



JULIO-DICIEMBRE 2018

## RES, Revista de Educación Social

Número 27

### Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada

*La hibridación y el mestizaje han sido unas de las estrategias "de éxito" fundamentales en los procesos históricos de configuración de la humanidad. Tanto desde lo antropológico y cultural como desde lo genético. Sin embargo, la llegada de nuevas personas a nuestras comunidades no siempre es vivida como una oportunidad. La diversidad nos interpela. Y muchas veces, también desde el manejo populista del discurso político, se vive como amenaza. La recepción, el acompañamiento y la acción socioeducativa con esas personas, sobre todo en un primer momento, la realizamos prioritariamente los profesionales de lo social (también del ámbito sociosanitario). Muchas de las veces, con encargos poco claros que, más que de integración, parecen de contención y control. Pensar sobre la naturaleza de la respuesta que esas personas necesitan, sobre nuestra posición ante encargos equívocos, compartir ejemplos de buenas prácticas, etc., es lo que compone este número de RES. Y todo ello sin olvidar que la Educación Social, en su aspiración a convertirse en un derecho de ciudadanía, se debe a las personas.*



ISSN: 1698-9007

- SUMARIO
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA
- MISCELÁNEA
- ACTUALIDAD
- RESEÑAS
- ARTÍCULOS SÓLO TEXTO



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

**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.net)).

**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 del consejo de redacción:** Carlos Sánchez-Valverde.

**Secretaría 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).  
Virginia Cabanillas, Educadora Social, COPESEX (Extremadura).  
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).

Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).  
Elisabet Marco, PHD en Sociología. Dip. Trabajo Social y Educadora social. Univ. de Valencia.  
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.  
Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.  
Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).  
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.  
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha  
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).  
María del Mar Román, Graduada en Educación Social. Univ. de Murcia.  
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 95%), 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:**

Lourdes Aramburu, Elisabete Arrieta, Jaume Bellera, Cristina Buedo-Guirado, M<sup>a</sup> Antonia Casanova, Mohamed Chamseddine, Edesio Díaz, Félix Etxeberria, Jorge Fernández-Cedena, Isabel Galeote, Joxe Garmendia, Rocío Gutiérrez, M<sup>a</sup> Ángeles Hernández, Alberto Izquierdo, José Jiménez, Tanja Kolacny, Gema López-Lajusticia, Rafel López-Zaguirre, Asun Llena, Víctor M. Martín-Solbes, Hilario Murua, Idurre Ormaetxea, M<sup>a</sup> Rosario Oyarbide, Inmaculada Pazo, Palmira Peláez, M<sup>a</sup> Esther Pérez-Enríquez, Roberto Pescador, José Quintanal, Claudia Marcela Ramírez, Juan Romero-Coronado, Diego Royo, Laura Rubio, Carlos Sánchez-Valverde, Marta Tudela, Xavier Úcar, Josep Vallés.

**Coordinación técnica:** Roberto Bañón.

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

**Maquetación Web, 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, Archivo Compfight.

Imagen de portada: [altonivel.com](http://altonivel.com)



JULIO-DICIEMBRE 2018

## RES, Revista de Educación Social

Número 27

2

### **Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada**

La hibridación y el mestizaje han sido unas de las estrategias “de éxito” fundamentales en los procesos históricos de configuración de la humanidad. Tanto desde lo antropológico y cultural como desde lo genético. Sin embargo, la llegada de nuevas personas a nuestras comunidades no siempre es vivida como una oportunidad. La diversidad nos interpela. Y muchas veces, también desde el manejo populista del discurso político, se vive como amenaza. La recepción, el acompañamiento y la acción socioeducativa con esas personas, sobre todo en un primer momento, la realizamos prioritariamente los profesionales de lo social (también del ámbito sociosanitario). Muchas de las veces, con encargos poco claros que, más que de integración, parecen de contención y control. Pensar sobre la naturaleza de la respuesta que esas personas necesitan, sobre nuestra posición ante encargos equívocos, compartir ejemplos de buenas prácticas, etc., es lo que compone este número de RES. Y todo ello sin olvidar que la Educación Social, en su aspiración a convertirse en un derecho de ciudadanía, siempre se debe a las personas.



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 27****Presentación. Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada**Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción* ..... 5**El tema: Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada ..8****Educación Intercultural: diez criterios útiles para desarrollar programas socioeducativos en consonancia con el enfoque Intercultural**IDURRE ORMAETXEA SALABERRIA, *EDUCADORA SOCIAL* ..... 9**KULTURARTEKO HEZKUNTZA: HAMAR IRIZPIDE LAGUNGARRI GIZARTE ETA HEZKUNTZA ALORREAN KULTURARTEKO IKUSPEGIAREKIN BAT DATOZEN PROGRAMAK GARATZEKO**IDURRE ORMAETXEA SALABERRIA, *GIZARTE HEZITZAILEA* ..... 23**La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética**VÍCTOR M. MARTÍN-SOLBES, SANTIAGO RUIZ-GALACHO. *UNIV.DE MÁLAGA*..... 36**Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono**PALMIRA PELÁEZ, *UNED CIUDAD REAL-VALDEPEÑAS* ..... 48**La construcción de la identidad. Menores Extranjeros No Acompañados, en contextos de protección.**GEMA LÓPEZ LAJUSTICIA, *EDUCADORA SOCIAL*..... 71**Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia**FÉLIX ETXEBERRIA, JOXÉ GARMENDIA, HILARIO MURUA, ELISABETE ARRIETA. *UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO* ..... 93**La educación social en centros y pisos de acogida de inmigrantes y solicitantes de protección internacional**M<sup>a</sup> ROSARIO OYARBIDE DIEDRICH, *EDUCADORA SOCIAL* ..... 120**Mujeres migrantes con voz propia en el medio rural: integración en lo real desde la radio**ISABEL GALEOTE MARHUENDA, *EDUCADORA SOCIAL* ..... 129**Experiencia de convivencia de larga duración con menores tutelados alemanes en España**MARTA TUDELA SÁNCHEZ, *EDUCADORA SOCIAL*..... 142**Miscelánea..... 151****La Educación Social en la inserción laboral en un ámbito rural**EDESIO DÍAZ GONZÁLEZ, *EDUCADOR SOCIAL*..... 152



***El maltrato institucional a los niños y niñas: Una aproximación desde la praxis socioeducativa con niños y niñas en desventaja***LORENZO SALAMANCA GARCÍA, **EDUCADOR SOCIAL** ..... 176***La Educación Emocional a través del Arte para menores en acogimiento residencial.***INMACULADA PAZO LÓPEZ, **UNIVERSIDAD DE MÁLAGA** ..... 203***La inclusión de la Educación Social en la intervención sociocultural en las residencias de mayores. Propuesta para la modificación del marco regulador***CRISTINA BUEDO-GUIRADO, **EDUCADORA SOCIAL**; LAURA RUBIO, **UNIVERSIDAD DE GRANADA**; JUAN ROMERO-CORONADO, **UNIVERSIDAD DE GRANADA** ..... 221***Un nuevo reto para la educación social: la acción integral para una madurez social***JAUME BELLERA SOLÀ, **UOC Y BE-OK, SOCIAL INNOVATION FOR ALL**; TANJA KOLACNY ARIAS, **BE-OK, SOCIAL INNOVATION FOR ALL** .. 236***La Educación Social en el ámbito sanitario***ROCÍO GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, **AUX. DE ENFERMERÍA Y EDUCADORA SOCIAL**; JOSÉ QUINTANAL DÍAZ, **FACULTAD DE EDUCACIÓN. UNED** ..... 251***EL PROYECTO ENROSCADOS: una experiencia socioeducativa de sensibilización sobre la enfermedad mental desde la práctica del balonmano***DIEGO ROYO LAVIÑA, **EDUCADOR SOCIAL** ..... 274***Discursos europeos sobre la radicalización violenta de la juventud: reflexiones desde la educación social***ALBERTO IZQUIERDO MONTERO, **DPTO. MIDE I DE LA UNED. GRUPO INTER DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL** ..... 295***Educación y mediación artística en prisiones. Trabajando por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero***JORGE FERNÁNDEZ-CEDENA, **UNIV. COMPLUTENSE DE MADRID**.. 311***Evaluación participativa de los “Procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto”***XAVIER ÚCAR, **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA**; ASUN LLENA, **UNIVERSIDAD DE BARCELONA**; ROBERTO PESCADOR, **AYUNTAMIENTO DE BADIA DEL VALLÈS**; JOSÉ JIMÉNEZ, **AYUNTAMIENTO DE TERRASSA** ..... 332**Actualidad** ..... 355**Reseñas** ..... 415**CÓMO COLABORAR CON RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL** ..... 437

## Presentación

### *Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada*

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

5

Todos somos mestizos y mestizas: genéticamente, culturalmente, socialmente, etc... Lo dicen los poetas y escritores como Benedetti y Ospina. Pero también nuestro ADN: la antropología y la genética confirman que el mestizaje y la hibridación han sido estrategias de éxito de nuestra especie, que incorporó, a lo largo de milenios, mejoras de otros grupos de homínidos.

Pero las personas que llegan de otras latitudes nos producen una cierta reacción defensiva, como si alguna cosa fuera a cuestionar nuestra tranquilidad e identidad.

Francisco Javier Pericacho, en una colaboración en un número anterior de nuestra revista ([enlace](#)), utiliza la metáfora de una posible “etnización” para describir este proceso, que nos puede llevar a elaborar, como patrón normativo que excluye, aísla y segrega, “*la opinión y posicionamiento del otro bajo coordenadas que lo simplifican, clasifican y categorizan desde patrones y características homogéneas y poco possibilitadoras bajo pretensiones educativas*”.

Y así, en esa reacción, agrupamos a esas personas bajo denominaciones que categorizan la diferencia: “emigrantes”, “refugiados”, “MENAs”, “víctimas de trata”... Quizás, porque como nos interpela Idurre Ormaetxea, una las colaboradoras de éste número ([enlace](#)), aún no hayamos reflexionado suficiente sobre qué es la “diversidad” y sigamos pensando en clave de “diferencia”. Y necesitemos adjetivar las “supuestas” diferencias.

Todo ello, sin interpelarnos sobre el hecho de que utilizar un adjetivo para referirse a una persona o grupo de personas, aunque en algunas situaciones persiga un supuesto fin de acceso a derechos, implica un acto simbólico de grandes dimensiones imaginarias en cuanto a las consecuencias sociales e individuales para estas personas. Cuando el lenguaje se usa en la acción socioeducativa para clasificar, normativizar o simplificar, puede significar ***la creación de una nueva categoría diferente de personas con derechos distintos.***



También puede ser que ésta sea una estrategia de interacción con la realidad extendida y generalizada en otros ámbitos de lo social, y por extensión, de nuestra acción socioeducativa: hablamos de “sin techo”, “mayores”, “menores”, “drogodependientes”, “discapacitados”, etc... Nos han enseñado, desde los métodos científicos, que para poder intervenir con ella se ha de parcelar y categorizar... Y cuando esto se aplica las ciencias sociales, somos capaces de generar múltiples denominaciones, que devienen categorías, que actúan como etiquetas que convierten a las personas en objetos, perdiendo su calidad de sujetos.

Edgar Morín nos habla, del paradigma de la complejidad como contrapuesto al de la simplicidad, paradigma éste, que *“no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)”*. (Morín, 2009:89).<sup>1</sup>

Como nos recuerda Ana Cano, en una colaboración en nuestra revista ([enlace](#)), nuestras acciones, a veces, puedan provocar:

*“... la emergencia de efectos no deseados en la práctica profesional, que lejos de ser un antídoto contra la vulnerabilidad o la exclusión social suponen mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, y en especial de la estigmatización social”*

Y es aquí donde se materializa esa paradoja tan curiosa: queriendo ser más eficaces, creamos *la primera discriminación que es la que se produce en la denominación*. Nosotros queremos y pensamos que estamos facilitando la “integración” pero el resultado es “segregación”.

Porque, como nos avisa también Ana Cano, *“... la delimitación y el etiquetaje de determinados sectores de población es una de las contradicciones entre el nivel discursivo y el nivel práctico relativo a la educación social.”*

José Ramón Ubieta y Marino Pérez, en un libro del que hablamos en la sección de reseñas de este número ([enlace](#)), nos dirán que una persona es siempre un sujeto, no reducible a un nombre o a una etiqueta mediante un proceso de objetualización (“naming”) que, aunque dé tranquilidad al sujeto porque lo ubica en un espacio social, no es más que una etiqueta despersonalizadora. Quizás lo social y las personas no seamos tan fácilmente reductibles a leyes y procedimientos científicos.

1 MORÍN, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.

Todas estas reflexiones son las que me ha sugerido la lectura de las diferentes colaboraciones que ponemos a vuestra disposición en este número 27, desde la constatación de que aún tenemos muchas cosas a interpelarnos.

### **Los contenidos de esta *Revista de Educación Social*, número 27.**

Las diferentes colaboraciones surgen esta vez todas desde vuestras aportaciones voluntarias y nos acercan diferentes miradas, desde el dilema o la pregunta, la reflexión sobre experiencias, la revisión conceptual, etc... Esperamos que sirvan para estimular vuestro espacio de pregunta, vuestra acción práctica y que sirvan de acicate para debates futuros.

Hemos organizado los contenidos del tema de fondo (las relaciones entre la Educación Social y la acción socioeducativa con las personas de nueva llegada), bajo un sólo epígrafe que recoge estudios, revisiones y reflexiones sobre estos temas.

En la sección *miscelánea* os ofrecemos reflexiones y experiencias sobre la inserción sociolaboral en el ámbito rural, el maltrato institucional, la educación emocional en la infancia acogida, la acción integral para la maduración social, la Educación Social en residencias de personas mayores, la Educación Social en el ámbito sociosanitario, el proyecto Enroscados, la radicalización de la juventud, la medicación artística en un centro penitenciario o la evaluación de procesos participativos.

Para acabar, adelantamos *los temas de los próximos números de RES, Revista de Educación Social*:

- **Número 28, enero-junio de 2019:** *Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad*
- **Número 29, julio-diciembre de 2019:** *La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales*

Seguimos esperando vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la interpelación sobre nuestra acción socioeducativa.

¡Gracias por seguir allí y Feliz otoño-invierno del 2018!



## **El tema:**

### ***Educación Social y acción socioeducativa con personas de nueva llegada***

8





## ***Educación Intercultural: diez criterios útiles para desarrollar programas socioeducativos en consonancia con el enfoque Intercultural***

**Idurre Ormaetxea Salaberria, educadora social**

9

### **Resumen**

*El objetivo de este artículo<sup>1</sup> es ofrecer unas aportaciones útiles para diseñar, implementar y evaluar programas socioeducativos en el ámbito de la educación intercultural. Para ello, en primer lugar se expone en qué consiste el enfoque intercultural, basándose en la revisión bibliográfica pertinente y aportando algunas ideas propias. Éste enfoque educativo se basa en una forma determinada de ver y de pensar la diversidad, lo que implica distinguir “diversidad” de “diferencias” y “diversidad cultural” de “culturas diferentes”, así como entender “lo intercultural” como comunicación y relación. Finalmente, se formulan diez criterios que definen el enfoque intercultural y que pueden guiar en el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones y en la elaboración de materiales didácticos a cualquier agente o equipo educativo interesado en desarrollar una labor socioeducativa en el ámbito de la educación intercultural.*

**Palabras clave:** educación intercultural, enfoque intercultural, diversidad, diversidad cultural, educación social.

Fecha de recepción: 13/06/2018

Fecha de aceptación: 31/07/2018

**Nota 1:** Una versión en euskera de este artículo puede leerse después de la de castellano.

**Nota 2:** Fuente de las ilustraciones: <https://thenounproject.com>

<sup>1</sup> El contenido de este artículo se basa en el trabajo final del *Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural* (UNED), presentado por la autora en 2017.

## 1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL: HISTORIA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

Históricamente, una variedad de conceptos han tenido significados muy diversos en función del momento y del lugar. Se han utilizado conceptos como *multiculturalidad*, *multiculturalismo*, *interculturalidad* o *interculturalismo*. Se han matizado estos términos distinguiendo *multiculturalismo blando* y *crítico* (Hernández y Olmo, 2005); *interculturalidad relacional*, *funcional* y *crítica* (Walsh, 2010); y otros. Se ha hablado también de *educación intercultural*, *educación multicultural*, *enfoque intercultural*,...

Todos estos conceptos han sido utilizados en contextos geográficos e históricos tan diversos como EEUU y Canadá, Europa y Latinoamérica, en los años 60, 70, 80, 90 y s. XXI, adquiriendo significados específicos en cada caso (Antolínez, 2011).

Sin pretender entrar a explicar esta enorme diversidad de conceptos y acepciones, expondré a continuación cómo entiendo yo el *enfoque intercultural*, basándome en la perspectiva adquirida a lo largo del *Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural* y que, al mismo tiempo, se fundamenta en la perspectiva del *Grupo INTER*,<sup>2</sup> creador y responsable del citado Máster.

## 2. QUÉ ES EL ENFOQUE INTERCULTURAL

Aguado define la Educación Intercultural de la siguiente manera:

*“Enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes”* (Aguado, 1995, citada en Grupo INTER, 2006:3).

---

<sup>2</sup> El Grupo INTER “*está integrado por profesoras y estudiantes de diversos departamentos e instituciones, españoles y extranjeros. Es un espacio para la docencia y la investigación en cuestiones sobre diversidad cultural y educación. Situamos la diversidad en el foco de toda reflexión pedagógica y consideramos que tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma en todo grupo humano. El enfoque intercultural se propone como una mirada para definir y responder a la diversidad en educación*” ([www2.uned.es/grupointer](http://www2.uned.es/grupointer)).

Desde el curso 2011/12 el Grupo INTER imparte el [Máster Universitario Eurolatinoamericano en Educación Intercultural](#), un Máster Oficial adaptado al EEES.

En los siguientes apartados desarrollaré esta definición, exponiendo en primer lugar cuál es la especificidad del mencionado enfoque educativo y en segundo lugar cuáles considero que son sus principios y aspiraciones fundamentales.

## 2.1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL: UNA FORMA DE VER Y DE PENSAR LA DIVERSIDAD

La definición anterior habla de un *enfoque educativo*. Este sería el *enfoque intercultural*, que presentaré a continuación. La especificidad fundamental de este *enfoque intercultural* es que se basa en una forma determinada de ver y de pensar la *diversidad*.

Esto implica cuatro cuestiones básicas:

### 2.1.1. *Diversidad vs. Diferencia.*

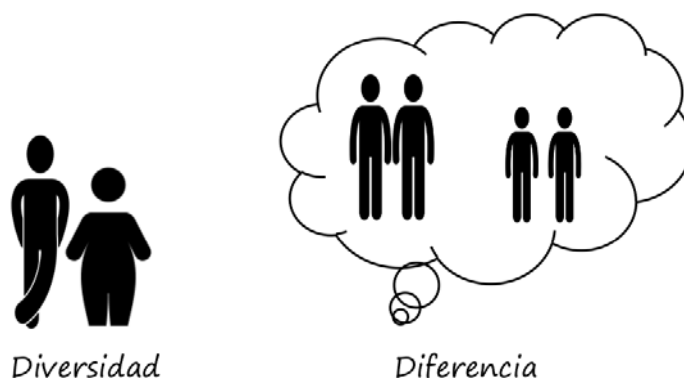
La diversidad “*es una constante humana y forma parte de la vida misma*” (Aguado, 2010:15). Es un hecho, es la norma. Donde hay dos personas hay diversidad, ya que no hay dos personas completamente iguales. Desde esta visión, el concepto de diversidad no se refiere “*sólo a etiquetas nacionales o étnicas, ni a grupos especiales o a minorías*” (Grupo INTER, 2006:3), sino que se toman en consideración todas las variaciones individuales que componen la diversidad.

Teniendo esto en cuenta, distinguimos *diversidad* y *diferencia* porque entendemos que ésta última es “*una construcción social, más concretamente una selección -siempre sesgada- de variables de diversidad cuyo objeto es generar sistemas jerarquizados y jerarquizantes*” (García, Granados y Pulido, 1999:6).

Es decir, escogemos una sola o unas pocas de esas variables que forman la diversidad y según esa(s) variable(s) que hemos escogido, decimos que un@s<sup>3</sup> y otr@s somos diferentes. Así, agrupamos a un@s y a otr@s según estas diferencias que hemos construido y acabamos creando distancias entre un@s y otr@s. Dicho de otra manera,

<sup>3</sup> Nota sobre el uso de la arroba en este trabajo, como recurso gráfico para incluir y visibilizar tanto a mujeres como a hombres a través del lenguaje: Soy consciente de que según la RAE “*la arroba no es un signo lingüístico y, por ello, su uso en estos casos es inadmisibles desde el punto de vista normativo*”. Sin embargo, he decidido hacer uso de ella en este trabajo, puesto que considero que, por un lado, el lenguaje que utilizamos refleja nuestro pensamiento y viceversa y que, por otro lado, los nuevos usos en el lenguaje inciden en la renovación de las normas que consideramos anticuadas o inadecuadas.

construyendo la diferencia creamos grupos y muchas veces contribuimos a “hipertrofiar las diferencias” (Aguado, 2010:15).



Además de esto,

*“atribuimos significados distintos a las diferencias. Valoramos algunas por encima de otras y utilizamos ese valor distinto como material para legitimizar los derechos que tenemos unos y otros, como si las diferencias fueran las razones que explicasen, por sí mismas, el acceso y el derecho de acceso a los privilegios y bienes de una sociedad”* (Grupo INTER, 2006:45).

