencias de la sociedad, se hace muy difícil. Empatizar, en muchos casos, se vuelve una tarea titánica, incluso para aquellos que tenían familias, volver al calor de los hogares, tras el estallido constante de los obuses de la destrucción, significaba una tarea de no pocas millas de altura.

Y entre estos soldados, que sirvieron a su país en semejantes conflagraciones, algunos, habían soñado con ser escritores, historiadores, filólogos, porque se suponía que el hombre había dejado atrás los antiguos retos de conquista y se abría un tiempo nuevo, donde las necesidades serían otras, pero que todas se centraban invariablemente en el individuo, como eje de la sociedad, una tesis que defendieron más de siglo y medio antes los adalides de la ilustración con Voltaire a la cabeza y su apuesta por el humanismo, pero esas ganancias que se merecía el hombre se fueron postergando por la avaricia de siempre, por la imposibilidad de las monarquías de ceder sus espacios o de crear un espacio común para todos los seres humanos. De guerra en guerra, de conquistas en conquistas, de atrocidad en atrocidad, el hombre esperaba un momento para manifestarse. El hombre necesitaba una brecha en la cual aparecer como especialista en su propia existencia, exenta de los dictados de personajes que se creían, por circunstancias particulares, superiores el resto de sus semejantes.

Mientras esto sucedía, la sociedad iba creando una serie de individuos descastados y que poco a poco fueron apareciendo en la literatura. Kafka publicaba en 1915 *La Metamorfosis*, y sugería, qué podía ocurrir cuando la sociedad era, para el hombre, un campo adverso, un sitio de constantes batallas. El hombre se convertía en un insecto, en un obstáculo sin importancia, útil solo en la medida que contribuía a generar bienes de consumo, eficaz solo para que la maquinaria no se detuviera.

A la segunda de estas grandes guerras del siglo XX se inscribe Jérôme David Salinger, en la que se alistó desde abril de 1942 hasta el fin de la contienda. Se especula que le sirvió de refugio para una decepción amorosa, pues su prometida más tarde lo abandonará nada más y nada menos que por Charles Chaplin. Pero volviendo al ruedo. Salinger estuvo implicado en el conflicto con una profundidad que pocos llegarían a comprender, como agente de inteligencia. Supo de primera mano lo que las guerras hacen a los hombres, y más aún cuáles intereses se mueven detrás de la tramoya y el escenario. Y en sus escritos tras licenciarse, algunos de sus personajes masculinos, no eran otra cosa que el alter ego de chicos que conoció a su lado durante los enfrentamientos. Salinger participó en las batallas del bosque de Hürten y la de las Ardenas, dos de las más feroces para los batallones del frente occidental. Después de la guerra no vuelve a ser el mismo, el pragmatismo irónico se hace evidente en sus relatos. Sus personajes, son áridos, y conflictivos e inadaptados, a los cuales el roce con la sociedad, les supone un ejercicio de voluntad muy doloroso. Para Seymour, el protagonista de *Un día perfecto para el pez plátano*, el pesimismo es su bandera, ya no cree en la sociedad ni en los hombres. Seymour, como Salinger, había combatido en la guerra, y a pesar de que su trauma no parece ir más allá de una leve alteración de la cual, incluso su novia creía que se



repondría, al final del relato, sin que haya un detonante lo suficientemente poderoso o perturbador, después de haber nadado apaciblemente en una playa, junto a una niña que andaba por allí por la arena y era cliente del hotel donde se hospedaban, cuando sube hasta su habitación, abre la gaveta, extrae una pistola y se pega un tiro.

Mark David Chapman, el asesino de Lennon, le había pedido al músico, durante una de sus salidas ese día del hotel, que le firmara un autógrafo sobre una copia de su disco Double Fantasy y el músico lo hizo con afabilidad, y luego le preguntó ¿Es todo lo que deseas? Chapman asintió sin mucho entusiasmo. Podría estar turbado, pero no más allá que cualquiera. En fin, que era un joven que no llamaba la atención. Otros cuentos de Salinger se convierten en portavoces de personajes o hechos que de alguna forma están marcados por la guerra, tal es el caso de Para Esmé con amor y sordidez. Su escritura es sencilla, pero dotada de una sensibilidad que se esmera en los detalles contrapuestos de las historias que va contando. Y sus personajes, son estos elementos que ya se van preparando para la poética que más tarde recogería Andy Warhol, donde la sencillez es fundamental en una sociedad que no tiene mucho tiempo para detenerse a pensar en lo humano, sino en lo utilitario.

En la película Wall Street, el personaje de Gordon Gekko, da un discurso -quizá algunas de sus frases fueron semejantes a las que dijo Reagan el 30 de marzo de 1981- sobre lo importante que es la avaricia para el capitalismo, y termina vaticinando como el gurú de los negocios que era, No hay nada malo en cuanto a la codicia. Yo quiero que ustedes sepan esto. Yo creo que la codicia es sana. Se puede ser codicioso y aun así estar bien con uno mismo. Será la avaricia el sentimiento que salve a esta gran nación que es los Estados Unidos de Norteamérica. Por supuesto, en el filme, aunque se trata de un juicio por prácticas irregulares en su comportamiento en la Bolsa, el público se desborda en aplausos. Pero mientras la avaricia evoluciona y se acomoda en la sociedad, se lleva por delante a muchos individuos, sobre todo a los que de alguna manera creen en los valores éticos. Los arrastra primero y luego los orilla, lanzándolos a las cunetas, a rodar por los caminos de la nación, a detenerse a pernoctar en lugares cutres y de mala muerte, intentando con denuedo encontrar un sitio donde encajar. Descastados que fueron desplazados por primera vez durante el crack del 29, y que se vieron obligados a zurcir sus estómagos y de paso la nación con trabajos miserables. Pero alrededor de este peregrinaje, se creó una poética, que no llegó a madurar como se esperaba, y desembocara en un cambio social que mejorara no tanto la vida, sino el sentido del humanismo de la sociedad norteamericana. (Un sentido que insinuó John Fitzgerald Kennedy en su discurso del 26 de octubre de 1963, tan sugerente y por eso mismo radical que en él surgieron los gérmenes de la razón de su asesinato un mes después, el 22 de noviembre). Ese humanismo fue ahogado y perseguido varias veces, en purgas como la que hizo el Senador Joseph McCarthy. Una poética que quizá empezó con la novela Las uvas de la ira, de Steinbeck y que fue madurando y aligerándose. Un humanismo que estalló muchos años más tarde en las protestas de los jóvenes contra la guerra de Viet-Nam y la revolución sexual de los años 70, pero que de todas maneras, una vez más fue vencida y aplastada, porque la avaricia ya era un dogma, la razón de ser de una nación que se fue tragando todo lo que vio y aconteció a su paso y constituyera obstáculo para cumplir sus objetivos, sea cuales fueran. La guerra de Viet-Nam arrojó un saldo de más de 2 millones de muertos para el país asiático, sin contar las secuelas que dejó el experimento con armas de todo tipo.