Por tanto, podemos concluir que el peligro de regirnos por estas diferencias construidas en lugar de regirnos por una visión de la diversidad como connatural al ser humano, radica en que acabamos por “justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad” (García, Granados y Pulido, 1999:2).

### 2.1.2. Diversidad cultural vs. Culturas diferentes.

En la misma línea de pensamiento, distinguimos entre *culturas diferentes* y *diversidad cultural*. Entre l@s antropólog@s, el concepto de *cultura* ha generado largos debates a lo largo de la historia. A día de hoy, algun@s autores/as “rechazan dicho concepto o intentan evitar su uso” (Olmo y Hernández, 2004:2), ya que entienden que el concepto de *cultura* tiene la consecuencia inevitable de formar categorías con las personas y, al hacerlo, cometer los siguientes errores (Olmo y Hernández, 2004):

- Pensar que las personas que pertenecen a la misma *cultura* forman un grupo homogéneo que comparte las mismas creencias y valores, como si no existiesen diferencias relevantes entre ellas.

- Creer que, por el mismo motivo, las personas de un grupo o *cultura* son significativamente diferentes de las personas que pertenecen a otra *cultura*, obviando las semejanzas que existen entre ellas e incidiendo en aquello que separa a los grupos humanos; creando así distancias entre bloques alejados unos de otros.

En este sentido, Abu-Lughod afirma que esta concepción de la *cultura*, por categorizadora, resulta en un “*encarcelamiento continuo de personas [...] en tiempo y lugar*” (Abu-Lughod, 2012:141) y que “*opera muy parecido a su predecesor -raza-*” (Abu-Lughod, 2012:138).

Tomando en consideración estas reflexiones, desde el *enfoque intercultural* asumimos que “*hablar de culturas diferentes como entes estancos [...] es un enfoque caducado*” (Aguado, 2010:16), ya que esta idea no permite explicar “*la complejidad de los mestizajes e intercambios*” (Aguado, 2010:16).

Sin embargo, en muchas ocasiones resulta muy difícil no recurrir al concepto de *cultura*. Se hace necesario reemplazarlo por algún otro concepto. Pero ¿cuál?

Appadurai (2001) propone hablar de *lo cultural*, como adjetivo, en lugar de hablar de *cultura*, como sustantivo. Así, en lugar de hablar de *cultura* como algo perfectamente definido y delimitado que portamos cada persona o cada grupo de personas, pasaríamos a hablar de *lo cultural*, es decir, enfatizaríamos la “*dimensión contextual*” (Appadurai, 2001:15) que rodea a las personas, una realidad más difusa, menos delimitada y que nos influye, “*pero no sabemos de qué forma*” (Aguado, 2010:17).

Por su parte, el Grupo INTER propone que “*la idea de cultura se reemplaza por el principio de diversidad cultural*” (Aguado, 2010:17), al que contribuimos todas las personas. Reconocer la *diversidad cultural* implica “*reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras*” (Aguado, 2010:17).



Diversidad cultural

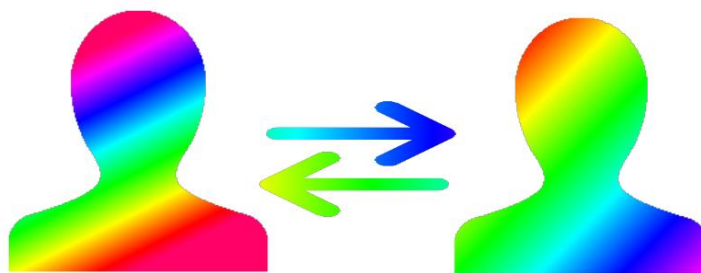


Culturas diferentes



### 2.1.3. *Lo intercultural es comunicación y relación.*

Para explicar lo anterior, el *enfoque intercultural* enfatiza el carácter difuso (cambiante, poco estable) y desprovisto de fronteras y, por tanto, abierto, híbrido, heterogéneo, de *lo cultural*, que se encuentra en continuo cambio y se construye y se re-construye a través de la interacción entre personas.



*Comunicación y relación*

Así, “*lo esencial no es describir las culturas sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos*” (Aguado, 2010:17).

Consecuentemente, desde el *enfoque intercultural*,

*“el educador no se detiene tanto sobre la cultura como determinante de comportamientos, sino sobre la manera en que la persona utiliza los rasgos culturales para decir y decirse, para expresarse verbal, corporal, social, personalmente”* (Aguado, 2010:18);

Es decir, para relacionarse con el mundo y con las personas.

En este sentido, es importante tener en cuenta que no sólo el concepto de *lo cultural*, sino también el de *identidad* es cambiante y heterogéneo. Ambos son definibles sólo “*en un contexto intersubjetivo y que son el producto de relaciones y razonamientos*” (Abdallah-Preteuille, 2006:8). Es decir, ambos se crean y se re-crean continuamente a través de la relación con otras personas y con nuevas situaciones.

Así, podemos decir que las personas estamos compuestas de múltiples identidades que, además, van cambiando a lo largo de la vida, a través de las interacciones y de las relaciones con otras personas y situaciones.

#### 2.1.4. *Lo intercultural se materializa en la práctica.*

“Ningún hecho es de entrada intercultural [...]. Sólo el análisis intercultural puede conferirle ese carácter” (Aguado, 2010:17). Así, podemos decir que un Plan, Programa o práctica educativa no es *intercultural* por el mero hecho de llevar este nombre; lo será en la medida en que su puesta en práctica sea coherente con el *enfoque intercultural*. De la misma manera, un Plan, Programa o práctica educativa, aun no definiéndose a sí misma como *intercultural*, lo será si es coherente con el *enfoque intercultural*.

De una manera más concreta, podríamos decir que nos encontramos en el lado de la práctica intercultural en una situación en la que, como educadores/as:

1. En lugar de intentar *explicar la cultura* de una persona, tenemos en cuenta las normas fundamentales del grupo de referencia como “*marco de referencia de la conducta de los niños y no un determinante de la misma*” (Olmo y Hernández, 2006:7).
2. Intentamos “*detectar las áreas de conflicto potenciales entre esas normas y las propias, y respetar el reajuste personal que cada niño debe hacer, y también ver la necesidad de hacer ese reajuste uno mismo*” (Olmo y Hernández, 2006:7).
3. Intentamos “*hacernos conscientes de que nuestras normas son relativas con respecto a los demás, que las ajustamos en las relaciones con ellos y que, a veces, no sabemos cómo manejar los conflictos que surgen entre unas normas y otras*” (Olmo y Hernández, 2006:8).

## 2.2. PRINCIPIOS Y ASPIRACIONES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

Una vez presentada la especificidad principal que caracteriza al *enfoque intercultural*, paso a continuación a exponer cuáles considero que son sus principios y aspiraciones fundamentales.

Volviendo a la definición de Aguado, la Educación Intercultural es un,

“... *enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el*

*desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes” (Aguado, 1995, citada en Grupo INTER, 2006:3).*

Esto implica varias cuestiones:

### 2.2.1. Partir de la diversidad.

Este enfoque educativo, el *enfoque intercultural*, “*se basa en el respeto y apreciación de la diversidad cultural*”.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, esta diversidad no se refiere sólo a etiquetas nacionales o étnicas, ni a grupos especiales o a minorías, sino que se toman en consideración todas las variaciones individuales que componen la diversidad, así como el carácter cambiante y heterogéneo de lo cultural y de la identidad, que se encuentran en continua re-construcción a través de la interacción entre personas.

Por tanto, *basarse en el respeto y apreciación de la diversidad cultural* significa tener en cuenta la variación individual con la que contamos, subrayando aquí, sin embargo, que “*no sólo la reconocemos, sino que partimos de ella para diseñar estrategias útiles en las clases y en el ambiente que nos rodea*” (Grupo INTER, 2006:40).

### 2.2.2. Participación de tod@s.

El *enfoque intercultural* “*se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto*”.

Partiendo de que, tal y como expongo un poco más adelante, el *enfoque intercultural* se propone formar ciudadan@s para un modelo de sociedad inclusiva, éste necesariamente tiene que dirigirse *a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto*.

Por otro lado, asumiendo que la ciudadanía implica “*participación*” (Grupo INTER, 2006:209), diría que la forma en la que el *enfoque intercultural* se dirige a cada uno de los miembros de la sociedad es moviéndonos a la participación.

Entre otros, nos mueve a la participación en los procesos educativos y sociales -en la Escuela al alumnado, a las familias, al profesorado y a otros agentes educativos y en la sociedad a cada persona-; para contribuir junt@s, cada cual desde nuestra posición y posibilidades, a la creación de una Escuela y de una sociedad inclusivas.

### 2.2.3. Unión entre Escuela-Familia-Comunidad.

El enfoque intercultural “propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo”.

Idealmente “la escuela, la familia y la comunidad serían sistemas mutuamente integrados” (Grupo INTER, 2006:74), tanto en sus propuestas y planificaciones de intervención socioeducativa como en los necesarios procesos de transformación de la Escuela y de otros ámbitos de la sociedad. Así,

“... es necesario que las escuelas pongan en práctica medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, pero no es menos necesario que esas mismas medidas encuentren contrapartidas en el ambiente de trabajo, en la familia y en el resto de la sociedad (Grupo INTER, 2006:3).

### 2.2.4. Igualdad de oportunidades y éxito para tod@s en una sociedad inclusiva.

El enfoque intercultural “aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos”.

La igualdad de oportunidades y el éxito para todas las personas, desde una “filosofía próxima a la educación inclusiva para todos en las escuelas” (Grupo INTER, 2006:2), implica que,

“... todas las habilidades, talentos y experiencias de los estudiantes tienen que tomarse como un punto de partida válido para construir procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la justicia y la genuina posibilidad de equidad en los resultados académicos de todos” (Grupo INTER, 2006:3).

Entendiendo por equidad la “igualdad de oportunidades para que todos los alumnos logren desarrollar al máximo su potencial” (Bennet, 2001, citada en Gil Jaurena, 2003:3).

Apuntando más lejos, yo diría que el enfoque intercultural aspira a un modelo de sociedad inclusiva, en la que “la diferencia no significa ni más ni menos que una diferencia: ni un déficit, ni una amenaza” (Grupo INTER, 2006:117); y que, por tanto, la aspiración a la igualdad de oportunidades y el éxito para todas las personas abarca también otros ámbitos fuera del académico, como pueden ser el social, familiar, laboral, comunitario, sanitario, político y cualquier otro ámbito de la vida en sociedad.

### 2.2.5. Superación del racismo.

El enfoque intercultural “aspira a lograr la superación del racismo<sup>4</sup> en sus diversas manifestaciones”.

En la mencionada aspiración a una sociedad inclusiva, comenzando por l@s propi@s educadores/as y profesionales,

“... todos deberíamos recibir algún tipo de educación antirracista que rompa la asociación entre determinadas diferencias y más o menos acceso al poder, a los bienes y a los privilegios sociales, de manera que no valoremos unas lenguas o religiones o lugares de nacimiento o tonos de la piel por encima o por debajo de las otras” (Grupo INTER, 2006:45).

18

### 2.2.6. Desarrollo de la competencia intercultural.

El enfoque intercultural “aspira a lograr el desarrollo de competencia intercultural<sup>5</sup> en profesores y estudiantes”.

Continuando con la aspiración a una sociedad inclusiva, diría que ésta necesariamente debe basarse en una convivencia dialogada entre ciudadan@s con “mente democrática” (Grupo INTER, 2006:121). Esto último se podría traducir como “personas que defienden sus posiciones en una reunión comunitaria”, en contraposición a las personas que “simplemente depositan votos en una urna” y que, por lo tanto, “no actúan como ciudadanos, sino como consumidores” (Hess, citado en Grupo INTER, 2006:121).

<sup>4</sup> El Grupo INTER define el racismo como “un comportamiento social, [y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan], que consiste en clasificar a las personas en grupos, sobre la base de diferencias reales o imaginarias, que se asocian a comportamientos, cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros. Esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero, y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por tanto merecen más y mejor” (Grupo INTER, 2007: 160).

<sup>5</sup> Según Byram, Gribkova y Starkey (2002), la *competencia comunicativa intercultural* se compone de conocimientos (sobre los grupos sociales y sobre los procesos de interacción sociales e individuales), habilidades (para la producción e interpretación de mensajes, para adquirir nuevos aprendizajes e interactuar de acuerdo con ellos, habilidades sociales) y actitudes (curiosidad, apertura, disposición para relativizar las creencias y comportamientos propios y de otros grupos sociales, conciencia crítica con respecto a lo cultural), complementados por los valores que cada cual tiene por su pertenencia a unos grupos sociales determinados.



En este sentido, es necesario recordar que “*la ciudadanía no es un estatus, sino una práctica que debe aprenderse*” (Grupo INTER, 2006:121). Así, la persona competente interculturalmente será,

“... *aquella que tiene la habilidad de interactuar con “otros”, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad*” (Byram, Nichols y Stevens, 2001, citado en Gil Jaurena, 2003:3).

En el ámbito escolar, “*todos -profesores, colegas, alumnos, padres, etc.- debemos aprender a negociar las normas y los valores que el grupo comparte y que nos van a permitir alcanzar nuestros objetivos*” (Grupo INTER, 2006:44).

### **3. DIEZ CRITERIOS ÚTILES PARA DESARROLLAR PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS EN CONSONANCIA CON EL ENFOQUE INTERCULTURAL**

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, de manera resumida defino el *enfoque intercultural* como una forma determinada de ver y de pensar la diversidad, que implica considerar la *diversidad* frente a la *diferencia*, la *diversidad cultural* frente a *culturas diferentes*, lo *intercultural* como comunicación y relación y su materialización en la práctica.

Además, el *enfoque intercultural* tiene como principios partir de la diversidad con la que se cuenta, mover a la participación a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto y promover la unión entre Escuela, familias y comunidad.

Finalmente, aspira a un modelo de sociedad inclusiva que tiene como pilares la igualdad de oportunidades y el éxito para todas las personas en todos los ámbitos de la vida y de la sociedad, la superación del racismo y la convivencia dialogada entre ciudadan@s con mente democrática y capacid@s con un alto grado de competencia comunicativa intercultural.

Llegad@s a este punto, a continuación formulo los diez criterios que, coherentemente con el marco teórico presentado, definen el *enfoque intercultural* y que considero fundamentales para llevar a cabo cualquier programa socioeducativo de manera acorde con el *enfoque intercultural*.

En mi opinión, estos criterios pueden guiarnos en el diseño, en la implementación y en la evaluación de las intervenciones y en la elaboración de materiales didácticos a cualquier agente o equipo educativo interesado en desarrollar una labor socioeducativa en el ámbito de la educación intercultural.

- 1) *Diversidad vs. Diferencia*. La *diversidad* es entendida como connatural al ser humano. No se refiere sólo a etiquetas nacionales, étnicas, ni a grupos especiales o a minorías, sino que se toman en consideración todas las variaciones individuales que componen la diversidad; y no esconde la idea de diferencia y desigualdad.
- 2) *Diversidad cultural vs. Culturas diferentes*. Se utiliza la idea de *diversidad cultural*, que huye de adscripciones previas, fijas y categorizadoras y a la que contribuimos todas las personas o, en su caso, la idea de *lo cultural*, que enfatiza la dimensión contextual que rodea a las personas; alejándose de la idea de *cultura* como una categoría fija, estática y esencialista, que clasifica y encasilla a las personas y se puede diferenciar claramente de otras *culturas*.
- 3) *Lo intercultural es comunicación y relación*. Se entiende que tanto *lo cultural* como la *identidad* son cambiantes y heterogéneos y se construyen y re-construyen a través de las interacciones y de las relaciones con otras personas y situaciones.
- 4) *Lo intercultural se materializa en la práctica*. Un Plan, Programa o práctica educativa será considerada *intercultural* en la medida en que su puesta en práctica sea coherente con el *enfoque intercultural*, independientemente de si lleva o no el nombre de “intercultural”.
- 5) *La diversidad como punto de partida*. Se tiene en cuenta la variación individual con la que se cuenta y se parte de ella para el diseño de los programas y estrategias.
- 6) *Participación de tod@s*. Los programas y estrategias se dirigen a todos y cada uno de los miembros del colectivo en su conjunto, moviéndolos a la participación.
- 7) *Unión entre Escuela-Familia-Comunidad*. La escuela, la familia y la comunidad forman parte de un mismo sistema, tanto en las propuestas de intervención como en los procesos de transformación.
- 8) *Igualdad de oportunidades y éxito para todas las personas*. Se aspira a la igualdad de oportunidades para que todas las personas logren desarrollar al máximo su potencial, tomando las medidas necesarias para tal fin.

- 9) *Superación del racismo*. Se propone algún tipo de educación antirracista para todas las personas.
- 10) *Desarrollo de la competencia intercultural*. Se aspira a una convivencia dialogada entre ciudadan@s con “mente democrática” y competentes interculturalmente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteille, M. (2006). “El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad”. En *Actas Congreso INTER*. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Disponible en: [www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural) [fecha acceso: julio 2017].
- Abu-Lughod, Lila (2012). “Escribir contra la cultura”. En *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 9, nº 19, pp. 129-57.
- Aguado, T. (2010). "El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación". En Aguado, T.; Del Olmo, M. (2010). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ed. Ramón Areces, pp. 13-27.
- Antolínez, I. (2011). “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”. En *CEIC*, vol. 2011/2 #73.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Ediciones TRILCE, FCE.
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- García Castaño, F. J.; Granados, A.; Pulido, R. (1999). “Reflexiones en distintos ámbitos de la construcción de la diferencia”. En *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, pp.1-19.
- Gil Jaurena, I. (2003). “La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización”. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2004/12/13/la-educacion-intercultural-una-propuesta-para-la-nueva-alfabetizacion> [fecha acceso: julio 2017].
- Grupo INTER (2006). *Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Grupo INTER (2007). *Racismo: ¿qué es y cómo se afronta? Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson.

Hernández Sánchez, C.; Olmo Pintado, M. del (2005). “Multiculturalismo”. En Hernández Sánchez, C.; Olmo Pintado, M. del (2005). *Antropología en el Aula. Una Propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis, pp. 143-183.

Olmo Pintado, M. del; Hernández Sánchez, C. (2004). “Diversidad cultural y educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto”. En Vera-Muñoz, M.; Pérez i Pérez, D. (coord.) (2004). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.

Olmo Pintado, M. del; Hernández Sánchez, C. (2006). “Identidad y educación. Una perspectiva teórica”. En *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 47, pp. 7-13. Barcelona: Graó.

Para contactar:

**Idurre Ormaetxea:** [idurr76@hotmail.com](mailto:idurr76@hotmail.com)



## ***KULTURARTEKO HEZKUNTZA: HAMAR IRIZPIDE LAGUNGARRI GIZARTE ETA HEZKUNTZA ALORREAN KULTURARTEKO IKUSPEGIAREKIN BAT DATOZEN PROGRAMAK GARATZEKO***

23

**Idurre Ormaetxea Salaberria, *gizarte hezitzailea***

### **Laburpena**

Artikulu honek,<sup>1</sup> kulturarteko hezkuntzaren esparruan gizarte eta hezkuntza arloko programak diseinatzeko, gauzatzeko eta ebaluatzeko ekarpen erabilgarriak eskaintzea du helburu. Horretarako, lehenik eta behin kulturarteko ikuspegiak zertan datzan azaltzen da, dagokion bibliografiaren berrikusketan oinarriturik eta ideia propio batzuk gehituz. Hezkuntza ikuspegi hau aniztasuna ikusteko eta pentsatzeko modu zehatz batean oinarritzen da eta honek ondorengoak dakartza nahitaez: “aniztasuna” eta “ezberdintasunak” bereiztea, “aniztasun kulturala” eta “kultura ezberdinak” bereiztea eta “kulturartekoa” komunikazio eta hartu-eman bezala ulertzea. Azkenik, kulturarteko ikuspegiak zehazten duten hamar irizpide formulatzen dira, kulturarteko hezkuntzaren esparruan gizarte eta hezkuntza arloan lan egin nahi duen edozein profesional edo hezkuntza talderi bere esku hartzeak diseinatzeko, gauzatzeko eta ebaluatzeko edota material didaktikoak sortzeko lagungarri gerta dakizkikeenak.

**Gako-hitzak:** kulturarteko hezkuntza, kulturarteko ikuspegiak, aniztasuna, aniztasun kulturala, gizarte hezkuntza.

Jasotze data: 2018/06/13

Onartze data: 2018/07/31

**Oharra 1:** Artikulu honen gaztelarazko itzulpena, honen aurrean aurki daiteke.

**Oharra 2:** Irudien iturria: <https://thenounproject.com>

1 Artikulu honen edukia *Kulturarteko Hezkuntzan Unibertsitate Master Euro-Latinoamerikarrerako* (UNED) egindako azken lanean oinarritzen da, ikasleak 2017an aurkeztu zuena.

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.



## 1. **KULTURARTEKO IKUSPEGIA: KONTZEPTUAREN ERAIKUNTZAREN HISTORIA**

Historian zehar, hainbat kontzeptuk esanahi oso anitzak izan dituzte toki eta unearen arabera. *Kultura-aniztasuna, multikulturalismoa, kulturartekotasuna* edo *interkulturalismoa* bezalako kontzeptuak erabili izan dira. Hitz hauek zehaztu ere egin izan dira, *multikulturalismo biguna* eta *kritikoa* bereiziz (Hernández eta Olmo, 2005); *harreman-kulturartekotasuna, kulturartekotasun funtzionala* eta *kulturartekotasun kritikoa* (Walsh, 2010) bereiziz; eta beste batzuk. *Kulturarteko hezkuntza, kultura-aniztasunerako hezkuntza, kulturarteko ikuspegia,...* kontzeptuak ere erabili izan dira.

Kontzeptu guzti hauek toki eta une zeharo ezberdinetan erabili izan dira, hala nola EEBB-etan eta Kanadan, Europan zein Latinoamerikan, 60., 70., 80. eta 90. hamarkadetan zein XXI. mendean zehar; eta kasu bakoitzean esanahi jakin batzuk bereganatu izan dituzte (Antolínez, 2011).

Jarraian, kontzeptu eta esanahi guzti hauek azaltzen hasi ordez, *kulturarteko ikuspegia* nola ulertzen dudana azalduko dut, *Kulturarteko Hezkuntzan Master Euro-Latinoamerikarrean* baneratu dudana ikuspegiaren oinarriturik. Ikuspegi honek, era beran, *INTER Taldearen*<sup>2</sup> ikuspegiaren dauka oinarria, aipaturiko Masterraren sortzaile eta arduraduna berau.

## 2. **KULTURARTEKO IKUSPEGIA ZER DEN**

Aguadok honela definitzen du Kulturarteko Hezkuntza:

*“Aniztasun kulturala errespetatzea eta aintzat hartzea oinarri dituen hezkuntza ikuspegia. Oro har, gizarteko kide bakoitzari eta guztiei zuzentzen zaie. Hezkuntza prozesuaren alor guztiei eragiten dien lan egiteko era bat proposatzen du. Bere helburuak, guztientzako benetako aukera/emaitza berdintasuna lortzea, arrazakeriaren adierazpide guztiak gainditzea eta irakasle eta ikasleengan kulturarteko kompetentzia garatzea dira”* (Aguado, 1995, INTER Taldea, 2006:3-n aipatua).

Ondorengo ataletan definizio hau garatuko dut. Hasteko, aipaturiko hezkuntza ikuspegiaren berezitasuna zein den azalduko dut eta, ondoren, bere oinarritzko printzipio eta helburuak zeintzuk diren.

<sup>2</sup> INTER Taldea “hainbat espainiar eta atzerriko sail eta erakundetako irakasle eta ikasleek osatzen dute. Aniztasun kulturalaren eta hezkuntzaren inguruan irakatsi eta ikertzeko gune bat da. Aniztasuna ezartzen dugu hausnarketa pedagogiko ororen erdigunean eta, aipaturiko aniztasun hori, salbuespen bat izan beharrean, gizatalde guztietan araua dela uste dugu. Kulturarteko ikuspegia, hezkuntzaren arloan aniztasuna zehazteko eta beroni erantzuteko begirada bat bezala proposatzen dugu” ([www2.uned.es/grupointer](http://www2.uned.es/grupointer)). 2011/12 ikasturteetik aurrera, INTER Taldeak [Kulturarteko Hezkuntzan Unibertsitate Master Euro-Latinoamerikarra](#) ematen du, GHEE-ra egokitutako Master Ofizial bat.

## 2.1. KULTURARTEKO IKUSPEGIA: ANIZTASUNA IKUSTEKO ETA PENTSATZEKO MODU BAT

Aurreko definizioak *hezkuntza ikuspegi* bati buruz hitz egiten digu. Jarraian aurkeztuko dudana *kulturarteko ikuspegiari* buruz, hain zuzen. *Kulturarteko ikuspegi* honen funtsezko berezitasuna zera da, aniztasuna ikusteko eta pentsatzeko modu zehatz batean oinarritzen dela.

Honek lau eztabaidagai nagusi dakarzkigu:

### 2.1.1. Aniztasuna vs. Ezberdintasuna.

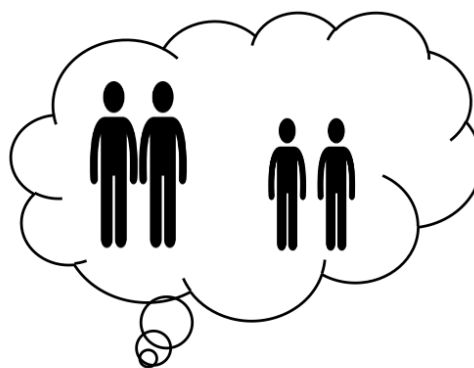
Aniztasuna “*uneoro gertatzen da gizakien artean eta bizitzaren beraren parte bat da*” (Aguado, 2010:15). Izan ere, gertatu egiten da, araua da. Bi pertsona dauden tokian aniztasuna dago, ez baitaude guztiz berdinak diren bi pertsona. Ikuspegi honetatik abiatuz, *aniztasun* kontzeptua ez dator “*soilik etiketa nazional edo etnikoei, ezta talde bereziei edota gutxiengoei lotuta*” (INTER Taldea, 2006:3); ostera, aniztasuna osatzen duten aldagai guztiak hartzen ditugu kontutan.

Gauzak honela, bereizi egiten ditugu *aniztasuna* eta *ezberdintasuna*, azken hau “*hierarkiadun eta hierarkia sortzaileak diren sistemak bultzatzea helburu duen eraikuntza sozial bat, zehazkiago aniztasunaren aldagaien aukeraketa bat -partziala betiere-*” dela ulertzen baitugu (García, Granados eta Pulido, 1999:6).

Hau da, aniztasuna osatzen duten aldagai guztien artean bat bakarra edo gutxi batzuk aukeratzen ditugu eta, aukeratu ditugun aldagai horien arabera, batzuk eta besteak ezberdinak garela esaten dugu. Horrela, eraiki ditugun ezberdintasun horien arabera, taldekatu egiten ditugu bai batzuk eta bai besteak eta, azkenean, urruntasunak sortzen ditugu taldeon artean. Beste era batera esanda, ezberdintasuna eraikiz taldeak sortzen ditugu eta askotan “*ezberdintasunak hipertrofiatzen*” (Aguado, 2010:15) laguntzen dugu.



Aniztasuna



Ezberdintasuna

Honez gain,

“ezberdintasunei bestelako esanahiak ematen dizkiegu. Ezberdintasun batzuei beste batzuei baino balio handiagoa ematen diegu eta bestelako balio hori pertsona batzuen eta beste batzuen eskubideak legitimatzeko erabiltzen dugu; ezberdintasunek, beren kabuz, gizarte baten pribilegioetara eta ongietara sarbidea, eta sarbiderako eskubidea bera ere, azalduko balute bezala” (INTER Taldea, 2006:45).

Beraz, ondorio honetara iritsi gaitzake: eraikitako ezberdintasun hauen arabera jokatzek - aniztasuna gizakiak berezkoa duela ulertu ordez- arrisku bat dakarrela; “aniztasuna berezkoa duen mundu batean berdintasunik eza justifikatzea” (García, Granados eta Pulido, 1999:2), hain zuzen ere.

### 2.1.2. Aniztasun kulturala vs. Kultura ezberdinak.

Ildo beretik jarraituz, bereizi egiten ditugu *kultura ezberdinak* eta *aniztasun kulturala*. Antropologoaren artean, *kultura* kontzeptuak eztabaida luzeak sorrarazi izan ditu historian zehar. Gaur egun, autore batzuk “ez dute kontzeptu hau onartzen, edo beraz erabiltzea saihestu egiten dute” (Olmo eta Hernández, 2004:2), *kultura* kontzeptua erabiltzeak nahitaez pertsonekin kategoriak eratzea dakarrela uste baitute eta, ondorioz, ondorengo akatsak egitea (Olmo eta Hernández, 2004):

- *Kultura* berekoak diren pertsonen sineskera eta balio berberak partekatzen dituen talde homogeneo bat osatzen dutela sinestea, haien artean ezberdintasun esanguratsurik ez balego bezala.
- Arrazoi beragatik, talde edo *kultura* bateko pertsonak beste *kultura* bateko pertsonengandik nabarmenki ezberdinak direla sinestea, haien arteko antzekotasunak alde batera utziz eta gizatalde batzuk besteengandik bereizten dituzten alderdiak azpimarratuz; eta honela elkarrengandik urrundutako bloke ezberdinen artean urruntasunak sortzea.

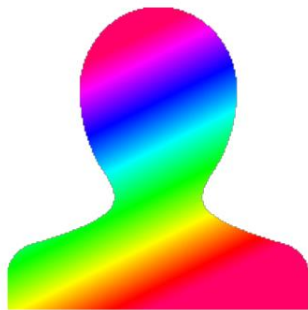
Honen harira, Abu-Lughod-en esanetan, hain kategorizatzailea den *kulturaren* ikuspegi honek “toki eta garaiari dagokionean [...] pertsonen kartzelaratzeko etengabe bat” (Abu-Lughod, 2012:141) dakar eta “bere arbasoaren -arrazo, hain zuzen- oso antzera egiten du lan” (Abu-Lughod, 2012:138).

Hausnarketa hauek kontuan hartuta, *kulturarteko ikuspegiaren* arabera, “*kultura ezberdinei buruz hitz egitea, hauek izaki zarratuak balira bezala [...] ikuspegi zaharkitu bat*” (Aguado, 2010:16) dela ulertzen dugu, ideia honek ez baitigu “*mestizaia eta hartu-emanen konplexutasuna*” (Aguado, 2010:16) azaltzen uzten.

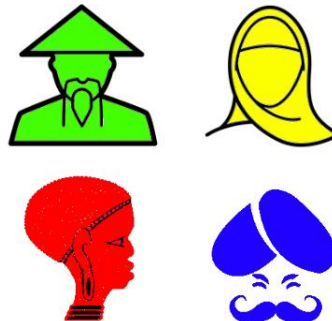
Hala ere, maiz oso zaila izaten da *kultura* kontzeptua ez erabiltzea. Ordezkatuko duen beste kontzeptu baten beharra agertzen zaigu. Baina, zein?

Appadurai-k (2001), izenaren ordeztasun erabilteza proposatzen digu, hau da, *kultura* kontzeptuaren ordeztasun *kulturala* kontzeptua erabilteza. Honela, ez genuke *kulturari* buruz hitz egingo, beraz pertsona bakoitzak edo pertsona talde bakoitzak alde bereko eta erabat zehaztutako eta mugatutako zerbait bezala ulerturik. Ohera, *kulturalari* buruz hitz egingo genuke, hau da, pertsonen “*testuinguru dimentsioa*” (Appadurai, 2001:15) nabarmenduko genuke, errealitate lausoago bat beraz, zehaztugabeagoa eta eragiten diguna, “*baina ez dakigu zein modutan*” (Aguado, 2010:17).

Bestalde, INTER Taldearen arabera, “*kulturaren ideia aniztasun kulturalaren printzipioak ordezkatzeko du*” (Aguado, 2010:17) eta azken hau pertsona guztion ekarpenez osatzen da. *Aniztasun kulturala* aintzat hartzeak, “*alde aurreko adskripzio finko eta kategorizatzaileak alde batera utziz, bestea aintzat hartzea*” (Aguado, 2010:17) dakar, nahitaez.



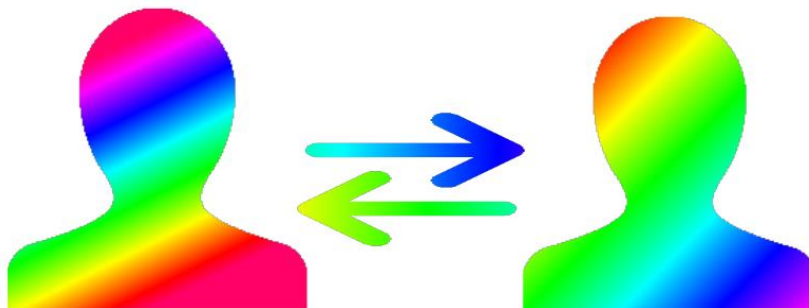
Aniztasun kulturala



Kultura ezberdinak

### 2.1.3. Kulturartekoa komunikazioa eta hartu-emanak dira.

Aurrekoa azaltzeko, *kulturarteko ikuspegiak*, *kulturalaren* izaera lausoak (aldakorra, ezegonkorra) eta mugarik gabekoa nabarmentzen du eta, beraz, irekia, nahasia eta heterogeneoa, aldaketa etengabe pairatzen duena eta pertsonen arteko elkarreraginaren bidez eraiki eta berreraikitzen dena.



Komunikazioa eta hartu-emanak

Honela, “*funtsezkoena ez da kulturak deskribatzea, baizik eta kultura ezberdinetakoak direla dioten gizabanako eta gizataldeen artean zer gertatzen den aztertzea; beren erabilera kulturalak eta komunikazio erabilerak aztertzea*” (Aguado, 2010:17).

Beraz, *kulturarteko ikuspegiaren arabera,*

“*hezitzaileak ez dio hainbeste kulturari erreparatzen, kulturak berak pertsonen jokaerak erabakiko balitu bezala; ostera, pertsona bakoitzak bere ezaugarri kulturalak nola erabiltzen dituen aztertzen du, hitz egiterakoan, zerbait adierazterakoan, bai ahoz, bai gorputzarekin, bai gizarte mailan bai pertsona mailan*” (Aguado, 2010:18).

Hau da, munduarekin eta pertsonekin hartu-emanen aritzerakoan.

Honen harira, kontuan hartu beharra daukagu, *kulturalaren kontzeptua ez ezik, nortasunaren kontzeptua ere aldakorra eta heterogeneoa dela*. Bai batak eta bai besteak, soilik “*testuinguru intersubjektibo batean*” hartzen dute zentzua eta “*hartu-emanen eta arrazoiketen emaitza dira*” (Abdallah-Pretceille, 2006:8). Hau da, bai *kulturala* eta bai *nortasuna*, beste pertsona batzuekiko eta egoera berriekiko hartu-emanaren bidez sortzen eta birsortzen dira etengabe. Honela, pertsonak hainbat nortasunez osaturik gaudela esan dezakegu eta, gainera, hauek aldatuz doazela bizitzan zehar, beste pertsona eta egoera batzuekiko elkarreraginaren eta hartu-emanen bitartez.

#### 2.1.4. *Kulturartekoa praktikan gauzatzen da.*

“*Ez dago berez kulturartekoa den gertaerarik [...]. Kulturarteko azterketak baino ezin diezaioke izaera hori eman*” (Aguado, 2010:17). Honela, esan dezakegu Plan, Programa edo hezkuntza praktika bat ez dela *kulturartekoa* izen hau eramate hutsagatik; ostera, *kulturartekoa* izango da, berau *kulturarteko ikuspegiaren arabera* gauzatzen bada. Era berean, Plan, Programa edo hezkuntza praktika bat, *kulturartekoa* izena eraman ez arren ere, *kulturartekoa* izango da, berau *kulturarteko ikuspegiarekin* bat baldin badator.

Era zehatzago batean esanda, kulturarteko praktikaren alorrean aurkitzen gara, hezitzaile bezala honela jarduten dugunetan:

1. Pertsona baten *kultura* azaltzen ahalegindu beharrean, bere erreferentziazko taldearen funtsezko arauak hartzen ditugu kontuan eta hauek “*umeen jokaeraren erreferentzia esparru bezala eta ez haren erabakigarri bezala*” (Olmo y Hernández, 2006:7) ulertzen ditugu.

2. “*Arau horien eta norberaren arauen artean gerta litezkeen gatazka eremuak antzematen*” ahalegintzen gara eta “*ume bakoitzak egin behar duen egokitzapena errespetatzen dugu; eta baita norberak egokitzapen hori egitearen beharra*” (Olmo y Hernández, 2006:7) ikusten dugu.

3. “*Gure arauak besteenekiko erlatiboak direla, besteekin hartu-emanen egokitzen ditugula eta, batzuetan, ez dakigula arau batzuen eta beste batzuen artean sortzen diren gatazkak nola kudeatu*” (Olmo y Hernández, 2006:8) ohartzen ahalegintzen gara.

## 2.2. KULTURARTEKO IKUSPEGIAREN PRINTZIBIO ETA HELBURUAK

Behin *kulturarteko ikuspegiaren* berezitasun nagusia aurkezturik, ondoren, bere oinarritzko printzipio eta helburuak zeintzuk diren azalduko dut.

Aguadoren definiziora itzuliz, Kulturarteko Hezkuntza zera da:

*“Aniztasun kulturala errespetatzea eta aintzat hartzea oinarri dituen hezkuntza ikuspegia. Oro har, gizarteko kide bakoitzari eta guztiei zuzentzen zaie. Hezkuntza prozesuaren alor guztiei eragiten dien lan egiteko era bat proposatzen du. Bere helburuak, guztientzako benetako aukera/emaitza berdintasuna lortzea, arrazakeriaren adierazpide guztiak gainditzea eta irakasle eta ikasleengan kulturarteko kompetentzia garatzea dira”* (Aguado, 1995, INTER Taldea, 2006:3-n aipatua).

Honek hainbat eztabaidagai dakarzkigu:

### 2.2.1. Aniztasuna abiapuntu.

Hezkuntza ikuspegi honek, *kulturarteko ikuspegiak*, “*aniztasun kulturala errespetatzea eta aintzat hartzea ditu oinarri*”.

Aurrerago adierazitakoaren arabera, aniztasun hau ez dator soilik etiketa nazional edo etnikoei, ezta talde berezi edota gutxiengoei lotuta. Oстера, aniztasuna osatzen duten aldagai guztiak hartzen ditugu kontutan; eta baita, pertsonen arteko hartu-emanen bidez, etengabeko berreraikuntza pairatzen duten *kulturalaren eta nortasunaren* izaera aldakor eta heterogeneoa ere.

Beraz, *aniztasun kulturala errespetatzea eta aintzat hartzea oinarri* izateak, aldagai guztiok kontuan hartu behar ditugula esan nahi du; azpimarratuz, hala ere, aldagaiok “*ez ditugula soilik aintzat hartzen, baizik eta abiapuntutzat hartzen ditugula ikasgeletan eta gure inguruan estrategia erabilgarriak diseinatzeko*” (INTER Taldea, 2006:40).



### 2.2.2. Guztion partaidetza.

*Kulturarteko ikuspegia “oro har, gizarteko kide bakoitzari eta guztiei zuzentzen zaie”.*

*Kulturarteko ikuspegiaren helburua, beranduago aurkezten dudan bezala, gizarte inklusibo baterako hiritarrak heztea dela onarturik, hura nahitaez zuzendu behar zaie oro har, gizarteko kide bakoitzari eta guztiei.*

Bestalde, hiritartasunak nahitaez “*parte hartzea*” (INTER Taldea, 2006:209) dakarrela onarturik, *kulturarteko ikuspegia* gizarteko kide bakoitzari eta guztiei, parte hartzera mugiaraziz zuzentzen zaigula esango nuke.

Beste batzuen artean, hezkuntza eta gizarte prozesuetan parte hartzera mugiarazten gaitu - eskolan ikasleak, familiak, irakasleak eta beste hezkuntza eragileak eta gizartean pertsona bakoitza-; honela, guztiok batera, bakoitzak gure egoera eta aukeren arabera, eskola eta gizarte inklusibo bat sortzen lagundu dezagun.

### 2.2.3. Eskola-Familia-Gizartea bat eginik.

*Kulturarteko ikuspegiak “hezkuntza prozesuaren alor guztiei eragiten dien lan egiteko era bat proposatzen du”.*

Idealki, “*eskola, familia eta gizartea, batak besteak osatzen dituen sistemak izango lirateke*” (INTER Taldea, 2006:74), bai gizarte eta hezkuntza alorrean esku hartzeko proposamen eta plangintzei dagokienean eta baita eskolaren eta gizarteko beste alor batzuen eraldaketa prozesuei dagokienean ere. Honela,

*“beharrezkoa da eskolek aukera berdintasuna sustatzen duten neurriak praktikan jartzea, baina hori bezain beharrezkoa da, neurri horiek beraiek, lan, familia eta gizarteko beste alorretan ere beren baliokideak aurki ditzatela”* (INTER Taldea, 2006:3).

### 2.2.4. Guztientzako aukera berdintasuna eta arrakasta gizarte inklusibo batean.

*Kulturarteko ikuspegiaren helburua “guztientzako benetako aukera/emaitza berdintasuna lortzea” da.*

Guztientzako aukera berdintasuna eta arrakastak, “*eskolan, guztientzako hezkuntza inklusiboarenganako hurbila den filosofia*” (INTER Taldea, 2006:2) abiapuntutzat harturik, ondorengoa dakar nahitaez:



*“ikasleen gaitasun, talentu eta esperientzia guztiak abiapuntu baliagarri lez hartu behar direla, justizian eta guztien emaitza akademikoen ekitaterako benetako aukeran oinarritzen diren irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak eraikitzeko” (INTER Taldea, 2006:3).*

Ekitatea, bestalde, *“ikasle guztiak beren gaitasunak ahalik eta gehien garatu ahal izateko aukera berdintasuna”* (Bennet, 2001, Gil Jaurena, 2003:3-n aipatua) bezala ulertuko dugu hemen.

Urrunago joanez, nik zera esango nuke: *kulturarteko ikuspegiaren helburua gizarte inklusibo bat lortzea dela. Eta bertan, “ezberdintasunaren esanahia ezberdintasun bat baino ez da: ez urritasun bat, ezta mehatxu bat ere”* (INTER Taldea, 2006:117). Beraz, guztiontzako aukera berdintasuna eta arrakasta lortzeko helburuak, arlo akademikotik kanpo beste arlo batzuk ere barne hartzen ditu, hala nola arlo soziala, familiartekoa, lan arloa, auzokoa, osasunarena, politikarena eta baita gizarteko beste edozein arlo ere.