Y a la vuelta de estas contiendas, las externas y las internas, los jóvenes eran especialmente sensibles a los cambios acelerados que la sociedad iba dando. La agilidad que iba adquiriendo no sólo por los aportes de las ciencias sociales, y naturales, sino además por la vertiginosa voracidad de las decisiones políticas y económicas, como aquella de abandonar el patrón oro en los tratados de Breton Woods, que supuso, la mayor estafa en la historia de la humanidad, y la que aceptaron todos los líderes políticos. Ya el dinero no estaba avalado por un fondo, sino que podía imprimirse sin control, con las consiguientes inflaciones y especulación atroz del capital que se iba llevando por delante los escrúpulos de la época.

Para estos jóvenes que la sociedad iba desdeñando, ya sea por unas causas u otras, desechos de guerra o de las políticas internas o adictos a las drogas, la literatura fue acomodando nuevos espacios, nuevas voces que iban nutriendo su espiritualidad, y en 1951 aparece, *El guardián en el centeno*. Un joven inconforme, decide abandonarlo todo, mientras va haciendo un balance de su vida. Es un tema que hoy en día parece recurrente porque casi todos los que hoy son jóvenes y los que lo fueron atraviesan por una fase semejante, en la cual creemos que todo cuanto nos rodeaba, de alguna manera conspira en contra nuestra. Porque la sociedad es lenta y sedentaria como una lava. Los jóvenes son rápidos, explosivos como una bala.

De esta misma camada, pero por un camino distinto se entronca la generación de algunos escritores de los años 50 que se dieron a llamar Generación Beat, para muchos de los cuales, este libro de Salinger, era no menos que una Santa Biblia. No pocos jóvenes emprendían el camino de recorrer las rutas de las costas este y oeste de Estados Unidos, con dicho volumen bajo el brazo, y en miles de casos, como único equipaje. Leyendo las pocas horas de la historia de Holden y pernoctando donde la noche los detuviera. Todos se creían de alguna manera Holden Caulfield, quien apenas publicado el libro, se convirtió en un símbolo, un ícono que escapó a las pretensiones de Salinger, que se vio tan excesivamente abrumado por la publicidad y la fama que le generó esa novela, que no volvió a escribir otra. Fue su única novela. Y él mismo, con los años, se convertiría en un hombre ermitaño y solitario, refugiado en su casa de New Hampshire. Atormentado por la impertinencia de los periodistas, hubo ocasiones que les disparó desde su casa, mientras lo asediaban para conseguir una entrevista. Les disparaba con una escopeta de perdigones.

Salinger escribió también una serie de novelas cortas, pero que más bien, no solo por la extensión sino por la intensidad de sus historias, encajan en el género del relato. Después de participar en la II Guerra Mundial, y regalar al público estas pocas horas en la vida de un joven norteamericano, su vida explotó en un mar de admiradores que provenían de todas partes del mundo. Porque a pesar de que la novela tardó en ser aceptada por los padres, los hijos de todas partes del mundo se la pasaban y leían en inglés original. Algunos la forraban con una portada de la Biblia, y la leían en las iglesias aparentando que rezaban. En España, por ejemplo, no fue traducida hasta 1978, mucho después que la novela constituyera por sí sola, un fenómeno cultural. Los padres, siempre los padres, creían que el discurso, la ligereza y la vulgaridad del lenguaje de Holden, era demasiado atractivo para sus hijos. Un lenguaje por cierto que luego se hizo común, en películas tales como, *Asesinos Natos*. Un lenguaje que el cine no tardó en asumir como parte de su poética. Lleno de tacs y deferencias hacia lo que no se comprende o no se desea comprender.



Durante la turbación de Holden, este comprendió que su éxodo, su auto-exilio pasaba por un hecho profundamente doloroso, y es que debía dejar atrás a su hermana, a la que adora. Entonces decide ir a visitarla, y le cuenta lo acontecido. Phoebe, la hermana, como muchas hermanas menores, aparenta una madurez que lo supera, y lo reprende. Le cuenta Holden, que tras la navidad no podrá volver a la escuela, ha sido expulsado por pelearse con un condiscípulo. Phoebe lo acusa de ser un chico que no le agradan las cosas, y por eso no cabe en ningún sitio, le dice que es él el culpable de que le cueste congeniar allí a donde quiera que se inscribe. Ella le pregunta qué hará, qué será de su vida. Entonces Holden le cuenta sus planes tomando como muestra un sueño recurrente que lo asedia. Sueña con un campo de centeno al borde de un precipicio. En el campo de centeno, juegan los niños. Y en vez de un espantapájaros, él será el guardián que evite que los niños caigan al precipicio. Este sueño, esta ocupación que le cuenta Holden a su hermana que será a lo que se dedicará, es una doble metáfora con la propia historia. Ese abismo, es el abismo que ronda la vida, a los jóvenes, a todo ser humano; pero en la vida real, ese guardián muchas veces falla, se duerme, no existe o ha sido corrompido. Ese guardián dormido fue el que llegó tarde para comunicar a Romeo que el envenenamiento de Julieta, era una farsa.