#### 2.2.5. Arrazakeria gainditu.

*Kulturarteko ikuspegiaren helburua “arrazakeriaren<sup>3</sup> adierazpide guztiak gainditzea” da.*

Aipatutako gizarte inklusiborako asmo honetan, hezitzaile eta profesionalongandik hasita,

*“guztiok jaso beharko genuke hezkuntza antiarrazista motaren bat, ezberdintasun jakin batzuen eta botere, ondasun eta gizarte pribilegioetara sarbide handiagoa ala txikiagoa izatearen arteko lotura apurtuko lukeena. Honela ez ditugu hizkuntza edo erlijio edo jaioterri edo azal kolore batzuk besteen gainetik edo azpitik baloratuko”* (INTER Taldea, 2006:45).

#### 2.2.6. Kulturarteko konpetentzia garatu.

*Kulturarteko ikuspegiaren helburua “irakasle eta ikasleengan kulturarteko konpetentzia<sup>4</sup> garatzea” da.*

<sup>3</sup> INTER Taldeak honela definitzen du arrazakeria: *“jokaera sozial bat, [eta berau babesten duten ideia eta erakunde sozio-politikoak], pertsonak taldetan sailkatzean datzana, helburua taldeen arteko hierarkia justifikatzea duena, batzuk beste batzuk baino hobekak direla sinestaraziz. Hierarkia honek, talde bateko pertsonen pribilegioak beste talde batzuetakoen gainetik ezartzera eta onartzera eramaten gaitu, ondasun sozialei dagokienean: boterea, ohorea eta dirua; eta desabantailaren errua biktimarengan ezartzeko gaitasuna dauka, guztiei sinestarazten baitaie pertsona batzuk gehiago balio dutela eta, beraz, gehiago eta hobeto merezi dutela”* (INTER Taldea, 2007: 160).

<sup>4</sup> Byram, Gribkova eta Starkey-ren arabera (2002), *kulturarteko komunikazio gaitasuna* ondorengoz osatzen da: ezagutzak (gizataldeei buruzkoak eta gizataldeen zein gizabanakoen arteko hartu-eman prozesuei buruzkoak), gaitasunak (mezuak sortzeko eta interpretatzeko, ikasketa berriak barneratu eta horien araberrako hartu-emanak izateko, gaitasun sozialak) eta jarrerak (jakin-nahia, irekita egotea, norbere eta beste gizataldeen sineskerak eta jokaerak erlatibizatzekeo prestutasuna, kulturala denarenganako kontzientzia kritikoa); guzti hauek, bakoitzak gizatalde jakin batzuetatik etortzeagatik dauzkan balioekin osaturik.

Gizarte inklusibo baten nahiarekin jarraituz, zera esango nuke: beronen oinarria, nahitaez, “*adimen demokratiko*”-dun (INTER Taldea, 2006:121) hiritarrek elkarrizketa bidez eraikitako bizikidetzak izan behar dela. Adimen demokratikodun hiritarrak,

“*auzo bilera batean beren jarrerak defendatzen dituzten pertsonak*” dira eta ez, ordea, “*bestetik gabe hautetsontzi batean beren botoak sartzen dituztenak*” eta, beraz, “*ez dutenak herritar bezala jokatzeko, baizik eta kontsumitzaile bezala*” (Hess, INTER Taldea, 2006:121-n aipatua).

Honen harira, gogoratu beharra daukagu “*hiritartasuna ez dela estatus bat, baizik eta ikasi beharreko praktika bat*” (INTER Taldea, 2006:121). Honela, kulturarteko konpetentziadun pertsona

“*beste batzuekin*” hartu-emanak izateko gaitasuna duen pertsona bat da, beste ikuspuntu batzuk eta mundua ulertzeko beste era batzuk onartzeko gaitasuna duena, ikuspuntu ezberdinen artean bitartekari izateko gaitasuna eta aniztasunarekiko bere iritziez jabetzeko gaitasuna dituenak” (Byram, Nichols y Stevens, 2001, Gil Jaurena, 2003:3-n aipatua).

Eskola alorrean, “*guztioak -irakasle, lankide, ikasle, guraso, etab.- ikasi behar dugu taldekideok partekatzen ditugun arau eta balioak adosten, gure helburuak lortzen lagunduko dizkigutenak, hain zuzen*” (INTER Taldea, 2006:44).

### 3. HAMAR IRIZPIDE LAGUNGARRI GIZARTE ETA HEZKUNTZA ALORREAN KULTURARTEKO IKUSPEGIAREKIN BAT DATOZEN PROGRAMAK GARATZEKO

Orain artekoak kontutan hartuta, era laburrean honela definituko nuke *kulturarteko ikuspegia*: aniztasuna ikusteko eta pentsatzeko modu zehatz bat, *aniztasuna* eta *ezberdintasuna* bereizten dituenak, *aniztasun kulturala* eta *kultura ezberdinak* bereizten dituenak, *kulturartekoa* komunikazio eta hartu-eman bezala ulertzen duena eta *kulturartekoa* praktikan gauzatzen dela ulertzen duena.

Honez gain, *kulturarteko ikuspegiaren* printzipioak hauek dira: daukagun aniztasuna abiapuntutzat hartzea; oro har gizarteko kide bakoitza parte hartzera mugitu araztea; eta eskola, familia eta gizarteak bat egin dezatela bultzatzea.

Azkenik, *kulturarteko ikuspegiaren* helburu nagusia gizarte inklusibo bat eratzea da, ondorengoetan oinarritzen dena: pertsona guztientzako aukera berdintasuna eta arrakasta, bizitzako eta gizarteko arlo guztietan; arrazakeria gainditzea; eta adimen demokratikodun eta

kulturarteko komunikazio gaitasun handidun hiritarrek elkarrizketa bidez eraikitako bizikidetza.

Guzti hau esanda, ondoren, *kulturarteko ikuspegia* definitzen duten hamar irizpideak formulatuko ditut. Nire ustez, hamar irizpide hauek funtsezkoak dira *kulturarteko ikuspegiarekin* bat datorren edozein gizarte eta hezkuntza arloko programa aurrera eramateko.

Irizpide hauek, beraz, gure esku hartzeak diseinatzen, gauzatzen eta ebaluatzen, hala nola material didaktikoak sortzen, lagun diezaguketelakoan nago, kulturarteko hezkuntzaren esparruan gizarte eta hezkuntza arloan lan egin nahi dugun edozein profesional edo hezkuntza talderi.

- 1) *Aniztasuna vs. Ezberdintasuna*. *Aniztasuna* gizakiak berezkoa duela ulertzen da. Ez dator soilik etiketa nazional edo etnikoei, ezta talde bereziei edota gutxiengoei lotuta; ostera, aniztasuna osatzen duten aldagai guztiak hartzen dira kontutan. Eta aniztasunak ez du ezberdintasunaren ezta berdintasunik ezaren ideiarik ezkututzen.
- 2) *Aniztasun kulturala vs. Kultura ezberdinak*. *Aniztasun kulturalaren* ideia erabiltzen da, aldez aurreko adskripzio aldaezin eta kategorizatzaileak alde batera uzten dituen eta pertsona guztien ekarpenez osatzen dena; edo, gutxienez, *kulturalaren* ideia erabiltzen da, pertsonen testuinguru dimentsioa nabarmentzen duena. Eta *kulturaren* ideia baztertu egiten da, berau kategoria finko, aldaezin eta esentzialista bezala ulertzen baita, pertsonak sailkatu eta lotu egiten dituen eta beste *kultura* batzuegandik argi eta garbi bereiz daitekeena.
- 3) *Kulturartekoa komunikazioa eta hartu-eman dira*. Bai *kulturartekoa* bai *nortasuna* aldakorak eta heterogeneoak direla ulertzen da; eta beste pertsona eta egoera batzuekiko hartu-emanaren bidez sortzen eta birsortzen dela.
- 4) *Kulturartekoa praktikan gauzatzen da*. Plan, Programa edo hezkuntza praktika bat *kulturartekoa* dela ulertuko da, gauzatzean *kulturarteko ikuspegiarekin* bat datorren heinean; bere izena “kulturartekoa” izan zein ez izan.
- 5) *Aniztasuna abiapuntu*. Egoera jakin batean, aniztasuna osatzen duten aldagai guztiak hartzen dira kontutan eta abiapuntutzat hartzen dira programak eta estrategiak diseinatzeko.
- 6) *Guztien partaidetza*. Programak eta estrategiak, oro har gizarteko kide bakoitzari eta guztiei zuzendutakoak dira eta guztien parte hartzea bultzatzen dute.

- 7) *Eskola-Familia-Gizartea bat eginik*. Eskola, familiak eta gizartea sistema berberaren parte dira, bai esku hartze proposamenei dagokienean eta baita eraldakuntza prozesuei dagokienean ere.
- 8) *Guztientzako aukera berdintasuna eta arrakasta gizarte inklusibo batean*. Aukera berdintasuna bilatzen da, pertsona guztiek beren gaitasunak ahalik eta gehien garatzea lor ditzaten eta honetarako beharrezkoak diren neurriak hartuz.
- 9) *Arrazakeria gainditu*. Pertsona guztientzako hezkuntza antiarrazista motaren bat proposatzen da.
- 10) *Kulturarteko konpetentzia garatu*. “Adimen demokratiko”dun eta kulturarteko gaitasundun hiritarrek elkarrizketa bidez eraikitako bizikidetzeta bilatzen da.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteceille, M. (2006). “El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad”. *Actas Congreso INTER*. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Eskuragai: [www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural) [azkenengoz ikusia: 2017ko uztaila].
- Abu-Lughod, Lila (2012). “Escribir contra la cultura”. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 9. bol., 19. zkia., 129-57 or.
- Aguado, T. (2010). “El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación”. Aguado, T.; Del Olmo, M. (2010). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ed. Ramón Areces, 13-27 or.
- Antolínez, I. (2011). “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”. *CEIC*, 2011/2 #73 bol.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Mexiko: Ediciones TRILCE, FCE.
- Byram, M.; Gribkova, B.; Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Europako Kontseilua.
- García Castaño, F. J.; Granados, A.; Pulido, R. (1999). “Reflexiones en distintos ámbitos de la construcción de la diferencia”. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 1-19 or.
- Gil Jaurena, I. (2003). “La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización”. Eskuragai: <http://aulaintercultural.org/2004/12/13/la-educacion-intercultural-una-propuesta-para-la-nueva-alfabetizacion> [azkenengoz kusia: 2017ko uztaila].
- INTER Taldea (2006). *Guía INTER. Una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.



- INTER Taldea (2007). *Racismo: ¿qué es y cómo se afronta? Una guía para hablar sobre racismo*. Madrid: Pearson.
- Hernández Sánchez, C.; Olmo Pintado, M. del (2005). “Multiculturalismo”. Hernández Sánchez, C.; Olmo Pintado, M. del (2005). *Antropología en el Aula. Una Propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis, pp. 143-183.
- Olmo Pintado, M. del; Hernández Sánchez, C. (2004). “Diversidad cultural y educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto”. Vera-Muñoz, M.; Pérez i Pérez, D. (coord.) (2004). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.
- Olmo Pintado, M. del; Hernández Sánchez, C. (2006). “Identidad y educación. Una perspectiva teórica”. *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47. Zkia., 7-13 or. Barzelona: Graó.

---

Harremanetarako:

**Idurre Ormaetxea:** [idurr76@hotmail.com](mailto:idurr76@hotmail.com)



## ***La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética***

**Víctor M. Martín-Solbes.** *Profesor de la Universidad de Málaga*

**Santiago Ruiz-Galacho.** *Colaborador Honorario de la Universidad de Málaga*

36

### **RESUMEN**

*Vivimos en sociedades diversas en las que, a partir de miradas estigmatizantes, racistas y xenófobas, promocionadas desde las mayorías, una parte de la población se ve privada del reconocimiento que como seres humanos merecen. La educación social se presenta como un ámbito del conocimiento capaz de generar acciones eficaces que tengan un impacto transformador de estas dinámicas exclusógenas. A través de la revisión de los elementos que construyen las lógicas hegemónicas y la presentación del paradigma de la diversidad, el presente artículo trata de identificar los retos que debe afrontar la educación social para llegar a ser una praxis que facilite la promoción de una ciudadanía intercultural.*

**Palabras clave:** Educación intercultural, Paradigma de la diversidad, Educación Social, Ética.

Fecha de recepción: 12/06/2018

Fecha de aceptación: 18/07/2018



## Introducción

Si bien los procesos educativos, en cuanto construcción de acciones pedagógicas dotadas de contenido, desean vincularse con asuntos que interpelan a la ciudadanía, en más ocasiones de las necesarias se ven subordinados jerárquicamente en relación de inferioridad con los sistemas productivos y de los mercados financieros, así como de sus intereses, a través de dinámicas mercantilizadoras que fagocitan sus intenciones y contenidos. El resultado de estos procesos supone la perversa mutación del derecho a la educación de todas las personas hacia un servicio educativo que algunas personas pueden adquirir.

ASEDES-CGCEES (2007) define la Educación Social como un derecho de ciudadanía, que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que deben posibilitar, a través de las acciones de las educadoras y educadores sociales, la incorporación de las personas, su desarrollo social y la promoción cultural y social, ampliando las posibilidades educativas, laborales, de ocio y participación. Así pues, consideramos la Educación Social, una profesión que genera, mantiene e impulsa vínculos sociales que la mantienen viva. Estos vínculos sociales son, además de su carácter pedagógico y social, las acciones mediadoras, las acciones formativas, las redes sociales que configura, los procesos de socialización, la adquisición de bienes culturales y las personas o grupos con los que interactúa. Todo ello, teniendo en cuenta que toda acción profesional llevada a cabo desde la educación social, tiene implícita una carga ética y política, que nos hace posicionarnos como profesionales con las personas con las que trabajamos y con la sociedad en general.

En demasiadas ocasiones, acostumbramos a fijarnos en las carencias de las personas y colectivos, más que en sus capacidades, lo que nos comunica una concepción negativa de las personas con las que trabajamos construida a través de la mirada diagnosticadora de la persona experta, quien desde un rol asimétrico se atribuye a sí misma la capacidad de juzgar los elementos sociales percibidos y de generar un discurso evaluador centrado en el déficit. Sin embargo, debemos, superando este sesgo diagnosticador, incorporar a nuestra mirada un enfoque integral de la persona en el que tengan cabida no sólo los handicaps asociados a la interacción con la estructura social, sino también, sus recursos y capacidades como agentes sociales, ya que éstas últimas son patrimonio de todo ser humano, procedan de donde



procedan y, desde ellas, las personas pueden proyectarse educativa, social, laboral y emocionalmente.

Por otra parte, es necesario superar una visión extendida en algunos ámbitos relacionados con la educación social, como es el denominado “síndrome de ventanilla”, con el que, a veces, la educación social aborda algunas cuestiones desde la distancia y la situación de poder, orientando el trabajo hacia modelos asistencialistas, nada apropiados para la educación social. Más bien optamos por un modelo en el que, desde una actitud de cooperación con las personas y colectivos con los que trabajamos, abordemos las cuestiones problemáticas desde el tránsito democrático y desde la cultura de paz.

En cualquier caso, consideramos que las acciones llevadas a cabo desde la educación social deben tener un componente político, sostenido en la libertad, la justicia, la equidad y el compromiso cívico

### **Sociedades interculturales para la convivencia**

Nuestras sociedades son complejos sistemas de convivencia donde personas diversas, con diversas adscripciones culturales se encuentran, lo que hace necesario que, desde la educación, también desde la educación social, suministremos herramientas y espacios de análisis y reflexión que nos permitan reinventar nuestras realidades teniendo en cuenta al otro, que siendo único en su diversidad no por ello es desigual.

Y es que la educación social adquiere unas dimensiones filosóficas y éticas ineludibles, en la que se conjugan lo político, lo filosófico y lo ideológico con el fin de permitirnos constituir la recreación crítica de las culturas que pueden convertirnos en mejores seres humanos y convivir en mejores sociedades, más igualitarias, libres y justas, concretada en la concurrencia de múltiples discursos, disciplinas, espacios públicos y privados, cuya consecución pasa necesariamente por educar en, con y para una cultura de paz, de manera que esta construcción nos permita tejer el sentido de lo que debe ser la convivencia en términos de equidad y justicia social (Castilla, Vila y Martín Solbes, 2013).

Entendemos la práctica de la educación social como un proceso de desarrollo permanente en el que diversos agentes, personas, instituciones educativas e instituciones sociales construyen y reconstruyen relaciones corresponsables, siendo el papel de la educación social, el de dar respuesta a situaciones, entre las que podemos destacar (Castillo, 2012) los retos derivados de

los procesos migratorios a nivel social, con especial incidencia en la cultura democrática; la traslación de estos procesos democráticos a los ámbitos sociales y educativos y el afrontamiento de elevadas tasas de exclusión social que aumentan de manera paulatina y ponen en jaque los sistemas de Bienestar.

Resulta ineludible en este punto reconocer que no existe la neutralidad axiológica en el desempeño de una acción socioeducativa, lo cual implica que, desde la implementación de la misma, debemos preguntarnos a favor de qué y de quién realizamos nuestras prácticas educativas. Esto hace que cuestionemos aquellos otros procesos, erróneamente denominados educativos, que defienden una idea corporativa de normalidad, por definición excluyente y que conducen a dinámicas de exclusión, discriminación y renuncia de valores ciudadanos, ya que las personas incluidas legitiman, por su mayoría y desde su individualismo, las actuales estructuras sociales, mientras que los excluidos, minoritarios, los que no se sienten ni son sentidos como ciudadanos, no luchan por un cambio de estructura social, sino que, a través de procesos individualistas de incorporación a esa sociedad excluyente y por dinámicas de acompañamientos profesionales, basados en procesos de incorporación y en el mantenimiento de una falsa paz social, pretenden dar el paso de excluidos a excluyentes (Martín Solbes y Vila, 2007).

Por lo tanto, pensamos que los procesos educativos tienen mucho que ver con la puesta en valor de la participación ciudadana, que debe ser inclusora y velar por asegurar la redistribución de bienes y la equidad. En este punto, parece indispensable abogar por el poder político de los procesos pedagógicos que ayuden a comprender la sociedad en la que nos desarrollamos, superando la identificación de ciudadanos con consumidores, lo que supone posicionarnos, desde un compromiso social y político, frente a un itinerario neoliberal que nos arrastra.

Si llevamos estas generalidades a los procesos educativos interculturales, estos se convierten en procesos educativos plurales, para la equidad y el reconocimiento del otro, lo que revierte en procesos de construcción y reconstrucción ciudadana. Es en estos procesos donde la educación social debe posicionarse a favor de una sociedad que garantice unas estructuras cuyo fin sea la justicia social, que ponga en valor la diversidad, la responsabilidad, la equidad a través del compromiso y una responsabilidad social que abogue por la defensa de los

derechos individuales y colectivos, superando los prejuicios sociales vinculados a nuestras tradiciones culturales.

Desde estas miradas, la identidad se convierte en un tema central a la hora de reflexionar sobre la atención educativa en contextos de diversidad cultural para la consecución de la convivencia. Así, consideramos la identidad como una necesidad del ser humano, es una característica humana exclusivamente, que no es innata, sino que se construye a partir de factores sociales, culturales, emocionales, históricos, familiares. En este sentido, Amin Maalouf nos recuerda que:

*“... la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia, o, dicho de otro modo, la identidad se forma y se transforma continuamente con relación a las formas por las que somos representados y tratados en los sistemas culturales que nos circundan, dando la posibilidad a que en nosotros coexistan identidades contradictorias, de modo que nuestras identificaciones cambian incesantemente” (1999: 35).*

De este modo, toda identidad va cambiando, es incompleta y requiere de la alteridad, del contacto con el otro para desarrollarse. El contacto con el otro, a veces, produce insatisfacción, incompreensión y puede llegar a poner en duda la propia construcción identitaria, al comprobar que no es aceptada por el grupo mayoritario; ante este acontecimiento, una opción es reunirse en torno a los que comparten significativamente nuestros rasgos, lo que nos lleva a la segregación.

Erikson (1989), expresa que la adquisición de la identidad se revela como la principal tarea de la adolescencia, implicando tres componentes:

- Un sentido de unidad entre las autoconcepciones.
- Un sentido de continuidad a través de estos atributos propios.
- Un sentido de la correspondencia mutua entre las concepciones que sostiene la persona de sí mismo y aquellas que sobre él mantienen las personas significativas de su entorno.

Esto nos conduce a una reflexión sobre la necesidad del reconocimiento para lograr una identidad estable, teniendo en cuenta que el reconocimiento externo debe ser acorde con la propia percepción que requiere de un medio social para concretarse, no tratándose, en ningún caso, de aceptar una identidad impuesta; en este sentido, Jordán, Ortega y Mínguez, señalan que

*“... la identidad personal es, en efecto, el propium de cada ser humano, en cuanto tal, el producto autónomo y libre que cada cual, desde la edad más temprana, ha ido construyendo a través de sus interacciones con los otros en entornos como los nuestros, cada vez más plurales” (2002: 113).*

Sea como sea, cuando hablamos de interculturalidad, las identidades son parte central. No en vano los procesos de construcción identitarios son una expresión colectiva e individual en el que la cultura adquiere un sentido instrumental de representación propia (Ruiz-Galacho, 2013). En esta línea compartimos lo que ya señalaba Geertz:

*“El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (2003: 20)*

Esta combinación de significaciones se integra en los procesos identitarios. Por ello es importante, precisamente por una cuestión de justicia en el reconocimiento de las diversas expresiones y significaciones, lograr la libre expresión de nuestra propia identidad y el derecho a que ésta sea reconocida por los demás, aunque nuestra identidad no esté inscrita en las lógicas hegemónicas de las supuestas mayorías identitarias. Y todo ello, con el fin de conseguir, a partir del reconocimiento de nuestras identidades, una convivencia que nos permita vivir en igualdad de derechos y obligaciones, sin olvidar la posibilidad de participar activamente en la configuración de la sociedad, lo que implica avanzar en el reconocimiento de plenos derechos de participación cívica, económica, social, cultural, educativa y política de toda la población. Necesariamente, esto pasa por garantizar la existencia de estructuras, disciplinas e instituciones que generen dinámicas inclusivas y permitan conectar a las personas con la acción social localizada. Es por esto que la participación es una cuestión central, como herramienta de garantías en los acuerdos de la comunidad con representación y disfrute del procomún.

En cualquier caso, consideramos que la convivencia a través de lo intercultural, no puede entenderse como un proceso aislado, como una actividad puntual; si nuestro objetivo es posibilitar la convivencia entre todas las personas de la comunidad, debemos posicionarnos a través de distintas líneas de actuación que Gómez Lara (2012) sintetiza en las siguientes acciones necesarias:

- Es necesario esforzarnos para contrarrestar cualquier forma de exclusión. En las sociedades que habitamos, el racismo y la discriminación de los grupos minoritarios se encuentran en las raíces de la estructura, que se basa en la distribución desigual del poder y de los recursos; por lo tanto, es necesario reflexionar y actuar para la eliminación de cualquier forma de exclusión y discriminación, que impide el desarrollo intercultural y de la convivencia.

- Es necesario posibilitar la promoción y fomento de los valores y las actitudes necesarias para llevar a cabo experiencias de interculturalidad. Para cambiar las actitudes, es necesario tener en cuenta las experiencias de cada persona y las expectativas de futuro, ya que no se trata de tener empatía y conocer las situaciones injustas, sino que el objetivo es transformar la realidad de manera consciente, para lo que es necesario potenciar las experiencias que producen cambios en los contextos. En este sentido, estamos convencidos de que la educación no es neutral, no puede serlo, sino que toma partido por unos valores y unas actitudes coherentes con lo que queremos fomentar. Además, es necesario ser conscientes de que, sólo trabajando nuestro propios valores y actitudes, seremos capaces de posibilitar cambios sobre el contexto en el que trabajamos y vivimos, ya que, si tratamos de educar para defender las diferencias desde la igualdad de derechos, es necesario que las educadoras y educadores sociales se posicionen y manifiesten actitudes coherentes con la diversidad, el reconocimiento y los derechos humanos.

- Es necesario desarrollar aquellas transformaciones estructurales para la puesta en práctica de esos valores. Porque lo que importa no son tanto las abstracciones referidas al respeto o al diálogo, sino, sobre todo, la posibilidad de llevar a cabo transformaciones en las formas de pensar y de actuar de las personas y colectivos que conviven; además, es necesario trabajar en la transformación de las estructuras en las que se enmarcan las relaciones.

Y es que la educación intercultural se sustenta en los engranajes de la convivencia y ésta se desarrolla en todas las partes de la sociedad, en los centros educativos, pero también en centros sociales, en los barrios, en las asociaciones, por lo que creemos importante que, desde la educación social, se desarrollen proyectos de acción comunitaria que aprovechen la acción educativa de un territorio y a partir de ahí establecer un modo de trabajo educativo compartido.

## Reflexiones en torno a algunas competencias y propuestas éticas para la Educación Social.

Vera (2012) propone la adquisición de algunas competencias interculturales básicas y necesarias para la formación de profesionales en educación para la construcción de sociedades interculturales. Siguiendo a este autor, podemos definir las competencias interculturales como aquellas actitudes, habilidades y conocimientos que implican factores cognitivos, afectivos y comportamientos, que permiten convivir en contextos interculturales, compartir proyectos con otras personas y, a la vez, incorporar una mirada amplia de la diversidad y el pluralismo frente a las lógicas de la diferencia que se sustentan en el fanatismo, la intolerancia, el racismo y la xenofobia. En este sentido, Nussbaum (2001) reflexiona sobre las competencias que se han de adquirir para cultivar la humanidad en el mundo actual, señalando tres habilidades centrales. En primer lugar, la autora señala la necesidad de realizar un análisis crítico de las propias creencias, esto es, ser capaces de cuestionar los patrones y códigos culturales adquiridos. En segundo lugar, la capacidad de verse a sí mismo como parte de un sistema complejo e interconectado de relaciones que trasciende las barreras geográficas. Por último, la tercera habilidad a desarrollar sería la capacidad empática, el desarrollo de una imaginación narrativa que permita conectar con las realidades de otras personas, así como con su mundo emocional. Así pues, debemos enfatizar la importancia de los aprendizajes en estas competencias interculturales no sólo por parte de los educadores y educadoras sociales, sino de cualquier persona; aunque, claro está, las educadoras y educadores sociales, por su condición profesional, tienen una mayor responsabilidad.

Y es que lo intercultural, necesariamente supone un posicionamiento sociopolítico, ya que pretendemos educar en igualdad para la construcción de una ciudadanía diversa, cuestionando las opciones etnocéntricas y xenófobas, optando por el reconocimiento social, político y económico de todas las personas desde la equidad. Existen propuestas reflexionadas, como las de Zambrano y Prieto (2008), que nos pueden ayudar a reconocer la complejidad del tema que abordamos y que, en síntesis, proponen que pensar y practicar la ética intercultural permite minimizar los riesgos y consecuencias de la globalización, creando espacios para el diálogo y la inclusión, matizando que la ética intercultural propone reconstruir sistemas de valores que aseguren los procesos de convivencia en las sociedades, proponiendo el papel activo que la educación debe asumir como responsable de la puesta en práctica de la ética intercultural, a

través de la formación en valores para la convivencia y colaborando en la formación intercultural para el reconocimiento del otro.

De este modo, la ética intercultural pivota sobre el diálogo, la libertad, la solidaridad, la justicia y la paz, que hacen posible la relación intercultural a través de la participación, la responsabilidad, el diálogo, buscando espacios comunes para vivir en armonía y es aquí, cuando los procesos educativos cobran sentido a través de la reconstrucción de valores para la convivencia en sociedades culturalmente diversas.

Así pues, entendemos la ética intercultural vinculada a una reflexión pedagógica que se sustenta en el anhelo de la consecución de la justicia social (Díez, 2012), alejada de la violencia estructural, cultural y, a veces, directa y visible, en los que se circunscriben los procesos de relaciones interpersonales (Galtung, 2003), ya que es necesario y urgente entender cómo los procesos interculturales nos afectan a todas las personas, y cómo es necesario transformar las realidades a través del diálogo, para llegar al desarrollo de las diferencias que eviten situaciones de exclusión, porque la construcción de una sociedad intercultural debe articularse en torno a procesos de cambio que nos conduzcan a la toma de referencias de estilos de vida relacionados con la defensa de los derechos de las personas, por lo que creemos que la capacitación técnica de los profesionales de la educación social, debe acompañarse de un compromiso político y social que evite posicionamientos neutrales y asépticos.

### **A modo de conclusión: la Educación Social como un reto paradigmático en las sociedades diversas.**

Habida cuenta de la compleja realidad que llena de sentido a nuestras sociedades, especialmente en lo referente a los procesos de identificación y relación social, la educación social deviene como una práctica capaz de ofrecer líneas de actuación que propicien el reconocimiento de la diversidad a través del diseño de estrategias que permitan un cambio de paradigma en el abordaje de la interculturalidad. Para ello, hemos identificado cinco retos que debe asumir la profesión con el fin de poder pensar estas líneas de actuación:

En primer lugar, la educación social tiene una labor de reconocimiento del Otro en cuanto sujeto más allá de las categorías identitarias. Resulta evidente que el abordaje la práctica socioeducativa debe pensarse como un proceso relacional que ponga en el centro a las



personas con las que dicha práctica se desarrolla, estableciendo así itinerarios profesionalizados que partan del reconocimiento de la dignidad del sujeto y el respeto a su libertad. Así pues, la educación no es, como indica Meirieu (2007), mera poiesis, es en esencia una praxis en la que el sujeto elabora sus propias narrativas, se construye en un espacio de seguridad.

Esta idea conecta con el siguiente reto, y es que la educación social, como educación intercultural, desarrolla una tarea hermenéutica que permite identificar las lógicas que subyacen a las narrativas identitarias de aquellas personas que participan de la acción educativa. Más allá de la construcción de significados de representación y relación que se esconden tras los procesos identitarios, la acción socioeducativa permite pensar la imagen del sí-mismo en clave crítica. Descubrir aquello que cada persona desea contar de sí misma en relación al grupo, ofrece un punto de partida privilegiado para pensarse a uno mismo en relación con la comunidad, como un primer paso para pensar las propias estrategias de sociabilidad.

Aquí es donde podemos vislumbrar un tercer reto de la educación social, constituirse a sí misma como una propuesta ciudadana (Marí, 2005), como una praxis en escenarios de multiplicidades identitarias, a través de estrategias de sociabilidad. Pensar las relaciones sociales como elementos que conforman no sólo comunidad sino estructuras y sistemas sociales, con proyección transformadora y con posibilidad de incidir en las relaciones de equidad y de justicia, asumiendo que la interculturalidad es, inequívocamente, una cuestión sociopolítica.

Esta idea de comunidades que se proyectan como ciudadanías en acción ofrece un cuarto reto a la profesión. La educación social debe garantizar los medios estructurales de equidad que faciliten el acceso equitativo y justo a los procesos de participación y de representación de colectivos e individuos, principalmente a través de una propuesta ética de actuación en la sociedad y con las comunidades, pero también como una disciplina que medie pedagógicamente con las instituciones y actores sociales, sirviendo de conexión entre las personas, la comunidad y las estructuras de poder.

Esta evidencia nos sitúa en un último escenario percibido como un reto para la disciplina, ya que se hace evidente que en las sociedades circulan unas lógicas y discursos que, con pretensiones hegemónicas, a través de los aparatos ideológicos del Estado y el Mercado,

intentan limitar el desarrollo de las personas. Creemos que, necesariamente, la educación social debe ofrecer respuestas claras y contundentes a través de un argumentario bien construido y que sea capaz de incorporar las voces subalternas (Spivak, 2009), con el fin de deconstruir las lógicas epistémicas hegemónicas y excluyentes (de carácter eurocéntrico, colonial, patriarcal y neoliberal heredadas de la Modernidad) y propiciar un escenario social de reconocimiento del Otro.

En definitiva, creemos que la educación social es una acción desplegada en relación, en la que nos hacemos a nosotros mismos a partir de las vinculaciones con el otro, ya que toda acción educativa debe vertebrarse desde la búsqueda de un encuentro conversacional que trata de reconocer al otro en su singularidad cultural (Vila, Martín Solbes y Sierra, 2014).

### Bibliografía

- ASEDES-CGCEES (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES-CGCEES.
- Castilla, M<sup>a</sup>.T.; Vila, E.S. y Martín Solbes, V.M. (2013). Tejiendo sentidos. Educar en, por, para una cultura de paz. En M<sup>a</sup>.T. Castilla; E.S. Vila, V.M. Martín Solbes y A.M<sup>a</sup>. Sánchez: *Cultura de paz para la educación*. Granada: GEU.
- Castillo, M. (2012). *La intervención del educador en el marco educativo formal*. Barcelona: UOC.
- Díez, E.J. (2012). El contexto sociopolítico de las prácticas críticas en educación intercultural. En M<sup>a</sup>.T. Castilla, y V.M. Martín Solbes: *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Erikson, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Galtung, J. (2003). *La violencia cultural*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Lara, J. (2012). La convivencia intercultural en las prácticas educativas. De la prevención a la mediación. En M<sup>a</sup>.T. Castilla y V. M. Martín Solbes: *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Jordán, J. A.; Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Marí, R.M. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías. La educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- Martín Solbes, V.M. y Vila, E.S. (2007). Mapas de exclusión, animación sociocultural y espacios interculturales en la globalización; en X.M. Cid y A. Péres (coords.): *Educación social, animación sociocultural, y desarrollo comunitario*. Vigo: Universidad de Vigo.



- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nussbaum, M.C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Ruiz-Galacho, S. (2013): El conflicto epistemológico del paradigma de la diversidad en el marco de la educación intercultural. En: M<sup>a</sup>.T. Castilla; V.M. Martín Solbes; E. S. Vila y A. M. Sánchez (coords.). *Educación y cultura de paz en contextos socioeducativos*. Málaga: GEU.
- Spivak, G. C. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: MACBA.
- Vera, J. (2012). La convivencia intercultural en los centros escolares. Reflexiones y propuestas. En M<sup>a</sup>.T. Castilla y V.M. Martín Solbes: *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vila, E.S.; Martín Solbes, V.M. y Sierra, J.E. (2014). De la ética del discurso a la ética intercultural: reflexiones pedagógicas. En E.S. Vila; V.M. Martín Solbes; M<sup>a</sup>.T. Castilla, y J.E. Sierra, (coords.): *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico-prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Zambrano, E. y Prieto, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 8, 2.

---

Datos de contacto:

**Víctor M. Martín-Solbes:** [victorsolbes@uma.es](mailto:victorsolbes@uma.es)

**Santiago Ruiz-Galacho:** [santirg87@gmail.com](mailto:santirg87@gmail.com)



## ***Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono***

**Palmira Peláez Fernández**, *Profesora-Tutora de Derecho. Centro Asociado UNED Ciudad Real-Valdepeñas*

48

### **Resumen**

*Nuestro estudio pretende poner sobre la mesa el escenario que se ha producido con los nuevos flujos migratorios. Y, asociados a estos, la necesidad de analizar la aplicación de una legislación garantista a unos menores extranjeros que se encuentran en situación de total desprotección.*

*Pretendemos evidenciar el hecho de que las instituciones encargadas de dar protección a estos menores, de forma deliberada busquen subterfugios para provocar que aquellos traspasen el umbral de los 18 años y así conseguir que sean devueltos a sus países de origen.*

*Esta exposición concluye dando voz a los organismos que denuncian la necesidad de replantearse las políticas sobre migrantes menores extranjeros no acompañados, teniendo en cuenta sus expectativas vitales.*

**Palabras clave:** Menores migrantes, migración irregular, protección de menores, determinación de edad, consentimiento informado.

### **Abstract**

*Our study aims to put the scenario that has occurred with the new migratory flows on the table. And, associated with these, the need to analyze the application of a legislation that guarantees the rights of foreign minors facing a situation of a total lack of protection.*

*We intend to demonstrate the fact that the institutions responsible for providing protection to these minors, deliberately seek subterfuge to cause them to cross the threshold of 18 years and so get them returned to their countries of origin.*

*This presentation concludes by giving voice to the organizations that denounce the need to rethink the policies on unaccompanied foreign minor migrants, taking into account their vital expectations.*

**Key words:** migrant minors, irregular migration, minor protection, age determination, informed consent.

Fecha de recepción: 18/07/2018

Fecha de aceptación: 28/07/2018

## Introducción

La migración, entendida como el hecho de desplazarse por todo el mundo en búsqueda de mejores emplazamientos y mejores entornos para el desarrollo de la vida, ha sido una constante en el devenir de la historia; y además un derecho reconocido desde el siglo XIX por organismos internacionales, como facultad de la persona como ser racional y libre, y así aparece consagrado en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948, en la Carta Social Europea de 1965 y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966.

España se ha convertido para millares de personas en las tres últimas décadas en el “sueño europeo”, sueño que se ha visto truncado en muchos casos por el mar.

Según datos facilitados por el Ministerio del Interior, el 14% de las personas migrantes son menores de edad, en muchos de ellos fácilmente verificable esta minoría –ya que son bebés o niños menores de 10-12 años–; sin embargo, un grupo elevado de estos menores de edad se encuentran entre los 15-18 años, una franja de edad en la que es más difícil de determinar, pero, no obstante, menores.

La situación creada con estos movimientos migratorios ha puesto de manifiesto las carencias, insuficiencias y lagunas del sistema de protección de menores, debido sobre todo a la existencia de grupos de migrantes que se encuentran en esa “frontera” de edad donde resulta, como hemos comentado, difícil de determinar si son menores o adultos.

En 2010 publicábamos en la Revista CADUP del Centro Asociado de la UNED de Tortosa un artículo sobre los menores inmigrantes; en el mismo hacíamos referencia a la circunstancia del aumento del número de migrantes menores, del cambio en la sociedad que estos estaban provocando, y la criminalización que se estaba transmitiendo de estos casos. Concluíamos este artículo con una afirmación que al igual que la *“delincuencia juvenil era el resultado de la degradación que ha sufrido la educación... la delincuencia en los menores inmigrantes es consecuencia del fracaso en las políticas de integración”* (Peláez, 2010: 23).

Este artículo pretende ser, nuevamente, una llamada de atención sobre una actuación realizada con los menores extranjeros no acompañados –MENAS<sup>1</sup>–, como es la determinación de la edad; y un replanteamiento sobre si esta se realiza siguiendo criterios de idoneidad, necesidad,

---

1 Menores extranjeros no acompañados, en adelante en el texto MENAS.

así como cumpliendo los requisitos legales exigidos –como es el consentimiento informado– y garantizando los derechos fundamentales. A pesar que es una discusión que se viene manteniendo desde hace tiempo consideramos oportuno hablar “nuevamente” de ello debido a la trascendencia que tiene en el momento actual, y para ampliar más sobre ello puede verse la bibliografía recogida al término de este texto. Cabe destacar en un primer momento eran unas actuaciones llevadas a cabo para la determinación de la edad de menores que no portaban documentación y sobre los que se dudaba esta, sin embargo, en la actualidad les son practicadas a niños-jóvenes que, disponiendo de sus respectivas credenciales, cédulas o pasaportes correspondientes en sus respectivos países, se duda de su validez, no en estos casos por sospechar de la manipulación que haya podido hacer el joven, sino porque las instituciones del Estado de origen no ofrecen garantías; con lo cual, es el niño-joven el que vuelve a sufrir las irregularidades del sistema.

Por otra parte, es importante dilucidar si el tipo de pruebas<sup>2</sup> que se vienen realizando pueden considerarse válidas, una vez que no existen criterios uniformes en cuanto a considerarlas como tales; por ejemplo, en un informe de *Human Rights Watch* con la opinión del *Royal College of Pediatrics* británico se señalaba que estas pruebas no eran apropiadas para la determinación de la edad, sobre todo a efectos migratorios, por el margen de error que tiene y lo que una decisión u otra conlleva (Defensoría del Pueblo, 2011b: 64; Síndic de Greuges, 2011a: 1).

Otra necesidad, a la hora de garantizar la protección de estos menores, es el trabajo que equipos multidisciplinares deben realizar. La integración de estos jóvenes que se encuentran bajo la tutela de las diferentes Comunidades Autónomas (en adelante CCAA) debería realizarse de manera individualizada, teniendo en cuenta las expectativas de trabajo con que llegan y en cualquier caso la edad, sobre todo los que están entre los 16-17 años.

Estos equipos deben estar formados por expertos en intervención socioeducativa e interculturalidad, en diagnóstico y orientación, en psicología infantil, en derechos de los menores, práctica forense, entre otras especialidades.

---

2 Las pruebas que se vienen realizando son el Atlas de Greulich Pyle y el método Tunner Whitehouse 41, ambas fáciles de realizar pero son métodos demasiado subjetivos que, para ser fiables, sería conveniente realizar junto con otras como un estudio dental, y así ha sido defendido por médicos forenses. (Fundación RAICES, 2014: 17).

Los educadores deben ofrecer la integración de estos menores en el ámbito de la educación, como formación, de la que muchos de ellos o no la han tenido nunca o hace mucho que la abandonaron; deben tener presente los problemas con la lengua y han de ser conscientes que la formación que la mayoría de estos menores reclaman ha de estar orientada a la consecución de un trabajo. Pero también educación como acompañamiento y, en este aspecto, es de señalar la labor que tienen los educadores sociales que, por otro lado, es este uno de los compromisos que se les señala en su Código Deontológico,<sup>3</sup> con diferentes actuaciones como orientar sobre políticas sociales, acciones mediadoras con las diferentes instituciones, llevar a cabo proyectos educativos individualizados, entre otros.

También es cuestión importante, y apenas es tratada, la confesión o la práctica religiosa de estos menores. Muchos de ellos proceden de zonas donde se profesan religiones diferentes y que, si la Constitución Española (en adelante CE) reconoce la libertad de ideología y por ende de religión, esta libertad lo es para todos, sin discriminación de los MENAS.

Son menores, niños y niñas, que han sufrido daños físicos, psicológicos, explotación sexual en muchos casos, y que han sido sometidos a muchas vejaciones por lo que las terapias con profesionales de la Psicología serán imprescindibles para superar todos estos traumas.

Por último, estos menores son doblemente vulnerables, las mismas instituciones que les deben garantizar la protección, ponen en duda esa minoría de edad para eludir ese amparo, y se les responde con exclusión e invisibilidad; por tanto, también para garantizar estos derechos o ayudar a reclamarlos cuando sea imperativo, es necesario la figura de un defensor judicial o un letrado que les asesore en los procedimientos judiciales que pudieran producirse.

Con respecto a la metodología utilizada para la realización de esta contribución se ha centrado, fundamentalmente, en el análisis de la literatura existente en estos momentos. Dichos textos proceden de reconocidos investigadores en el ámbito de los MENAS. Al mismo tiempo, se ha incidido en Informes procedentes tanto de la Fiscalía General del Estado, desde sus Unidades de Menores y Extranjería; de la *Defensoría del Pueblo*, especialmente, la *Defensoría del Menor* de Andalucía y del *Síndic de Greuges* de Cataluña; así como de trabajos procedentes de organismos como Save the Children, UNICEF, ACNUR y Amnistía Internacional. Para terminar, es necesario aludir a la aportación de la Fundación RAICES,

3 *Código Deontológico del Educador y la Educadora Social*, surgido del III Congreso Estatal del Educador Social (XV Congreso mundial de la AIEJI), celebrado en Barcelona en junio de 2001 y aprobado en Asamblea General celebrada en Toledo el 30 de noviembre de 2002.



vinculada al Consejo General de la Abogacía, tanto por las monografías con que cuenta, como los documentos y notas informativas accesibles en la web.<sup>4</sup>

En cuanto a la obtención de los datos y cifras aportados, en unos supuestos se han conseguido de los Informes de las instituciones ya indicadas y en otros de la web oficial<sup>5</sup> del Instituto Nacional de Estadística –INE–.