Holden no se da cuenta de su propio abismo, no sabe cómo cuidar de no caer en su abismo, pero se aventura en poder confiar su pericia en el cuidado de la caída de otros. Ese abismo que pueden ser la inadaptación, las drogas, la violencia, incluso la avaricia, la falta de sueños, un hogar desestructurado, una sociedad ilógica, una ruptura amorosa, una enfermedad, un accidente, el acoso por parte de quienes nos rodean, las expectativas que nos imponen, los límites que nos imponen, las creencias que nos imponen. Y el centeno, que es la imposibilidad de predecir cuán cerca estamos de caer, de cometer un error, de dejarnos arrastrar hacia una actitud indecente, de perder las motivaciones, de quedar a merced de un criminal o de un indolente, de un personaje sin escrúpulos, que no le importe hacernos daño para lograr sus objetivos.

Holden quiere ser ese guardián. Y tal vez ese sueño era un aviso que no supo interpretar. Era el oráculo de la conciencia lanzando señales de humo, luces de neón con destellos de alarma. Pero Holden quiere ser guardián cuando ya se halla cayendo en el abismo. Una contradicción porque mientras vamos cayendo, es imposible agarrarte a algo. En caída libre, la gravedad es el único rector, el único timón, la única verdad, y por tanto, no puedes conciliar ni auxiliar la verdad de otros, la caída de otros. En el abismo, ya en el abismo, caer solo sirve para agarrarnos a otros y obligarlos a acompañarnos. A no ser que nos contentemos con continuar el descenso y gritar nuestros consejos desde el barranco y rezar porque el eco alerte a quienes nos rodean.

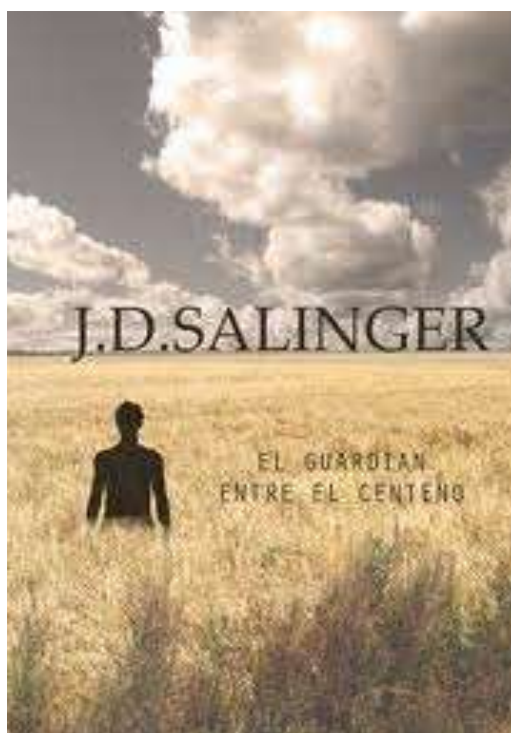
El guardián no sirvió para alertar de la Primera Guerra, ni tampoco de la Segunda. Por mucho que gritó, la hierba estaba demasiado alta. Quienes iban cayendo ayudaron a otros no a permanecer jugando en el centeno, sino a caer. De hecho, a pesar de la madurez y los consejos Phoebe, cuando Holden decide huir y tiene el detalle de ponerla en sobre aviso, esta se presenta con una maleta, dispuesta a correr su misma suerte, porque el abismo, algunas veces, es demasiado tentador, demasiado sugerente y hasta colorido, tal como lo es el infierno, o pasarse horas perdiendo el tiempo en una discoteca. Holden le dice que no pueden viajar



juntos y la hermana se enfada. Entonces para apaciguar su berrinche decide sosegarla en el zoológico. Después de varias vueltas la monta en el carrusel, y emprende definitivamente la marcha, pero cuando la miró allí en el carrusel, sintió un sesgo de felicidad. Por primera vez la turbación lo abandonó. Quizá comprender la felicidad de ese momento, le hizo comprender cuan descastado era, cuanto le era ajeno aquella inocencia de la hermana, que cedió su decisión de acompañarle, por el movimiento crónico y periódico de la ruleta de animales artificiales. Esa rueda, ese tío vivo, con gente cabalgando en un ciclo sin fin, era la sociedad. Era el esperpento en apariencia alegre del que pretendía apartarse.

Y en poco más de un día, Holden se convierte, sencillamente, emanado de una sencillez dolorosa, en un símbolo individual que observado a través de una lente convergente, funcionaba como una alegoría de toda la sociedad. Su éxodo serviría de paragon, justificaba el éxodo de otros jóvenes, que no veían la hora de abandonar a sus padres, de renunciar a las obligaciones que de la sociedad habían heredado, para aventurarse a explorar el mundo. A comprobar si la verdad que hasta ese momento les describían, era cierta. Y muchos de estos jóvenes se aislaron tanto, se refugiaron tanto en el centeno -el mismo Salinger lo hizo- que se convirtieron en rehenes de sus propias perturbaciones, como ocurrió casi treinta años después con Mark David Chapman y Jonh Hinckley Jr. Uno le disparó a Lennon, el otro a un presidente.

Jerome David Salinger había lanzado una piedra al, en apariencia impasible lago de la literatura, y sus ondas se fueron esparciendo, intercalándose con el discurso de la sociedad. Trasladando la quimera de la literatura al mundo de las calles, al juicio de los hombres. A su interpretación y consecución de sus actos como el aullido que cinco años después de nacer el guardián lanzaría Allen Ginsberg en el centeno.