Para ilustrar este documento se incluyen algunas experiencias extraídas de los textos y trabajos que han servido de base para la elaboración de este, y que oportunamente son citados en el mismo.

### 1. Menores extranjeros no acompañados. MENAS

En 1997 el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) da una definición para ellos “*Los niños y adolescentes menores de 18 años que se encuentran fuera del país de origen y están separados de ambos padres o de la persona que por ley o por costumbre les tuviera a su cargo*”. Por su parte, el Derecho español también delimita quién es menor extranjero no acompañado, señalando que se trata de la persona extranjera, menor de 18 años, sin venir acompañado y en riesgo de desprotección.<sup>6</sup> Por lo tanto, es preciso señalar que estos menores están necesitados de una doble protección: en primer lugar, por su minoría de edad; y en segundo, porque inician el proceso migratorio solos y sin la compañía de un adulto que debería tenerlos a su cargo.

La migración de estos menores debe interpretarse desde una perspectiva global, la situación de máxima pobreza en la que viven en algunos países; a lo que se añaden los que están en guerra y con ella los niños soldados; y el conocimiento que, a través de los medios de comunicación, se tiene de que otra forma de vida es posible,

*“Omar Sylla tiene 29 años, pero llegó a España cuando tenía 17. Arribó a las costas de Tenerife en 2006, procedente de Senegal. ‘Solo buscaba una vida mejor. En Senegal veíamos por televisión cómo era vivir en Europa y te planteas salir del país y abandonar a tu familia’, relata el joven” (Vargas, 2018).*

4 Ver: [www.abogacia.es](http://www.abogacia.es)

5 Ver: [www.ine.es](http://www.ine.es)

6 Artículo 189 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, según la redacción dada por las reformas de la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre y de la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre. En adelante LOEX.

Pero a la vez, como medida contra esto, las políticas migratorias están cada vez más dirigidas a fomentar el control de los flujos humanos; sin embargo, como señala Durán Ruiz (2011b: 64) los controles, lejos de disminuir el flujo de llegadas, aumenta el riesgo al cruzar la frontera, sobre todo los más vulnerables, a la vez que favorece las mafias que se dedican al tráfico de personas. Además de este conjunto de circunstancias, resulta palpable que el perfil de la inmigración está cambiando, pero también es evidente que los procedimientos a seguir con ellos deben ser distintos que con los adultos.

La situación actual de estos menores inmigrantes se convierte, cada vez más, en un problema para las instituciones que no han sabido hacerle frente, por lo que solo puede hablarse de una invisibilidad de estos menores, denunciada en diversas ocasiones (Peláez, 2011), con una inexistencia de datos oficiales sobre ellos, que cuando los ofrecen son utilizados por los medios de comunicación<sup>7</sup> como noticia de impacto ante la audiencia.

En un informe del Observatorio de la Infancia en 2010 (Gaitán, 2010), se hablaba de unos 5.125 MENAS acogidos en España en 2009, Save the Children (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 20), citando como fuente los datos ofrecidos por el Gobierno ante el Parlamento, señala a 31 de diciembre de 2017, la cifra de 6.414 niños y niñas tutelados por los servicios de protección de menores de las diferentes CCAA. En cualquier caso, son cantidades estimativas y referidas tan solo a los acogidos en el sistema de protección, con lo cual, de estos informes se deduce que quedan fuera un gran número de niños que están en la calle. De hecho, no existen ni cifras oficiales de esta población. De las escasas cantidades facilitadas la mayoría son chicos, siendo relevante que exista mucha menos información con respecto al sexo femenino, en parte por la mayor precariedad de la situación en que se encuentran –entre ellos la prostitución, ámbito de una mayor exclusión social–, donde no llegan los sistemas de protección y existe una invisibilidad total (Escorial; Marcos y Perazzo, 2016: 33; UNICEF, 2009: 43).

A todo lo anterior, hay que añadir los grupos de menores que están controlados por las mafias; como indicábamos a esta situación se encuentran mucho más expuestas las niñas, atrapadas por redes criminales que las mantienen en condiciones de clandestinidad (Perazzo y

7 Entre otros pueden verse “El número de menores extranjeros llegados a las costas españolas se multiplicó por cuatro en el último año, en [www.eldiario.es/andalucia/Menas\\_0\\_771673144.html](http://www.eldiario.es/andalucia/Menas_0_771673144.html). [10 de junio de 2018]. “Casi 2200 niños migrantes llegaron solos a España en 2017, 10 veces más que 2012” [www.lavanguardia.com/vida/20180305/441296281788/casi-2200-ninos-migrantes-llegaron-solos-a-espana-en-2017-10-veces-mas-2012.html](http://www.lavanguardia.com/vida/20180305/441296281788/casi-2200-ninos-migrantes-llegaron-solos-a-espana-en-2017-10-veces-mas-2012.html). [10 de junio de 2018]. “La llegada de menores migrantes no acompañados a España se multiplica por mil en cinco años” <http://ecodiario.eleconomista.es/inmigracion/noticias/8979252/03/03/2018.html>. [10 de junio de 2018].

Zuppiroli, 2018: 23), ya que se dedican en la mayoría de los casos a la prostitución y viven en la marginalidad. Ahora bien, a estos interesa ser considerados como mayores de edad –sin poder igualmente demostrar la misma– (Defensor del Pueblo, 2010: 268).<sup>8</sup> Estos menores que, considerados mayores por su aparente madurez y ante la ausencia de una documentación, o el descrédito de una que acredite la edad, ofrece a los funcionarios la oportunidad de excluirlos de los programas de atención a menores. Se ha observado también, como una opción adoptada voluntariamente por ellos, la estrategia de entrar en instituciones de protección mediante la comisión de alguna falta o delito ya que tras la detención se entraría en la acogida institucional (Gimeno, 2012).

La realidad que viven estos menores los lleva a iniciar los procesos migratorios solos. No puede hablarse de un grupo homogéneo, sino que cada menor tiene unas circunstancias distintas, unas expectativas, unas ambiciones, un imaginario idílico que les hace embarcarse en esta aventura (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 21; Gimeno, 2013).

La mayoría inicia su proyecto con el fin de insertarse en el mercado de trabajo, para establecerse de manera indefinida en nuestro país y desde aquí colaborar con la precaria situación de su familia en sus países de origen; por tanto, la aventura migratoria que estos jóvenes inician, y en la que cuentan con el apoyo de la familia, tiene como fin último conseguir un trabajo, pero la idealización que tienen de España termina en sueños rotos (García, 2016). Cuando llegan, sufren una ruptura entre las expectativas que traían y la realidad que encuentran, una serie de procedimientos administrativos interminables, unos sistemas de protección a los que no están acostumbrados y la percepción de un rechazo por parte de la sociedad receptora (Delle y Galarraga, 2018).<sup>9</sup>

Los Centros de protección no son la respuesta a sus propósitos, con lo que el ingreso en estos Centros lo ven como una reclusión y una pérdida de tiempo. Cabría plantearse desde las instituciones si la solución a estos “problemas” no pasaría por un replanteamiento de la legislación y la adopción de medidas según la casuística. Consecuencia de esto, muchos de

---

8 En estos supuestos, el *Defensor del Pueblo* denunciaba en su Informe de 2010 el incremento de expedientes de determinación de edad realizados a mujeres –africanas en la mayoría de los casos– que no alegaban ellas la minoría de edad, a pesar de las evidencias de serlo, porque se habían detectado casos en los que eran posibles víctimas de explotación sexual.

9 Una denuncia que han hecho numerosas personas, que señalan los prejuicios hacia estos menores, pero, y es lo más grave, no solo por parte de la población sino también dentro de la misma Administración. Existe otra desilusión que los menores que llegan a España sufren cuando ya forman parte de este sistema, y es la “burocracia española”; siendo menores son tutelados por el sistema, pero al cumplir 18 años quedan fuera de él.

estos MENAS abandonan los centros, algunos porque ingresar en el sistema no formaba parte de las expectativas con las que habían llegado, pero también porque han quedado al margen de las estadísticas al ser calificados de adultos por decreto de la Fiscalía y con ello se convierten en niños de la calle. La propuesta que hace Save the Children (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 97) tiene como objeto reducir este nuevo drama, y para ello diseñar programas individualizados que tengan en cuenta las ambiciones y expectativas de estos menores.

Al baile de cifras que se da de MENAS en España, en función el organismo que las aporte, hay que añadir los que se encuentran fuera del sistema. Acogidos a la protección de organismos, en 2017 y según el Gobierno, había 6.414 menores tutelados por instituciones de las diferentes CCAA, según la Fiscalía 5.380. De estos, las CCAA con más tutelados eran Andalucía con 2.209 y Cataluña con 805 (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 25-31). Pero decimos, tutelados, porque al margen de todos estos, están los menores que han preferido eludir el sistema de protección.

Estos menores son invisibles para las estadísticas, pero también lo son para los servicios de protección; en 2016 fueron 825 los menores que abandonaron dichos servicios y quedaron sin estar bajo la tutela de instituciones (Vargas, 2018), y lo que es más preocupante, no existen para la sociedad, como ya se ha señalado. A esta condición llegan en muchos casos por decisión propia; prefieren no darse a conocer para así poder tener una mayor movilidad, y no encontrarse sujetos a una determinada Entidad.

#### **a) Textos legales aplicables a los MENAS**

Señalar en primer lugar el art. 39.4 de la CE que indica “*Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos*”.

Así, la Convención de Derechos del Niño<sup>10</sup> que recoge los principios reconocidos a todos los niños, en su art. 2 consagra el principio de no discriminación. Una interpretación coherente de esta con el art. 96 de la CE, que establece que los Tratados Internacionales válidamente firmados por España<sup>11</sup> forman parte del ordenamiento interno, nos llevaría a la conclusión evidente de que la no aplicación de la legislación española de menores, prevaleciendo sobre ella la de extranjería, supondría para los MENAS un agravio comparativo y una

10 Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25 de 20 de noviembre de 1989. Instrumento de Ratificación de la Convención BOE núm. 313/1990, de 31 de diciembre de 1990.

11 En la cita anterior se ha señalado que España ratificó este Convenio en 1990.

discriminación de estos menores. Por tanto, cuando se habla de menores no puede distinguirse entre nacionales o no nacionales, ya que los derechos reconocidos lo son para todos los menores.

La Ley de Protección Jurídica del Menor<sup>12</sup> señala en el art. 1 que se aplicará a “... los menores de 18 años que se encuentren en territorio español...”, en el art. 2.1 “...primará el interés superior de los menores sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir...”; y en el art. 12.4 dispone que “cuando no pueda ser establecida la mayoría de edad de una persona, será considerada menor a los efectos de lo previsto en esta ley, en tanto se determine su edad”.

Por otra parte, la Ley de Responsabilidad Penal del Menor<sup>13</sup> indica que esta se “aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de 14 años y menores de 18 por la comisión de hechos...” señalando en el apartado 2 del mismo artículo que estas personas

“...gozarán de todos los derechos reconocidos en la Constitución y el ordenamiento jurídico, particularmente en la LPJM, así como en la Convención sobre Derechos del Niño... y en todas aquellas normas sobre protección de menores contenidas en los Tratados válidamente celebrados...”.

Debemos hacer mención a la existencia de textos legales<sup>14</sup> que, circunscritos al ámbito territorial de su CCAA, regulan también los derechos de los menores.

Por último, señalar que el art. 189 del Reglamento de la Ley de Extranjería<sup>15</sup> da como definición de MENA

---

12 Ley 1/1996 de 15 de enero de Protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE núm. 15 de 17 de enero de 1996. Modificado por Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE núm. 180, de 29/07/2015. (En adelante LPJM).

13 Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE núm. 11 de 13 de enero de 2000. (En adelante LRPM).

14 Aunque todas las CCAA cuentan con legislación en materia de protección de menores, incluimos a continuación algunas de ellas: Ley 4/1994, de 10 de noviembre, de Protección de Menores de Extremadura; Ley 3/1999, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha; Ley 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y Adolescencia de Aragón; Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia del País Vasco; Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de la Illes Balears. Además, en Cataluña la protección de estos menores tiene su reconocimiento en la Ley Catalana 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales, que se adecua a los procesos migratorios en que se ve inmersa la Comunidad; es preciso señalar igualmente, el considerable compendio de leyes de naturaleza foral, decretos y normas que abordan el estatus jurídico de los MENAS.

15 Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por la Ley Orgánica 2/2009. BOE núm. 103, de 30 de abril de 2011.

*“...al extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación”.*

Nos encontramos ante unos textos legales que regulan la minoría de edad y la extranjería, dos factores que determinan los derechos de que son titulares estas personas, pero que provoca situaciones de conflicto en las que, o bien debe darse preferencia a una sobre otra, o compatibilizarse ambas.

Trazada, por tanto, la definición que los textos legales dan para el Menor no Acompañado, cabe analizar si desde las Instituciones se llega al cumplimiento de estas leyes, o por el contrario se utiliza la vía más rápida, como es la presunción de mayoría de edad.<sup>16</sup>

### **b) ¿Cuándo se aplica la legislación de menores?**

Para el reconocimiento de estos derechos no es suficiente con su observación, sino que es preciso articular mecanismos que garanticen su efectividad, a través, si fuera necesario, del análisis de las circunstancias concretas de vida del menor.

La edad es el criterio que determina la legislación a aplicar. En los procedimientos de carácter penal, la edad resulta importante y decisiva ya que la comisión de un delito por un menor o un mayor condicionará la aplicación de un régimen jurídico u otro. En el ámbito de la administración y respecto a resoluciones de expulsión y repatriación, la edad legitimará una actuación u otra. La identificación de los menores no solo es necesaria para que pueda intentarse su repatriación o expulsión, sino que también es imprescindible para que se le preste una atención adecuada.

La norma generalizada es que los MENAS entren en nuestro país sin documentación, por ello es frecuente –muy habitual– que no se conozca la edad exacta de los menores. En unos casos, por la ocultación de la documentación para dificultar tanto la determinación de la edad como la procedencia y su posible repatriación; los casos, sobre todo referidos a chicas, que son objeto de trata, ya que estas bien presentan una documentación falsa en la que se señala una edad superior a la que en realidad tienen y ello para no pasar a los programas de protección de

<sup>16</sup> Así se ha denunciado ante el *Defensor del Menor* de Andalucía (Queja número 17/6705) en la que se señalaba la denuncia realizada por una persona en representación de dos varones sobre la escasa rigurosidad en la realización de las pruebas de determinación de la edad en un Hospital de la provincia de Málaga. (Defensor del Pueblo Andaluz, 2018: 331).



menores (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 54). Pero en otros casos, porque en sus países de origen no existen registros con la edad. Ello provoca problemas de determinación exacta de la edad del menor inmigrante, y se traduce en una privación de derechos reconocidos a estos. Y esta, la determinación de la edad, depende directamente de la inscripción de los menores en un registro oficial.<sup>17</sup>

Sin embargo, en el caso de menores que proceden de algunos países,<sup>18</sup> el mayor problema se plantea por el bajo nivel de inscripciones de nacimiento que existe, y con ello la inexistencia de documentos oficiales sobre la edad en sus países de origen; no solo porque no estén inscritos en los Registros, sino porque esta inscripción la realizan en algunos casos a los tres o cuatro años de vida (Fiscalía General del Estado, n.d.; Smith y Brownlees, 2011: 4; Defensoría del Pueblo, 2011b: 64).

Son muchos los textos internacionales que instan a los Estados “...a desarrollar y emprender cualesquiera acciones y políticas a la luz del interés superior del niño” y mayor protección a la vez que establecer una edad mínima “...por debajo de la cual se tiene que presumir que los niños no tienen la capacidad de infringir la ley penal”.<sup>19</sup> Para ello la determinación de la edad debería ser segura, respetuosa con el niño, y se debería conceder el beneficio de la duda a las personas.<sup>20</sup>

*“Vahid (Madrid): “Había un chico de 19 pero la máquina le da 16 años. La máquina no está bien. Lo que yo le diría al Presidente es que tienen que proteger a los chicos menores, para ayudar con los papeles, el trabajo... Cuando venimos aquí, estamos aquí para ganarnos la vida. En el centro, los educadores no se portan bien.” (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 9).*

Surgido el conflicto del niño con la ley y cuando se prevé la privación de libertad como último recurso se establece que “...si no existe prueba alguna de la edad y no se puede

17 La Ley 20/2011, de 21 de julio, del Registro Civil, BOE, núm. 175 de 22 de julio de 2011, señala en su art. 44.2 “La inscripción (del nacimiento) hace fe del hecho, fecha, hora y lugar del nacimiento, identidad, sexo y, en su caso, filiación del inscrito”. Con lo cual un documento expedido a partir de un certificado de esta inscripción de nacimiento garantiza una veracidad de los datos. Veremos más adelante que no todos los países cuentan con estos registros de nacimientos, así en algunos casos no solo se habla de falsedad documental sino que también existen casos de documentos expedidos por países que ofrecen estas garantías.

18 Son patentes las irregularidades observadas en Gambia y países del entorno, donde es posible conseguir documentos –con el abono de un bajo precio– sin ninguna formalidad; o partidas de nacimiento de una misma persona con datos contradictorios, procedentes de Laos, Nigeria.

En cualquier caso, la falta de fiabilidad de la documentación extranjera justifica que esta pueda calificarse de dudosa, no obstante, el interés superior del menor exige el máximo celo a la hora de la valoración de las pruebas (Fiscalía General del Estado, n.d.).

19 Art. 40 (3a) de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

20 Comité de Naciones Unidas de los Derechos del Niño, Comentario General nº 6 sobre el Trato a los niños no acompañados y separados fuera de su país de origen, 2005, párrafo 3 (i).



*determinar que un niño se encuentra al nivel o por debajo de la edad mínima de responsabilidad penal, no se deberá considerar al niño como penalmente responsable”.*<sup>21</sup>

En cuanto a la legislación penal de menores, según la LRPM, esta se aplicará a los mayores de 14 años y menores de 18 por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o en leyes penales especiales. Reconoce que a los menores de 14 años en cuanto que no se les exigirá responsabilidad penal, pero sí se les aplicará las normas de protección de menores previstas en la legislación civil. Y por último señalar que, con arreglo al art. 69<sup>22</sup> del Código Penal, se establece un régimen especial para los mayores de 18 y menores de 21 imputados en la comisión de un delito, cuando se den unas condiciones necesarias<sup>23</sup> y el Juez de Instrucción, el Ministerio Fiscal, el abogado del imputado y el equipo técnico así lo declaren.

Es preciso referir un texto legal que, sin ser específico en la legislación de menores, se ha de mencionar. Nos referimos a la conocida como Ley de Derechos del Paciente.<sup>24</sup> Esta Ley reconoce como principio básico la dignidad de la persona humana –sin distinguir en ningún momento sobre edad, nacionalidad...– y reconoce una serie de derechos fundamentales –autonomía, información, intimidad...– que han de garantizarse en el ámbito de la sanidad. A pesar de lo garantista de la legislación, no se respeta este derecho a los MENAS, y así ha sido denunciado desde diferentes instituciones (Fundación RAICES, 2018: 43).

21 Comité de Naciones Unidas de los Derechos del Niño. Comentario General nº 10 Los derechos del Niño en la Justicia de Menores, 2007, párrafo 35.

22 “Al mayor de dieciocho años y menor de veintiuno que cometa un hecho delictivo, podrán aplicársele las disposiciones de la Ley que regule la responsabilidad penal del menor en los casos y con los requisitos que ésta disponga”.

23 Indicadas estas en el artículo 4.2 de la LRPM. “2. Serán condiciones necesarias para la aplicación de lo dispuesto en el apartado anterior las siguientes:

1ª Que el imputado hubiere cometido una falta, o un delito menos grave sin violencia o intimidación en las personas ni grave peligro para la vida o la integridad física de las mismas, tipificados en el Código Penal o en las leyes penales especiales.

2ª Que no haya sido condenado en sentencia firme por hechos delictivos cometidos una vez cumplidos los dieciocho años. A tal efecto no se tendrán en cuenta las anteriores condenas por delitos o faltas imprudentes ni los antecedentes penales que hayan sido cancelados, o que debieran serlo con arreglo a lo dispuesto en el artículo 136 del Código Penal.

3ª Que las circunstancias personales del imputado y su grado de madurez aconsejen la aplicación de la presente Ley, especialmente cuando así lo haya recomendado el equipo técnico en su informe”.

24 Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. BOE núm. 274 de 15 de noviembre de 2002.

Como medio para respetar la autonomía del paciente, señala el consentimiento libre y voluntario del afectado,<sup>25</sup> y traemos a colación esta Ley en un trabajo de menores extranjeros porque se reconoce el derecho a los menores a prestar consentimiento informado. Por tanto, a la hora de practicar las pruebas médicas que han de determinar la edad, estos menores deben prestar su consentimiento en virtud del art. 9.3.b)

*“...el consentimiento lo dará el representante legal del menor después de haber escuchado su opinión si tiene 12 años cumplidos. Cuando se trate de menores no incapaces ni incapacitados, pero emancipados o con dieciséis años cumplidos, no cabe prestar el consentimiento por representación...”*

De igual manera lo requiere el art. 12.4 de la LPJM modificada tras una Sentencia del Tribunal Supremo<sup>26</sup> Es preceptivo que para las pruebas que hayan de realizarse al menor se exigiera previamente su consentimiento informado, afirmando el respeto a su dignidad y sin que suponga en ningún momento un riesgo para su salud.

60

## 2. ¿Qué relevancia tiene la determinación de la edad para los MENAS?

La determinación de la edad para los MENAS es el factor del que va a depender la situación jurídica del migrante. Así, si se comprueba que es mayor de edad se convertirá en un extranjero indocumentado y se procederá a su expulsión; por el contrario, si se determina su minoría de edad pasará a disposición de los servicios de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma en que se encuentre.

Así pues, la determinación de la edad y de su calificación o no de minoría va a depender el futuro tratamiento jurídico de estos menores (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 17).

Tanto en el art. 35 de la LOEX como en el Reglamento de aplicación de la misma se señala que, localizado el menor sin documentación o signos de falsedad de esta, tal hecho será puesto en conocimiento del Ministerio Fiscal, que habrá de proceder conforme a ello en el plazo más breve posible; igualmente habrá de poner tal situación en conocimiento del Delegado o Subdelegado del Gobierno competente en el territorio donde este se encuentre.

25 Desde la Fundación RAICES se ha denunciado que en alguna Comunidad Autónoma (exactamente la Comunidad de Madrid) se han realizado pruebas de determinación de la edad sin que el menor haya prestado su consentimiento; en algunos supuestos les “han hecho firmar” una hoja informativa, pero en ningún caso se les ha dado información previa conforme a su edad, su lengua y su nivel de conocimiento, como es preceptivo ante un consentimiento informado (Fundación RAICES, 2018: 88). Esta misma falta de homogeneidad entre CCAA, sin indicar cómo afectaba a los menores, ha sido puesto de manifiesto por Bravo y Santos-González en su análisis sobre la necesidades y modelos de intervención con MENAS (Bravo y Santos-González, 2017: 60).

26 Sentencia de la Sala Primera del Tribunal Supremo de 23 de septiembre de 2014, núm. 453/2014.

En el Encuentro de Fiscales Especialistas en Menores y Extranjería (Defensor del Pueblo, 2010) concluyeron, entre otras, en que la provisionalidad de la guarda o tutela de menores extranjeros no podría prolongarse más allá del tiempo imprescindible de identificar, investigar y constatar la situación real del menor.

El Preámbulo de la CE de 1978 declara la voluntad de proteger los derechos humanos; desde entonces, el respeto por los derechos de los menores se ha convertido en una seña de identidad en nuestro sistema de convivencia. La condición de minoría de edad como situación de especial vulnerabilidad tiene reflejo en la regulación que nuestro ordenamiento trata de reforzar con la creación de numerosas instituciones que velan por el desarrollo integral del menor en tanto sujeto necesitado de una protección de especial intensidad.

Que el Derecho de Extranjería presenta una especial complejidad no escapa a nadie, pero es mayor cuando se refiere a MENAS ya que a la extranjería se añade la minoría de edad de estos, debiendo ponderarse una u otra –como ya señalaba la Instrucción 6/2004<sup>27</sup> de la Fiscalía General del Estado– a la hora de dar soluciones a los problemas que se pudieran plantear; en muchos de los casos el primer problema planteado a la misma determinación de la edad es la minoría o mayoría de ella.

La primera referencia a la determinación de la edad de los menores indocumentados localizados por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado fue puesta de relieve en la primera reforma que de la LOEX era objeto mediante la Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre, y en ella se establecía que localizado el menor indocumentado se pondría en conocimiento del Ministerio Fiscal, que dispondría la determinación de su edad, con la colaboración de las instituciones sanitarias y con carácter prioritario, la realización de las pruebas necesarias.

Con el propósito de evitar una posible interpretación errónea de este artículo la Fiscalía General del Estado se pronunciaba con la Instrucción<sup>28</sup> 2/2001. En ella se aclaraba que este artículo no se refería a extranjeros que hubieran cometido algún delito, sino a los que hubieran sido localizados indocumentados y no existiera seguridad sobre su posible edad; esto y a fin de evitar la posibilidad de incoarse un expediente sancionador –sin observarse las cautelas de

27 Instrucción 6/2004, de 26 de noviembre, sobre tratamiento jurídico de los menores extranjeros inmigrantes no acompañados.

28 Instrucción 2/2001, de 28 de junio, acerca de la interpretación del actual art. 35 de la LOEX.

la minoría de edad– sin respetarse las medidas previstas en la Ley española –LPJM– para cualquier menor residente en nuestro territorio, español o extranjero.

En cuanto a la referencia que hacía la Ley de “*con carácter prioritario, realizarán las pruebas necesarias*”,<sup>29</sup> la Instrucción reconocía el amplio margen de actuación con que contaban, siempre y cuando estas fueran realizadas en instituciones sanitarias oportunas, considerando como más idóneas las pruebas radiológicas. Sí refería que dado el margen de error que podía producirse, ante la duda, se establecería la fecha inferior y se pondría a disposición de los servicios de protección de menores.

Contrasta esta decisión con las tomadas en la actualidad en las que las pruebas radiológicas están desaconsejadas (Perazzo y Zuppiroli, 2018: 78) –son pruebas muy perjudiciales para la salud– salvo que no exista otro medio para determinar la edad.<sup>30</sup>

Muy polémica fue una posterior Instrucción de la Fiscalía<sup>31</sup> que, sin ser expresa en cuanto a la determinación de la edad de los menores, estaba destinada a ser un control de fronteras a fin de evitar la “*...avalancha de extranjeros menores de edad indocumentados...*”<sup>32</sup> presumiendo –en caso de duda– la mayoría de edad de los mismos.

Esta cuestionada Instrucción quedó sin efecto al pronunciarse de nuevo la Fiscalía en la Instrucción 6/2004 en la que se indicaba claramente que “*...establece con carácter general la presunción iuris tantum de que es menor todo extranjero que no haya cumplido aún los dieciocho años.*”

Puede constatarse que la LOEX no se pronuncia en cuanto a los instrumentos procedimentales para el establecimiento de la edad del extranjero indocumentado; establece que será el Ministerio Fiscal quien dispondrá lo necesario para esta determinación. Con un exhaustivo desarrollo del procedimiento a seguir se pronuncia la Circular 2/2006 de la Fiscalía,<sup>33</sup>

29 Art. 35.3 de la LOEX.

30 Es sistemática la crítica que a estas pruebas realiza la doctrina legal pero también lo ha hecho el Grupo de Trabajo sobre Determinación Forense de la Edad de Menores en sus Recomendaciones sobre métodos de estimación forense de 2010 –al establecer prudencia en la realización de estas pruebas– y el *Síndic de Greuges*.

31 Instrucción 3/2003, sobre la procedencia del retorno de extranjeros menores de edad que pretendan entrar ilegalmente en España y en quienes no concurra la situación jurídica de desamparo.

32 Justificaba mediante esta Instrucción 3/2003 la política restrictiva a seguir por un uso fraudulento del sistema de derechos de la Unión Europea y la justificación era “*Un ejemplo evidente de lo que se acaba de exponer se refleja en el tratamiento jurídico y asistencial que, hasta la fecha, se está dando en España a la avalancha de extranjeros menores de edad e indocumentados, que, sin familia ni medios de vida, acceden ilegalmente a nuestro país por los más variados medios. La situación en que se encuentran estos menores determina, por regla general, la tutela automática de la Administración y, como consecuencia, la futura residencia legal en España.*”

33 Circular 2/2006, de 27 de julio, sobre diversos aspectos relativos al régimen de los extranjeros en España.

insistiendo en que los Fiscales velarán por el desarrollo de las mismas: solicitando las pruebas médicas si es necesario y no existieran datos del menor en el Registro de Menores, respetando el derecho del menor a ser oído,<sup>34</sup> cuando estos posean suficiente juicio para ello. Termina con unas conclusiones–indicaciones a tener en cuenta por los Fiscales.

La circunstancia que contempla el art. 35 de la LOEX, sobre la determinación de la edad, se da por hecho que el extranjero o no tiene documentación, o esta presenta indicios de falsedad, o procede de países que no garantizan la certeza de los datos. A raíz de esto, como venimos señalando, los Fiscales pueden decidir acerca de la práctica de pruebas para la determinación de la edad.<sup>35</sup>

En tal sentido se pronuncia la Fiscalía con la Consulta 1/2009<sup>36</sup> en la que expresamente recoge la capacidad del Ministerio Fiscal “...para decidir acerca de la práctica de las pruebas de determinación de la edad, aún en ausencia de consentimiento del menor...”. Esta práctica sin el consentimiento de la persona afectada supondría un atentado contra un derecho fundamental –derecho a la intimidad personal– que si bien puede ceder, puesto que no existe ningún derecho absoluto o ilimitado, ante la colisión de estos debe ponderarse cuál de ellos ha de sacrificarse.

La misma Consulta de la Fiscalía señala la doctrina del Tribunal Constitucional ante la ausencia de consentimiento del titular del derecho y a tenor de ella y aplicado el principio de proporcionalidad “...el Fiscal no puede imponer su práctica, a verse involucrado el derecho a la integridad física y moral del menor”.<sup>37</sup>

La finalidad última de la realización de las pruebas es la determinación de la edad; así el Ministerio fiscal informará al MENA de que su negativa se tomará como indicio de una

---

34 Derecho fundamental reconocido en la LPJM. La vulneración sistemática de este derecho por parte del Ministerio Fiscal ha sido denunciado ya que dejan a los menores en situación de indefensión. (Fundación RAICES, 2014).

35 Pese a todo esto, el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas publicaba el 5 de marzo de 2018 unas observaciones donde se indicaba la preocupación, en relación con los MENAS, respecto a las funciones atribuidas al Ministerio Fiscal por el art. 35 de la LOEX. Estas preocupaciones eran la autorización que porta el Fiscal para llevar a cabo los procedimientos de determinación de edad de los MENAS y la utilización de métodos de determinación de la edad incluso en supuestos en los que el MENA poseía documentos identificativos. Evidentemente el Ministerio Fiscal se defendía de estas acusaciones señalando que en su actuación primaban dos principios fundamentales como eran el “interés superior del menor” y que “en caso de duda *pro minoría*”. Unidad de Extranjería de la Fiscalía General del Estado. Nota Interna núm. 2/2018. <https://www.fiscal.es/fiscal/> [5 de julio de 2018].

36 Consulta 1/2009, de 10 de noviembre, sobre algunos aspectos relativos a los expedientes de determinación de la edad de los menores extranjeros no acompañados.

37 Consulta 1/2009 pág. 1383.

mayoría,<sup>38</sup> si a pesar de haber sido informado de esto, él insiste en su negativa, la Fiscalía tendrá en cuenta todos los datos y si estos apuntan a la minoría de edad, deberá establecerse así, aún con la negativa del menor de someterse a dichas pruebas. Por último, indicar que el Decreto<sup>39</sup> de determinación de la edad tiene efectos provisionalísimos, por tanto, si surgiera otro elemento a tener en cuenta podrá dictarse un nuevo documento por la Fiscalía.

El Fiscal necesita una solución al problema que se le presenta, y para ello recurre a otras opciones además de las pruebas biológicas, cuando ellas solas pueden dar un resultado dudoso. Es necesaria la utilización de una metodología holística, que valore estas pruebas, pero no como único elemento, sino teniendo en cuenta todas las evidencias que pueda hacerle tomar una decisión sobre la edad de esa persona.

#### a) ¿Se cumple la ley?

La LPJM en el último apartado de su art. 1 señala “...salvo que en virtud de la ley que les sea aplicable hayan alcanzado anteriormente la mayoría de edad”. Sin embargo, este apartado del artículo puede provocar una indeterminación legal a la vez que indefensión jurídica, porque ¿cómo puede tenerse en cuenta la ley nacional del menor respecto a la mayoría de edad, cuando esta considera responsable penalmente a un menor a partir de 12 años, como en el caso del Código del Menor de 2005 de Afganistán? También hay que señalar el caso de la Ley Islámica que asocia la responsabilidad penal con la pubertad, en una indefinición de edad, conocida como *sabiy y mummyyiz* que está comprendida entre los 7 y 15 años; o la Ley de Indonesia, que vincula la mayoría de edad al matrimonio, con lo que si está o ha estado casado, sea cual fuere la edad, será enjuiciado con el Código Penal adulto y no con la Ley Penal de Menores. Señala esta ley los 8 años como la edad mínima para ser presentado ante el Tribunal (Smith y Brownlees, 2011).

Si se interpreta la legislación conforme al Convenio de Derechos del Menor que consagra el principio de no discriminación, para la CE y la LPJM son menores todos los que se encuentran en territorio español y sean menores de 18 años. La mayoría de edad va asociada a un estado de madurez de la persona y pese a que en las diferentes culturas esta cambia, viendo

38 Esta ha sido una postura denunciada por diferentes Organizaciones sociales, que denuncian el incumplimiento de España del Protocolo de Protección a los MENAS. Fundación de la Abogacía, (2017). “Organizaciones sociales denuncian el incumplimiento de España de las medidas solicitadas por la ONU en el caso de siete menores extranjeros no acompañados”. [www.abogacia.es/2017/06/29/organizaciones](http://www.abogacia.es/2017/06/29/organizaciones) [12 de julio de 2018].

39 El Decreto de determinación de la edad del Ministerio Fiscal es el documento que de forma cautelar y provisional forma parte del conjunto de medidas protectoras para con el menor. Este puede ser revisado por el propio Ministerio Fiscal, revisado judicialmente y puede impugnarse en un proceso judicial.



este hecho reflejado en sus ordenamientos jurídicos internos, el Derecho Internacional ha puesto el límite de la mayoría de edad en los 18 años tal y como establece la Convención de Derechos del Niño de 1989. Esta interpretación de la minoría de edad es favorable para el menor, ya que en el supuesto de no indicarse la edad -18 años- esta habría sido determinada por su ley personal, con lo que la protección a los menores habría cambiado de tener una nacionalidad u otra.

Han sido numerosas las quejas presentadas tanto ante la *Defensoría del Pueblo*, como de sus homólogos de las CCAA. El Síndic de Greuges (2011: 26) denuncia –entre otros– un expediente tramitado en el que la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia justificaba la expulsión del sistema de protección de menores de un joven, pese a tener evidencias de la minoría de edad, en el hecho de que la determinación de la edad era competencia del Ministerio Fiscal, por lo que cesaban las funciones protectoras. También el Defensor del Pueblo (2010: 268), señala la puesta en conocimiento del Ministerio Fiscal de casos detectados en una Comunidad Autónoma (en el Informe no señala cuál) que derivaba a todos los MENAS hacia una clínica privada que, tras la realización de una radiografía, fijaba una edad –alegaban siempre la mayoría de edad–; estos menores cesaban en la entidad de protección y eran denunciados por falsedad documental. Todas estas resoluciones han sido recurridas (Fundación RAICES, 2018).

Existe una gran dificultad para reconocer a los menores como tales, sin que prevalezca el hecho de ser inmigrante; así, se antepone la nacionalidad a la edad y esta es, en parte, la consecuencia de que ante la más mínima duda se intenta fijar la mayoría de edad. Tanto los especialistas forenses, en su Documento de Buenas Prácticas entre los Institutos de Medicina Legal de España (Garamendi, 2011: 22-29) como el Síndic de Greuges (2011a: 2) expresan su preocupación sobre la excesiva exposición de los menores a radiaciones ionizantes con fines únicamente periciales, sin proceder a una comprobación anterior de los datos del Registro Central de Menores Indocumentados y sin proceder a un cruce de datos tanto de los Cuerpos de Seguridad del Estado como sanitarios.

Por su parte, el *Síndic* en su Resolución sobre la determinación de la edad también recoge esta Recomendación del Grupo de expertos de forenses, pero además plantea, en relación con los numerosos expedientes de queja, que los organismos competentes realicen las pruebas médicas solo en aquellos casos en los que no haya duda por su apariencia física de tratarse de



una situación de mayoría de edad, y ante la duda de una minoría aplicaran el principio *favor minoris* (Síndic de Greuges, 2011b: 11).

La justificación de la no utilización de este criterio de evaluación está en el hecho de que estas pruebas dan un margen de error considerable, debido a factores individuales o ambientales, a los que se añaden factores raciales –que, aunque discutidos, señalan un papel acelerador o desacelerador de cambios– o factores nutricionales que pueden todos ellos dar lugar a una interpretación no ajustada a la realidad de la persona (Síndic de Greuges, 2011a: 3). Se ha señalado que el uso de dichas pruebas se ha convertido en una “*perversión*” ya que una técnica utilizada para un diagnóstico de patologías se ha invertido su aplicación para utilizarlas en un examen que afecta a la privacidad –por ello que se exija el consentimiento– (Defensoría del Pueblo, 2011b: 64).

Además, es necesario considerar si en estas actuaciones se tiene en cuenta un comportamiento ético que conlleva tomar las medidas necesarias –en parte, por la lesión, aunque leve, que pueden significar estas técnicas, pero también por el factor económico que suponen–; si esta garantiza los derechos del menor –respeto por su dignidad, su intimidad, privacidad–; si el afectado ha sido convenientemente informado para poder prestar su consentimiento –este habrá de ser en un lenguaje comprensible, adaptado a su edad y entendimiento, y sin olvidar que puede existir una diferencia en el idioma– imprescindible para la realización de cualquier prueba sanitaria. La evaluación médica ha de seguir un procedimiento basado en evidencias científicas pero debe hacerse de forma que se preserve la dignidad y seguridad de la persona afectada.

*“B. es una niña de 16 años, víctima de agresiones e intento de matrimonio forzoso en su país que salió huyendo y a su llegada a España, en Barajas, fue identificada por la policía como menor de edad en situación de desamparo, solicitante de asilo y, como tal, fue derivada al sistema de protección de menores de la Comunidad de Madrid. Dos meses después, desde el centro de Primera Acogida de menores, la menor fue conducida a la Fiscalía de Menores para iniciar el procedimiento de determinación de su edad y allí fue sometida a un desnudo integral ante el médico forense para la exploración de sus genitales y a una radiografía de la muñeca y de la boca en el Hospital que, habiendo dado como resultado ser menor de edad, sin embargo ha sido convertida en mayor de edad con un Decreto de la Fiscalía, siendo por ello expulsada a la calle desde el Centro de menores que la acogía”.* (Fundación RAICES, 2018).

Ahora bien, las denuncias de incumplimiento, indefensión, desprotección violación de derechos...son muchas y de muy diferentes instituciones. Así, en 2016 el *Defensor del Menor*

de Andalucía,<sup>40</sup> inicia actuaciones de oficio ante la llegada de una patera en la que viajaban seis menores, y de la que habían tenido conocimiento a través de los medios de comunicación. Ante situaciones semejantes, no es raro que el *Defensor del Pueblo* reclame la elaboración de un Protocolo para la primera acogida y asistencia de inmigrantes llegados en pateras. Esta Institución,<sup>41</sup> había justificado esta solicitud en el hecho de que es inadmisibles que en 2017 pudieran presenciar, entre otros, madres con bebés en calabozos, MENAS en celdas.

Son igualmente Entidades como UNICEF quienes denuncian la desprotección de los MENAS en España. Sara Collantes, responsable de Políticas de Infancia de UNICEF,<sup>42</sup> señala que, dado el aumento en la llegada de MENAS,<sup>43</sup> la cantidad y calidad de los recursos han resultado escasos, con lo que se daba la situación de encontrarse MENAS viviendo temporalmente en la calle.

Por su parte, también la gestión de las CCAA es objeto de reproche por parte del *Defensor del Pueblo*. Así, el *Síndic de Greuges* denuncia que la Fiscalía catalana viola los derechos de los menores migrantes, en concreto deja en la calle a un menor sin ninguna protección.<sup>44</sup> El mismo *Síndic* alerta de la saturación de los Centros de Acogida de menores y del hecho de que los recursos asistenciales de la Generalitat son insuficientes.<sup>45</sup>

### 3. Reinterpretación de la legislación. Reflexiones finales

En la larga trayectoria que se puede atribuir a los MENAS, en España es en el Reglamento de la Ley Extranjería de 2011 donde se incluye por primera vez se incluye una definición, es preciso reflexionar sobre el significado de este concepto. Señalaba Verdugo Alonso (1995: 4) que “*la terminología es el reflejo de los cambios en las concepciones, modos de enfocar, actitudes y entendimiento del problema*”, teniendo en cuenta esta idea, habría que plantearse si esta acepción se ha vulgarizado y comienza a utilizarse en tono peyorativo. O, por el contrario, sigue representando a unos niños-adolescentes, menores, en cualquier caso;

40 *Defensor del Menor* de Andalucía. Actuación de oficio del Defensor del Pueblo Andaluz 16/0371, [www.defensordelmenordeandalucia.es/actuamos-de-oficio](http://www.defensordelmenordeandalucia.es/actuamos-de-oficio) [12 de junio de 2018].

41 *Defensor del Pueblo*. Comparecencia del Defensor en la Comisión Mixta. 15/02/2018. [www.defensordelpueblo.es/noticias/comparecencia-del-defensor](http://www.defensordelpueblo.es/noticias/comparecencia-del-defensor) [10 de junio de 2018].

42 “Niños, extranjeros y solos en España: cuando la desprotección se multiplica”, [www.unicef.es/blog/ninos-extranjeros-y-solos-en-espana-cuando-la-desproteccion-se-multiplica](http://www.unicef.es/blog/ninos-extranjeros-y-solos-en-espana-cuando-la-desproteccion-se-multiplica) [10 de junio de 2018].