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*

**AUTOR/A:** Ascensión Moreno González

**EDITORIAL:** Octaedro (Madrid)

**EDICIÓN (año):** 2016

411

**Josep María Aragay Borràs, educador social**

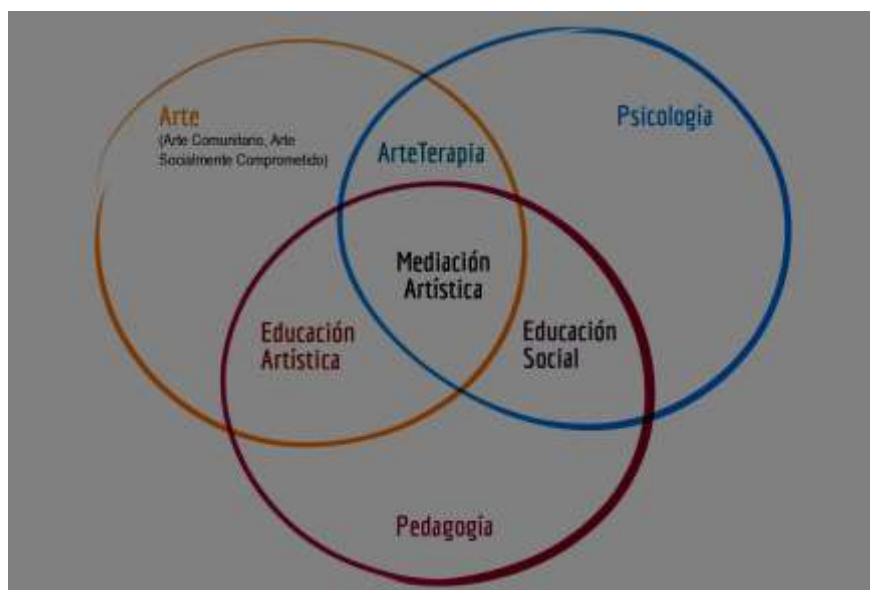
*En la creación, el sujeto transforma el espacio donde interviene y mientras lo hace deposita en sus creaciones emociones y significados. [...] El proceso creador permite la aparición de lo que somos y de cómo actuamos, poniendo en juego la memoria, el saber, la percepción, la experiencia, lo consciente y lo inconsciente. La obra de arte funciona como metáfora del mundo en la que las representaciones son la (re)presentación de algo ya presentado, de algo anterior que se actualiza. Comporta una mirada atrás y un reajuste. Es repetición de las primeras imágenes y creación, [...] que permite la concreción de lo mismo, pero de otra manera, reestructurando el "yo" (Moreno, 2016).*

En el campo de la cultura y la acción social existen cada vez más un sinnúmero de experiencias que comparten la utilización de las artes para lograr metas que no tienen necesariamente relación directa con el producto artístico. Fenómeno que, por otro lado, no tiene nada de nuevo en la medida que una de las principales y más extendidas funciones del arte ha sido siempre - y es también hoy - la social. De hecho, las expresiones artísticas nacieron sin públicos y sin producto artístico tal y como lo estábamos entendiendo durante los últimos siglos.

Ante la necesidad de encontrar otras soluciones a los problemas sociales emergentes y para generar vínculos colectivos que confronten el individualismo imperante y la serielización, en Cataluña estamos viviendo (pero también en todo el mundo) una explosión de estos proyectos que, más allá del folclore o la cultura popular, suponen la intervención/acción activa entre facilitadores y profesionales con o mediante el arte. Le llamamos externalización, uso social, instrumentalización o desbordes de la cultura, acciones reversibles... en definitiva, espacios híbridos, membranas porosas entre educación y cultura que recuperamos después de que el capitalismo y el estado del bienestar hayan dividido las políticas públicas según sectores y organizado el mundo en estanques cerrados, ya sean de competencias curriculares en el



sistema educativo o campos y tareas súper especializadas en el mercado laboral. Como podemos imaginar aparecen multitud de miradas y aproximaciones a este ámbito en función de, entre otras cosas, los/las diferentes a) trayectorias profesionales; b) formas de relacionarnos con la actividad artística; c) lenguajes artísticos y sus diversos géneros; d) contextos, comunidades o instituciones donde tienen lugar los proyectos; d) tipologías y modelos organizativos que impulsan estas prácticas; o e) principios, modelos o políticas educativas, culturales sociales sobre los que se apoyan. En este continuum, que va desde la creación contemporánea hasta la arteterapia pasando por el arte político o las estéticas dialógicas, hemos aprendido que todos los modelos son valiosos, pero claro está -y me permito poner un ejemplo seguramente excesivamente sencillo- que no es lo mismo ver, interpretar o crear un espectáculo, aunque las tres experiencias sean complementarias y con las tres podamos abordar temarios parecidos. Así pues, el valor del libro que tenemos entre las manos, que por cierto lleva el nombre del máster propio de la Universidad de Barcelona que dirige la misma autora con Ferran Cortés y que ya ha formado a tres generaciones de profesionales, es el de posicionarse en un espacio muy concreto entre la filosofía, la pedagogía y la psicología donde el arte es un herramienta, un objeto mediador de la intervención socioeducativa para fomentar el acceso a la cultura, desarrollar la resiliencia, promover el apoderamiento, posibilitar procesos de simbolización y resolver conflictos.



Confluencias disciplinares de la mediación artística (Criado, 2016)

Según la autora, "en lengua castellana encontramos actualmente dos formas de entender la mediación artística. La primera, como un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte (que es la acepción de la que se ocupa el documento) y, la segunda, como la intervención que se realiza en contextos museísticos entre las obras y el público". En este sentido, la mediación artística que abordamos nace de la intersección entre la educación social, la educación artística y la arteterapia, tejiendo claros puentes con el proceso que llevan

haciendo el arte comunitario, el desarrollo cultural comunitario y la mediación en resolución de conflictos.

El libro está lleno de recursos que pueden orientar y fundamentar nuestras prácticas artístico-educativas. Destacaría especialmente el capítulo cuarto *¿Cómo actúa la mediación artística?* en la medida que nos permite reflexionar en torno a conceptos como la expresión metafórica (la expresión de la situación "traumática" de forma metafórica permite que el sujeto se desplace de la primera persona a la tercera), la función simbólica (cuando se representa una idea artísticamente, la comprendemos mejor y la revisamos), o la interdisciplinariedad (favorece el desarrollo integral, conecta conocimientos y fomenta el pensamiento crítico y creativo), todos ellos elementos esenciales para desarrollar nuestra praxis con saberes y rigurosidad.

La lectura crítica del libro pone de manifiesto la diversificación de aproximaciones así como el amplio campo que todavía tenemos para avanzar en este nuevo ámbito que está profesionalizándose y repolitizándose. Y es que por poner algunos ejemplos (que evidentemente no son contradictorios sino complementarios): A) Ascensión Moreno y quien os escribe, ponemos el acento en el arte como herramienta más que en el arte como fin o, más concretamente, en el proceso más que en el producto en la medida que en él es donde se producen los vínculos emocionales y los aprendizajes significativos. No obstante, yo pienso -mientras que la autora no le da mucha importancia- que el producto o los resultados artísticos aportan a los participantes una experiencia bio-psico-social relevante mientras -además- nos ofrecen el protagonismo de los "sin voz" así como un punto de encuentro entre -en lenguaje de Freire- oprimidos y opresores que nos reconoce y nos transforma a todos (que también -claro está- se consigue con otras estrategias como los talleres abiertos o mixtos). B) Mientras la autora pone el acento en espacios de seguridad, personalmente siempre hablo de un espacio caórdico donde predomine la tensión entre lo conocido y lo desconocido con la voluntad de entrenarnos a la incertidumbre y al cambio constante de los sistemas en los que vivimos. C) Coincidimos en la importancia de la reflexión y la verbalización, pero Moreno la defiende en el momento posterior de la creación y, en mi caso, las pienso de forma recursiva, como un rizoma que no tiene orden jerárquico sino que se elabora simultáneamente.

Finalmente, a mi modo de ver, el capítulo de metodología, bien organizado con las fases de planificación, desarrollo o el rol del profesional así como con las ideas de espacio de seguridad y confianza; acompañamiento; producción, reflexión y puesta en común, requeriría de más profundidad y concreción. Y es que desde la perspectiva de un educador social en el ámbito de las prácticas artísticas y la participación cultural (de aquellos y aquellas profesionales que miramos esta actividad como una estrategia profesional para ampliar las perspectivas educativas, laborales, de ocio y de participación social), el encuadre metodológico es esencial. De hecho, he llegado al punto dónde el qué no es tan importante



como el cómo y el cuándo. De esta forma, la metodología, entendida como el "conjunto de decisiones organizativas y didácticas sobre estrategias así como recursos" (Parcerisa, 1999), es uno de los elementos fundamentales para lograr nuestros objetivos como comunidades y una de nuestras principales responsabilidades como profesionales que nos movemos entre la práctica, investigación y teorización para acompañar a los proyectos y a las entidades que, contrariamente, en muchos casos aisladas y aún sin el trabajo en red como quehacer prioritario, elaboran sus propias estrategias para solucionar los problemas que quieren afrontar, fomentando una enorme diversidad y originalidad pero también - a veces - metodologías poco desarrolladas y sustentadas en ideas generales o totalmente contradictorias.

El libro "La mediación artística" supone un buen documento-marco para introducirse en estos territorios imbricados entre educación y cultura así como para consolidar algunas de las ideas que entran en juego. Por este motivo, le queremos pedir a la autora una segunda parte para poder continuar construyendo y acompañando aquellos profesionales que llevamos años en éste camino. ¡Las artes comunitarias siguen creciendo!



**Josep M<sup>a</sup> Aragay Borràs; @AragayJM**

Educador Social y musicoterapeuta especializado en el uso social de las artes. Responsable del proyecto Basket Beat y autor del libro: "Las artes comunitarias desde la educación social. La experiencia Basket Beat".

*RES, Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

**Reseña de blog****BLOG:**                    [La mochila del educador](#)**AUTOR/A:**            **Luis Blanco Laserna**

415

**M<sup>a</sup> Victoria de las Heras Valle**, profesora titular de trabajo Social en la UCM y trabajadora social en la JCCM.

Adentrarse en el blog “[La mochila del educador](#)”, de Luis Blanco Laserna, supone arribar a un lugar de descanso profesional, como cuando un náufrago, agotado de nadar para mantenerse a flote, encuentra una isla que le permite detenerse, reposar y tomar fuerzas para volver a emprender de nuevo el viaje hacia su lugar de origen. En este blog los profesionales de la intervención socioeducativa, encontramos reflexiones extraordinariamente sugerentes sobre nuestro papel profesional y sobre las dificultades concretas que nos acechan cuando tenemos delante la complejidad de una familia etiquetada como “en situación de riesgo, vulnerable, en riesgo de exclusión” o simplemente catalogada “en intervención con servicios sociales de atención primaria”...Y todo ello desde la mirada de este autor, una mirada llena de sensatez, serenidad, contenidos teóricos que asientan sólidamente sus planteamientos, sentido del humor y ¿por qué no? bella poesía. Inmersos en la vorágine del trabajo directo, cuerpo a cuerpo con las familias, los profesionales, a veces repletos de pasión y entusiasmo pero a veces también exhaustos y desencantados por el desgaste que nos supone esta labor, necesitamos espacios en los que encontrar textos y reflexiones que nos allanen el camino, y esto lo encontramos en “La mochila del educador”. Esta labor en la intervención socioeducativa nos compromete, nos interpela, nos hace cuestionar nuestros propios valores, nos interroga sobre nosotros mismos y en definitiva, no nos permite mantenernos neutrales ni asépticos ante la realidad que pretendemos contribuir a mejorar. De ahí, que os invite a participar en este blog, ya que en él se abordan elementos como la génesis de la resistencia de





las familias al cambio, a la intervención y las estrategias para gestionar tales obstáculos, que suelen basarse en nuestro más precioso instrumento de trabajo, y que depende exclusivamente de nosotros: el adecuado manejo de la comunicación. Además aparecen temas de actualidad relacionados con la Educación Social como cursos de formación complementaria y textos escritos por el propio Luis Blanco. El autor, generoso, quiere compartir su rica experiencia y conocimiento, su saber y su hacer, de modo que la intervención del educador/a social en contextos de enorme dificultad sociofamiliar y económica cobre una dimensión reflexiva que la haga más eficaz y útil para los agentes implicados (profesionales y familias).

## La mochila del educador

Una ventana al mundo de la Educación Social. Un espacio para la reflexión, personal y profesional, en una profesión donde se hace mucho pero poco se refleja por escrito. Un espacio para la formación, con el ánimo de compartir lo aprendido en estos años de andadura y abrir juntos nuevos senderos. También para las lecturas, relacionadas directamente o no con la intervención educativa y social.



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *DERECHOS HUMANOS, MIGRACIONES Y COMUNIDAD LOCAL*

**AUTOR/A:** Sami Nair, Javier de Lucas, Edileny Tomé Da Mata, Mbuyi Kabunda, Juan José Téllez Rubio, Ana López Sala, Mercedes Alconada de los Santos, Max Adam Romero, Estrella Gualda, Carolina Rebollo, Esteban Ibarra, Jhon A. Ardila Viviescas, José Miguel Morales, María Luisa Grande Gascón, Raquel Martínez Chicón y Carlos Giménez Romero

**EDITORIAL:** Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional (FAMSI).

**EDICIÓN (año):** 2017

**COPESA, Delegación Provincial de Málaga**

Nuestra compañera Isabel Galeote Marhuenda, Vocal de Migraciones y Cooperación Internacional del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía, y Delegada Provincial de Málaga del CoPESA, ha participado como coautora junto a autores y autoras de prestigio internacional en el ámbito de las migraciones, los derechos humanos, el desarrollo y la política local.

El libro, titulado “DERECHOS HUMANOS, MIGRACIONES Y COMUNIDAD LOCAL” ha sido editado y coordinado por el Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional (FAMSI) y propone, a través de diversos artículos complementarios escritos por personas expertas como es el caso de nuestra compañera que, partiendo de un análisis general sobre los procesos migratorios a nivel global, sitúa la mirada en la comunidad local como espacio donde tienen lugar las prácticas sociales, en aquellos lugares donde las personas viven



y conviven, reflexionando desde una mirada amplia y diversa sobre aspectos claves que pueden ayudarnos a comprender mejor qué mundo habitamos para, de este modo, poder decidir hacia qué mundo queremos ir; un lugar donde la convivencia entre las personas alcance los niveles de respeto, equidad y justicia que deseamos.

Las políticas locales, contribuyen a mejorar la calidad de vida de la ciudadanía cuando atienden a necesidades e intereses diversos y cuando impulsan los espacios de participación, los mecanismos de información, sensibilización y transparencia, estableciendo acuerdos de corresponsabilidad, evaluando la acción pública, gestionando la diversidad con los grupos de interés común y compartido, a través de las herramientas institucionales y económicas democráticamente adoptadas. Y todo ello, con la finalidad de ayudar a construir, de forma conjunta, sociedades equitativas, solidarias, justas y cohesionadas.

*Podéis descargar la obra en este [enlace](#)*

418

*Isabel Galeote, es Técnica Superior en Animación Sociocultural y Educadora Social colegiada en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA). Funcionaria de la Administración Pública Local. Responsable Técnica de las Áreas de Migraciones, Ciudadanía, Solidaridad y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Campillos (Málaga), servicio público que puso en funcionamiento en el año 2004 y que ha tenido diferentes nomenclaturas desde entonces. Desde este servicio público atiende no solo a la población migrante de la localidad, sino de toda la Comarca natural de Antequera y de otras comarcas colindantes, incluso de la provincia de Sevilla al tratarse de un servicio pionero y único, dependiente de una administración pública local, en toda la zona centro de Andalucía.*

*Desde octubre de 2015, es miembro del Comité Científico Europeo AMITIE-CODE, proyecto que vincula las migraciones, el desarrollo y los DDHH y que capitanea la Universidad de Bolonia (Italia) junto con la Comuna de la misma municipalidad y que está formado por Italia, España, Portugal, Francia, Alemania y Letonia.*



**Reseña de TFG de Educación Social**

**TÍTULO:** *La incorporación de la perspectiva socioeducativa en la acción policial: Un análisis de la situación en la Policía de Cataluña*

**AUTOR/A:** **Jordi Martínez Busom**

**EDITORIAL:** **Autoedición: repositorio de la UOC**

**EDICIÓN (año):** **2017**

419

**Dr. José A. Morán** - *Profesor colaborador docente de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Doctor en Pedagogía. Educador social.*

Hace poco más de un semestre, Jordi Martínez -estudiante del Grado de Educación Social- escribió un artículo donde se planteaba la posibilidad de incluir [la perspectiva socioeducativa en la acción policial](#). La razón era suplementar la práctica policial con actuaciones preventivas, multidisciplinares y extrajudiciales como pauta normalizada de trabajo. La nueva perspectiva ofrece una mirada más allá del conflicto, de su autor y de la denuncia por centrarse en las necesidades sociales, la atención integral de todas las partes implicadas y las resoluciones alternativas no represivas mediante el uso de la mediación. Y hacerlo conjuntamente con la colaboración de entidades, organismos y profesionales del campo socioeducativo. Sin embargo, la perspectiva socioeducativa no pretende sustituir las actuaciones policiales contundentes y punitivos cuando así correspondan, pero sí ofrece la posibilidad de evaluar los conflictos desde una dimensión social. El artículo se basaba en creencias y experiencias personales, así como en la inclusión de nuevas perspectivas a medida que avanzaba su formación como educador social.

A fin de seguir indagando en la mejora de la adecuación de las respuestas policiales ante los conflictos sociales, Jordi Martínez decidió hacer una investigación aplicada, en su [Trabajo Fin de Grado](#) (TFG). El objetivo era analizar la situación de la Policía de Cataluña sometiendo a



debate las problemáticas detectadas en un grupo de discusión formado, básicamente, por profesionales del campo de la educación social y agentes policiales a fin de plantear una propuesta socioeducativa de aplicación real en la acción policial.

La principal problemática detectada en su análisis, y que de ella derivaba la mayor parte de las reflexiones expuestas al grupo de discusión, se encuentra en el contenido de la formación básica de la policía de Cataluña. A diferencia del anterior artículo, que ya apuntaba a la formación como un aspecto a mejorar, se citan datos empíricos de la formación socioeducativa y penal en relación a la tipología de las actuaciones policiales de los últimos 4 años. Así, observamos que el 83% de la formación del curso es de temática jurídica, procedimental y de defensa personal, entre otros, mientras que el porcentaje restante pertenece a formación socioeducativa con conceptos propios como la mediación, el trabajo multidisciplinario o la policía de proximidad. De hecho, esto no supondría ningún problema si la sociedad necesitara una policía reactiva y contundente para resolver las problemáticas ciudadanas, pero si nos fijamos en el porcentaje de las actuaciones del cuerpo de la Policía de la Generalitat - Mossos d'Esquadra, observamos que el 66% de las actuaciones son asistenciales, es decir, no relacionadas en hechos delictivos. Teniendo en cuenta, además, que este porcentaje aumentaría si se contabilizaran las actuaciones de los cuerpos de las diferentes policías locales por la naturaleza de sus funciones.

Los resultados obtenidos después de reflexionar en torno a cuestiones formativas, organizativas y éticas de la policía catalana como, por ejemplo, la falta de unidades de mediación y resolución de conflictos, la optimización de los recursos que supondría enfocar el esfuerzo en la prevención, la falta de una cultura procedimental para ver y dar trámite a situaciones de vulnerabilidad o de necesidad social, o el valor pedagógico de la denuncia, muestran -en general- la necesidad de enriquecer el cuerpo policial de unas maneras de hacer más adecuadas y proporcionales a la realidad social que se enfrenta en la práctica profesional. En este sentido, hay que apuntar un gran desconocimiento entre policías y profesionales socioeducativos que lleva a un importante desperdicio de las posibilidades conjuntas de trabajo. También se muestra una valoración positiva de la perspectiva socioeducativa y la necesidad de involucrar a los diferentes agentes sociales para implementarla (ciudadanía, policías, agentes socioeducativos, políticos, etc.), así como de actualizar la formación policial a la demanda real de la sociedad. No hacerlo así, conlleva un cierre en falso de los conflictos sin atender las necesidades sociales que los generan.



Las recomendaciones que se presentan para incorporar la perspectiva socioeducativa en la acción policial se organizan, básicamente, en cuatro apartados; sensibilizar y concienciar de los beneficios de la nueva perspectiva; involucrar instituciones, entre ellas, el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña; crear encuentros con todos los profesionales de la red social y aumentar la formación socioeducativa tan del curso de formación policial como del manual de estudio de la oposición de la Policía de la Generalitat y policías locales. Entre los resultados de la investigación aplicada que trajo a cabo en su TFG se señala la necesidad de entender de otro modo la policía y las relaciones de poder y, por tanto, reformular el concepto de autoridad a fin de generar una nueva actitud en quien lo aplica con el objetivo de atender la raíz de los problemas sociales que generan los conflictos y los hechos delictivos. Tal y como se pudo comprobar en el grupo de discusión, los problemas sociales deben entenderse desde la perspectiva de las necesidades sociales y, por ello, es necesario ampliar la perspectiva y las prácticas de trabajo. En este sentido, la policía no puede, ni debe poder, hacer frente a las problemáticas desde una sola visión, particularmente, desde una visión autónoma que, en nombre del orden y la seguridad, no tenga en cuenta cuestiones que tienen que ver con el fomento de la justicia social.

421

Por todo ello, espero que los resultados de este trabajo sigan alimentando la reflexión de la práctica policial y sirvan como fuente inspiradora para seguir debatiendo y encontrar la manera de unir conocimientos entre disciplinas y campos profesionales a fin de garantizar los derechos y deberes fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas de nuestra sociedad.

*Se puede acceder a la obra en este [enlace](#).*



**Reseña de libro**

**TÍTULO:** *Videojuegos, Internet y televisión. Como evitar sus efectos perjudiciales en nuestros hijos*

**AUTOR/A:** **Nessia Laniado y Gianfilippo Pietra**

**EDITORIAL:** **Oniro (Barcelona). 123 páginas.**

**EDICIÓN (año): 2005**

422

**M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia.**

Se trata de una obra escrita con un lenguaje que combina los argumentos científicos derivados de los estudios precedentes, con la narración de casos concretos que permiten ejemplificar muy bien las principales ideas. De este modo los autores se garantizan adecuar el lenguaje a los principales destinatarios, las familias. Haciéndose eco de las principales inquietudes de las familias ante el uso que los menores hacen de las TIC, se pretende dar respuesta a los múltiples interrogantes que a lo largo de los nueve capítulos que componen este libro se plasman. A modo de ejemplo se citan algunos de ellos: ¿las TIC dificultan la labor educativa de los padres? ¿Por qué no se consigue prescindir de la televisión? ¿Qué influencia ejerce en nuestros hijos? ¿Incidirá en una conducta agresiva y violenta? ¿Relativizan la muerte? ¿Hay que preocuparse?

El primer capítulo destinado a la *aceleración del tiempo*, pone de manifiesto la brecha generacional agudizada ante el dominio y uso de las TIC, ya que las nuevas generaciones se manejan como pez en el agua, mientras que los padres son considerados analfabetos digitales, manifestando verbalmente su incompetencia ante el niño y restándole, aún más si cabe, potencial educativo al adulto. Tal y como se expone en el libro “en el caso del ordenador no basta con aprender su lenguaje: se debe adquirir una estructura mental, una manera de organizar y gobernar el pensamiento” (p. 12), y para ello el acompañamiento del adulto es esencial, pues los problemas asociados al uso de las Tic no se resuelven limitando solo el tiempo.



El segundo de los capítulos se destina al análisis de la *dependencia ante la televisión*. Generalmente la televisión esta siempre encendida, y ello se debe principalmente por la facilidad de uso y omnipresencia, por ser hipnótica, por despertar interés y por ayudar a relajarse. Las disputas por la elección de la programación es común, y la solución en la mayoría de los hogares ha sido la adquisición de más televisiones para garantizar el uso individualizado. El problema no solo es de contenido, sino también de estructuración metal como señalan los autores. La televisión nos atrapa y nos lleva a una percepción equivocada de la realidad, generando confusión en aquellos que no saben diferenciar entre realidad y ficción.

Tras analizar los problemas asociados al uso de la televisión, podemos obtener indicaciones para saber hacer un *buen uso de la televisión* en el tercer capítulo. Existen diversos modos de ver la televisión: en el modelo *pasional* el niño tiene muy claro que ver y será más fácil desconectar, en el modelo *suplefaltas* la televisión actúa de niñera ante la soledad o aburrimiento, basta con proponer alternativas de ocio; y por último, en el modelo *mural* se utiliza la televisión como compañía, encendida todo el tiempo sin motivación aparente, siendo más difícil la desconexión y la atención en otras tareas. Los autores recomiendan poner límites ofreciendo como solución la regla de los cinco jamases, el periodo de desintoxicación, la grabación en video, entre otras.

En el cuarto capítulo, cambian de tercio para analizar el mundo de los *videojuegos*, haciendo un análisis positivo de los mismos (estimulan procesos mentales, participación activa, pensamiento asociativo, liberan emociones,...), incluso recomiendan su preferencia ante la televisión, ya que esta última promueve indiferencia y pasividad. No obstante, reconocen también los principales riesgos del uso de los videojuegos (promueven ídolos virtuales, generan tendencias y estilos de vida, potencialización de la violencia). Para prevenir estos peligros ofrecen una serie de pautas a seguir por los padres.

Por fin llegó el turno de *Internet* (capítulo cinco). Siguiendo la misma línea estructural marcada en los capítulos precedentes, comienzan exponiendo las principales oportunidades de la red, para exponer la dificultad de navegar en un mundo de informaciones que genera fractura en las barreras que separan el mundo adulto de la niñez. Como medida, los autores proponen incentivar el arte de preguntarle al ordenador, así como el acompañamiento en las búsquedas, ayudándolo a definir lo que busca, transmitiendo el placer de la curiosidad, incentivando la lectura y ampliando sus horizontes.

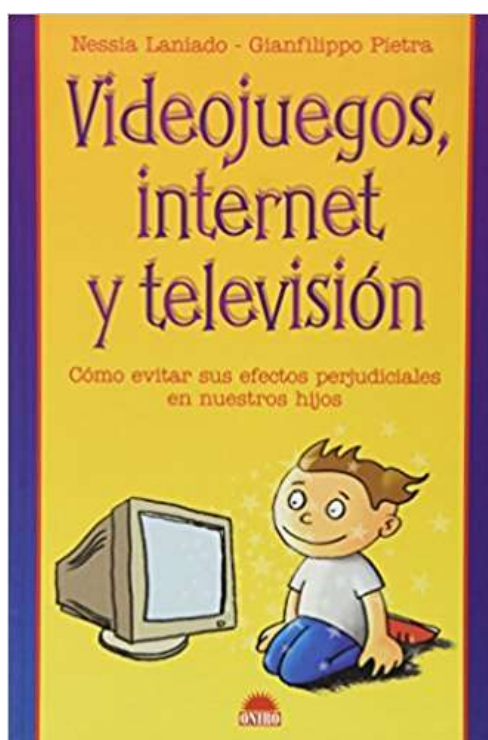
Uno de los principales riesgos de la red es la *Chatomanía* (Capítulo seis), ya que el anonimato contribuye a la desinhibición y a la infravaloración del riesgo, además de multiplicar las ganas





de hacer amigos. Se emplea un nuevo lenguaje multiplicado de iconos que les permiten expresar sus emociones. Además, en este capítulo se recoge un test para medir el grado de dependencia a Internet. El chat es uno de los medios más empleados por los pedófilos para captar a menores, tal y como se expone en el capítulo siete, de ahí que en el contexto familiar sea esencial implantar una serie de normas: no utilizar la red cuando se está cansado, informar a los adultos, no contactar con desconocidos, dejarse asesorar por los mayores, también se pueden emplear filtros para garantizar una navegación segura de los menores.

A modo de conclusión, los autores destinan sus dos últimos capítulos a resaltar una labor educativa positiva de las familias, que permita abrir las ventanas y abrir la mente, es decir, conocer las posibilidades de aprendizaje que nos facilita el hipertexto, el cual se encuentra más próximo a la forma de proceder de nuestro pensamiento. A modo de ejemplo narrar las posibilidades del cuento electrónico. El otro uso positivo que se puede transmitir a los menores es el lenguaje de la programación, volviéndose si cabe mucho más activos en las posibilidades que les brindan las tecnología.



## Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema central, monográfico, y que combina en cada número diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas al tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de “miscelánea” aquellas colaboraciones que no podamos clasificar dentro del tema central, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (NO publicamos como contraprestación a un pago), se hace después de la valoración “ciega” (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, esta es tu revista. Sin olvidar el rigor científico, desde RES, Revista de Educación Social, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en RES, Revista de Educación Social, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. RES, Revista de Educación Social, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de RES, Revista de Educación Social, proceden así, y prioritariamente, de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde RES, Revista de Educación Social, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, siguiendo las siguientes indicaciones:

### [Orientaciones sobre colaboraciones](#)

### [Autorización de artículos](#)

### [Criterios de publicación](#)

Recepción de artículos y propuestas en el e-mail: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net)

**Próximo número:** Si deseáis enviar una propuesta de colaboración relacionada con este tema o con alguna de las secciones, para su valoración, podéis contactar por e-mail, antes del **15 de noviembre de 2017**, a la siguiente dirección [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net), siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Tema del próximo número 26: *Educación Social y Trabajo Social, un encuentro necesario.*

(Orientaciones sobre este número en la sección [PRÓXIMO NÚMERO](#))

---

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net). ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

## **Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES**

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

[cgcees@eduso.net](mailto:cgcees@eduso.net)



---

***RES, Revista de Educación Social***



[res@eduso.net](mailto:res@eduso.net)