43 En esta web [www.unicef.es](http://www.unicef.es) y citando como fuente la Memoria de la Fiscalía de 2017 indica la existencia de 5.380 MENAS inscritos en el Registro de Menores extranjeros no acompañados. Son cifras que difieren de las ofrecidas por el Gobierno ante el Parlamento y citadas en Fundación RAICES: 2018.

44 “El *Defensor del Pueblo* catalán afirma que la Generalitat viola los derechos de los menores migrantes” 09/01/2016, [www.eldirario.es/desalambre/Defensor-Pueblo-violaciones-derechos-migrantes\\_0\\_471403152.html](http://www.eldirario.es/desalambre/Defensor-Pueblo-violaciones-derechos-migrantes_0_471403152.html) [10 de junio de 2018].

45 “El aumento de menores extranjeros solos colapsa el sistema de protección” 30/11/2017, [www.elpais.com/caa/2017/11/30/catalunya/1512074193\\_158938.html](http://www.elpais.com/caa/2017/11/30/catalunya/1512074193_158938.html) [10 de junio de 2018].

nacionales de terceros Estados porque si no, no estarían amparados por los programas de protección, por tanto, son extranjeros que no tienen el acompañamiento o protección de persona adulta o Institución. Con lo cual, MENA sigue siendo un término que se adapta a la realidad.

El paso a la madurez que reconoce la mayoría de edad no es una fórmula categórica que se alcance de un día para otro, y de una vida dentro de un sistema de protección se pasa a una vida independiente sin apenas adaptación. Por ello, es necesario fijar plazos que garanticen una seguridad jurídica. Así, ni todas las personas al cruzar la frontera de los 18 años son adultos, ni a todos los que no han llegado a esa edad se les puede considerar inmaduros. Es aquí donde, tanto la doctrina como los legisladores, reconocen la capacidad del menor maduro, con fórmulas como “...después de haber escuchado su opinión...” o “...comparecencia del menor se realizarán de forma adecuada a su situación y al desarrollo evolutivo de este...”. Pero el que las leyes se lo reconozcan no conlleva el cumplimiento de estas.

La legislación avanza, si bien aún queda lejos de la realidad. En materia de menores es necesario un cambio de posturas, y así se exige desde las Instituciones que trabajan con MENAS, por ello se pide plantearse que la protección –sobre todo de los menores entre 16 y 18 años– no pase solo por el internamiento en centros, sino que contemple la expectativa de una inserción en el mundo laboral, con lo que si esta se favoreciera, sus proyectos se verían alcanzados y a medio o largo plazo integrados en la sociedad.

Puede alegarse a esta propuesta que, como contestación a ello, tendríamos una “avalancha” de menores, pero no estamos de acuerdo: sería cuestión de actuar con rigurosidad y con un verdadero control de la inmigración –no expulsión indiscriminada– y que verdaderamente predominara el interés del menor. Las políticas represivas de control de flujos migratorios solo conseguirán un cambio en la manera de cruzar la frontera.

Sin embargo, actualmente y en el momento de incertidumbre económica que vivimos, pese a que comienzan a vislumbrarse actitudes de avance de posturas, no parece el mejor momento de pedir políticas en las que la plena integración de los menores extranjeros se pueda poner en funcionamiento para “cumplir expectativas de estos”. Así con la disculpa de pasar por una época de crisis no pueden seguir justificándose el incumplimiento de derechos y la dejación de obligaciones por parte de las Administraciones; es preciso seguir insistiendo en ella, con una verdadera igualdad en garantías y que verdaderamente prime el “interés superior del menor”.

## Bibliografía

- Abarca Junco, P.; Alonso-Olea García, B.; Lacruz López, J. M.; Martín Dégano, I.; Vargas Gómez-Urrutia, M. (2011). *Inmigración y extranjería*. Madrid. Colex.
- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26, 55-62.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2018). Informe Anual 2017. <http://www.defensordelpuebloandaluz.es/sites/default/files/informe-anual-2017/images/pdf/iac/Informe-anual-dpa2017-web.pdf>. [10 de julio de 2018].
- Defensoría del Pueblo (2010). *Segunda Jornada de trabajo sobre determinación de la edad de los menores no acompañados*. Madrid.
- Defensoría del Pueblo (2011a). *Informe del Defensor del Pueblo correspondiente a 2010*. Departamento de Comunicación del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Defensoría del Pueblo (2011b). *¿Menores o adultos? Procedimientos para la determinación de la edad*. Departamento de Comunicación del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Delle Femmine, L. y Galarraga Gortázar, N. (2018). La segunda travesía de los niños valientes de las pateras. [https://elpais.com/internacional/2018/02/01/actualidad/1517498963\\_849249.html](https://elpais.com/internacional/2018/02/01/actualidad/1517498963_849249.html) [12 de junio de 2018].
- Durán Ruiz, F. J. (2011a). Derechos de los menores extranjeros y la determinación de su edad: cuestiones sustantivas y procesales. García Castaño, F. J. y Kressova, N. (Coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, pp 851-863.
- Durán Ruiz, F. J. (2011b). Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y solicitantes de asilo en la Unión Europea de las fronteras fortificadas y sus Estados miembros. *Trace*, 60, <http://journals.openedition.org/trace/1723> [24 de julio 2018].
- Escorial, A.; Marcos, L.; Perazzo, C. (2016). *Infancias invisibles. Menores extranjeros no acompañados, víctimas de trata y refugiados en España*. Save the Children. España.
- Fiscalía General del Estado (n.d.). *Menores extranjeros no acompañados. Valoración de los documentos de identidad extranjeros en los expedientes de determinación de la edad*. Unidad de extranjería. Madrid.
- Fundación RAICES (2014). *Solo por estar solo. Informe sobre la determinación de la edad en menores migrantes no acompañados*. Fundación del Consejo General de la Abogacía Española. Madrid.
- Fundación RAICES (2018). RAICES denuncia que el Supremo deja en indefensión a los menores migrantes solos. *Actualidad Abogacía* 06/02/2018, [www.abogacia.es/2018/02/06/fundacion-raices-denuncia-que-el-supremo-deja-en-indefension-a-los-menores-migrantes-solos/](http://www.abogacia.es/2018/02/06/fundacion-raices-denuncia-que-el-supremo-deja-en-indefension-a-los-menores-migrantes-solos/) [12 de julio de 2018].
- Gaitán Muñoz, L. (Dirección) (2010). *La Infancia en Cifras 2009*. Ministerio de Sanidad y Política social y Universidad Complutense de Madrid. <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=10&subs=127&cod=12&page=>. [15 de junio de 2018].
- Garamendi González, P. M. *et allí* (2011). Recomendaciones sobre métodos de estimación forense de la edad de los menores extranjeros no acompañados. Documento de Consenso de Buenas Prácticas entre los Institutos de Medicina Legal de España (2010). *Revista Española de Medicina Legal*, 37 (1), 22-29.
- García España, E. (2016). De menores inmigrantes en protección a jóvenes extranjeros en prisión. *InDret Revista para el análisis del Derecho* 3/2016. [www.indret.com](http://www.indret.com) [12 de junio de 2018].



- Gimeno Monterde, C. (2012). Menores que migran solos e infracción en Aragón. En *Actas del II Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación "Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red"* Universidad de Jaén, pp 603-630.
- Gimeno Monterde, C. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 9, 142-158.
- Goig Martínez, J. M. (2008). *Inmigración y Derechos Fundamentales. Jurisprudencia, Legislación y Políticas Migratorias en España*. Madrid. Editorial Universitas Internacional.
- Grupo de Trabajo sobre Determinación Forense de la Edad de los Menores Extranjeros no acompañados (2011). Conclusiones de la Jornada de Trabajo sobre Determinación Forense de la Edad de los Menores Extranjeros no acompañados. Documento de Consenso de Buenas Prácticas entre los Institutos de Medicina Legal de España. *Revista española de medicina legal: órgano de la Asociación Nacional de Médicos Forenses*. Vol. 37 (1), 5-6.
- Peláez Fernández, P. (2009). El impacto de la inmigración: Las soluciones de la nueva Ley de Extranjería. *Revista Universidad Abierta*. N° 28, 49-151.
- Peláez Fernández, P. (2010). Menores inmigrantes en la frontera de la ley. *CADUP Revista Digital del Centro Asociado UNED de Tortosa*, [http://www.uned.es/ca-tortosa/Biblioteca\\_Digital/index.htm](http://www.uned.es/ca-tortosa/Biblioteca_Digital/index.htm). [12 de junio de 2018].
- Peláez Fernández, P. (2011). Menores inmigrantes. Cuestión de justicia, en I Congreso Internacional Sobre Inmigración, Derechos Humanos y Control de Fronteras. UNED 30 de Noviembre de 2011. Accesible en [https://www.academia.edu/32436207/Menores\\_inmigrantes\\_Cuesti%C3%B3n\\_de\\_justicia](https://www.academia.edu/32436207/Menores_inmigrantes_Cuesti%C3%B3n_de_justicia) [12 de junio de 2018].
- Perazzo Aragoneses, C y Zuppiroli, J. (2018). *Los más solos*. Save the Children. España.
- Síndic de Greuges (2011a). *El procedimiento de determinación de la edad de los menores extranjeros no acompañados puede vulnerar los derechos de los menores*. El Defensor de les persones. Cataluña.
- Síndic de Greuges (2011b). *Resolución sobre el proceso de determinación de la edad de los menores extranjeros no acompañados*. El Defensor de les persones. Cataluña.
- Smith, T. y Brownlees, L. (2011). *Las prácticas de evaluación de la edad: Una revisión de la literatura y bibliografía*. UNICEF.
- UNICEF (2009). *Ni invisibles, ni ilegales. Informe 2009*. Barcelona. Coedición UNICEF-CGAE Consejo General de la Abogacía Española-Banesto.
- Vargas, J. (2018). El número de menores migrantes en España aumenta un 60 % mientras el sistema de acogida "les condena a la exclusión". [www.publico.es/sociedad/numero-menores-migrantes-espana-aumenta-60-sistema-acogida-les-condena-exclusion.html](http://www.publico.es/sociedad/numero-menores-migrantes-espana-aumenta-60-sistema-acogida-les-condena-exclusion.html). [12 de junio de 2018].
- Verdugo Alonso, M. A. (dir.) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo veintiuno de España editores. S. A.

Datos de contacto:

**Palmira Peláez Fernández:** [ppelaez@valdepenas.uned.es](mailto:ppelaez@valdepenas.uned.es)



## ***La construcción de la identidad. Menores Extranjeros No Acompañados, en contextos de protección***

71

**Gema López Lajusticia, Educadora Social**

### **Resumen**

*El presente trabajo trata de recoger la investigación llevada a cabo en Aragón para analizar cómo se construye la identidad de los menores extranjeros no acompañados residentes en centros de protección. La hipótesis de partida se centra en la posición que ocupan dentro de la estructura y en la relación que mantienen con el entorno. El objetivo es analizar cómo el discurso de los profesionales y las instituciones condiciona esa construcción. La teoría constructivista de la realidad y los conceptos “sujeto situado” y “capacidad de agencia” forman parte del marco teórico de este trabajo. A través de un análisis cualitativo, en el que se ha realizado varias entrevistas semiestructuradas a menores y profesionales, complementado con un proceso de observación en un centro de protección de menores, se pone de manifiesto que no podemos hablar del perfil de menor extranjero no acompañado como tal: la etiqueta de extranjero pesa más que la de menor; y que no hay espacio para el desarrollo individual, entre otras cuestiones. A pesar de todo, estos chicos y chicas poseen capacidad de agencia, pequeñas o grandes resistencias que utilizan como fuente de posibilidad para construirse a sí mismos.*

**Palabras clave:** menores extranjeros no acompañados, identidad, centros de protección, sujeto situado, capacidad de agencia, Educación Social.

Fecha de recepción: 28/05/2018

Fecha de aceptación: 10/07/2018





## Introducción

Las siguientes páginas son una aproximación a la realidad de un grupo de adolescentes residentes en centros de protección, que por ser menores, extranjeros y carecer de referentes familiares en Zaragoza, tienen unas características particulares.

Se pretende realizar un acercamiento al proceso de construcción de la identidad de estos chicos y chicas<sup>1</sup> en su relación con el sistema de protección, contexto de suma importancia, porque es donde se toman la mayor parte de las decisiones sobre su futuro posterior. Para ello se ha contado con la participación de estos adolescentes y de los profesionales que trabajan con ellos, además se ha realizado una observación sobre el tipo de interacciones que se producen entre iguales, con los profesionales y con la estructura y la influencia que estas tiene sobre su identidad. Ciertamente es que en la construcción de la identidad de estos adolescentes, en su mayoría chicos, influyen otros contextos que también se deberían tener en cuenta (centros de formación, relaciones de pareja, las relaciones que establecen en su ocio y tiempo libre, la comunidad, sus familias de origen...).

En la bibliografía consultada no se han encontrado muchas investigaciones sobre el tema y las que hay lo abordan desde puntos de vista y visiones muy diferentes, algunas de ellas contrapuestas a lo aquí expuesto.

Dado el incremento que se está produciendo en la llegada de estos adolescentes y teniendo en cuenta principalmente que estamos hablando de la vida de estos chicos y chicas, es un tema al que se le deberían dedicar más esfuerzos, para intentar comprenderlos y acompañarlos de la mejor manera posible.

Estos adolescentes tienen una doble condición. Por un lado, son menores que deben ser protegidos, se les considera víctimas de una situación que les sobrepasa y se trabaja desde modelos que en muchas ocasiones se les sobreprotege. Por otro lado, son extranjeros en situación irregular, por lo que tal como plantea Quiroga (2010) se les concibe como un problema de orden público.

Monteros (2014) habla de la construcción de estos chicos y chicas como objetos de protección e intercambio. Se establecen mecanismos de control que describen las trayectorias migratorias, sus características sociodemográficas, se les cuantifica y clasifica, todo esto desde la visión de los expertos, sin tener en cuenta lo que ellos y ellas piensan o sienten. Para

---

1 En el artículo se hará servir el sustantivo chico/a en su acepción (RAE, 6) como: *muchacho/a, persona joven*. Se usará lenguaje inclusivo (chicos, chicas), pero como la totalidad de los jóvenes sobre los que se realizó la investigación eran chicos, se hará notar al describir su proceso y resultados.



Quiroga (2010) los chicos y chicas deberían ser considerados sujetos activos con derecho a participar en sus propias decisiones.

Lo cierto es que el actual sistema de protección, en esta doble condición de protección y control, sigue sin dar una respuesta adecuada a la situación de estos chicos y chicas, que acaban perdiéndose dentro de un sistema que no les acoge, ni les protege. Se busca la homogeneización del perfil, Gimeno (2013b). Un joven adaptado y rescatado del perfil de excluido socialmente.

### Marco teórico

Acercarse al objeto de estudio, a través de un marco teórico, obliga a mirar de una determinada manera. Una mirada que permite dar al menos una explicación parcial del fenómeno que se quiere estudiar.

Analizar el fenómeno de la inmigración de los menores no acompañados y su inclusión en el sistema de protección como menores desamparados, supone interpretar la realidad a partir de una serie de patrones y esquemas que han sido construidos previamente

El punto de partida es la concepción construccionista de la realidad, donde *“la realidad se construye a través de definiciones, creencias, concepciones y prácticas sociales”* (Monteros, 2007:30)

Incidir en la relación existente entre el sujeto activo, y con capacidad de agencia, la estructura. Esta interacción modela su proceso de construcción, posicionándolos en la estructura, creando su propia identidad.

Los agentes que forman parte del sistema en el que son acogidos estos chicos y chicas, (educadores y educadoras sociales, coordinadores), por un lado, parten de sus propias construcciones para posicionarse ante este grupo de adolescentes, pero además, ellos mismos ocupan un lugar, dando significado a cada una sus actuaciones.

Los menores extranjeros no acompañados no forman un colectivo homogéneo aunque posean unos rasgos comunes. Tal como comenta Monteros (2014), su proyecto migratorio y su experiencia de pertenencia una vez que están aquí son diferentes para cada chico. No podemos decir que Aragón sea de las comunidades autónomas que mayor número de menores extranjeros no acompañados acoja, pero si es cierto que la llegada de estos chicos y chicas se ha incrementado exponencialmente en los últimos meses.

La intervención con ellos y ellas se hace a veces complicada dado su doble condición de migrantes y menores sujetos de protección. Para llevarla a cabo, Monteros (2014) comenta

como se ha desarrollado un aparato jurídico y administrativo que bajo el epígrafe del “interés superior del menor”, se debate entre la protección y la falta de regularización legal. Estos adolescentes, ante estas situaciones, generan estrategias que en ocasiones, dan lugar a la construcción de una imagen de los chicos y chicas cercana a la delincuencia, lo que permite justificar las medidas de control y vigilancia.

Tras realizar un análisis a la bibliografía sobre el tema se puede decir que las investigaciones realizadas sobre los menores extranjeros no acompañados son escasas. Sí que se han realizado varios estudios de carácter cuantitativo, aunque existen dificultades para encontrar datos fiables. Gimeno (2013a) considera los más exhaustivos, los realizados por la antropóloga Violeta Quiroga, en cuyas conclusiones, ella misma manifiesta que los datos ofrecidos por la administración carecen de exactitud.

Esta misma autora realizó una investigación descriptiva, al mismo tiempo que reflexiva, como miembro del Grupo de Investigación IFAM, sobre las características, los perfiles y la invisibilidad de estos chicos y chicas/as, llegando a la conclusión de que no podemos hablar de un perfil único, sino que es muy heterogéneo, cuestionando las representaciones simbólicas que existen en la sociedad. Quiroga (2010).

Fuentes (2014) en su investigación sobre los menores extranjeros no acompañados dentro del sistema de protección, habla de falta de coordinación y de pautas comunes de los agentes intervinientes con este colectivo, volviendo a poner de manifiesto la falta de fiabilidad en los datos.

Destacar también la investigación comparada realizada por Senovilla (2014) en el marco del proyecto PUCAPFREU, sobre las condiciones de vida de los menores extranjeros no acompañados que están fuera de los sistemas de protección, en cuatro estados europeos.

En la investigación realizada por Bravo y Santos-González (2015) sobre las necesidades de los menores extranjeros no acompañados y los modelos de intervención en los sistemas de protección, los resultados obtenidos en el estudio difieren en algunos aspectos de los que se plasman en este trabajo, al considerar que prevalece la condición de menor sobre la condición de extranjero.

En Aragón se han realizado varios estudios. Destacar los realizados por Gimeno (2013b), con datos recogidos entre el 2000 y el 2010, sobre las expectativas de acogida de estos chicos y chicas, los itinerarios migratorios dentro y fuera de la administración, etc. Este mismo autor, también realizó un análisis cuantitativo de los expedientes de tutela, publicado ese mismo

año, donde se pone de manifiesto la doble condición de ser protegidos y controlados (Gimeno, 2013a).

Hacer también referencia a las aportaciones de Suárez-Navaz y Jiménez Álvarez (2011). En su estudio sobre menores marroquíes no acompañados, incorpora la agencia como sujetos. Desde su punto de vista, la construcción de la identidad que se ha hecho de estos adolescentes hasta ahora, tanto dentro del ámbito académico, como en el espacio político, se limita a verlos como víctimas o delincuentes. Estas autoras ofrecen una alternativa a estas visiones, considerando a los menores extranjeros no acompañados como nuevos actores migratorios.

Destacar finalmente la tesis de Monteros (2007) sobre los menores migrantes marroquíes no acompañados, donde expone como se construye este nuevo sujeto migratorio como menor no acompañado. Objeto de protección, que no sujeto, al no tener capacidad de decisión. En su trabajo también se analiza la rebeldía de estos chicos y chicas frente a esta forma de ser construidos y las estrategias que generan frente a ello, cuáles son las posibilidades de agencia de estos chicos y chicas y como a partir de estas, generan trayectorias inclusivas a pesar de los obstáculos legales, la discriminación y las acciones institucionales.

### Conceptos clave

*Sujeto situado*: el sujeto es un lugar, una posición en un contexto que se transfiere a la manera que tenemos de percibir y actuar. Monteros (2007) habla de posiciones de sujeto. Aquí habría que tener en cuenta en qué polo de identidad se sitúa el chico y en qué polo de identidad lo sitúan los profesionales que trabajan con él. Hay que tener en cuenta que su identidad como inmigrante no viene definida por el propio adolescente sino por las políticas de categorización social, más bien se le construye como tal. Y para que esta construcción sea efectiva, el sujeto deberá ser interpelado y responder a dicha interpelación, incorporando el modelo de actuación que se le propone y actuar de acuerdo con él.

*Capacidad de agencia*: Monteros (2007) la define siguiendo a Giddens (1986) como la capacidad de hacer, actuar y realizar de las personas. No se trata de una capacidad individual, sino de una capacidad compartida. Tiene que haber una relación por medio.

La capacidad de agencia es la capacidad de acción en la medida de nuestras posibilidades, en un tiempo y en lugar determinados. Es poder ejercido dentro de una estructura constrictiva. No tiene por qué ser consciente, va más allá de la intencionalidad. En el caso que nos ocupa,

los menores extranjeros no acompañados trazan líneas de resistencia o fuga frente al encasillamiento.

No se puede clasificar a todos los menores extranjeros no acompañados de manera exhaustiva, puesto que los argumentos discursivos son incapaces de definir las peculiaridades de cada uno. Es esta limitación en la clasificación lo que permite aflorar su agencia.

### Objetivos

Siguiendo el estudio elaborado por Monteros (2007), se parte de la hipótesis de que la construcción de la identidad de los menores extranjeros no acompañados, dentro de un determinado contexto, determina unas formas de pensar, percibir y actuar de dichos sujetos. Construyen una identidad a través de la posición que ocupan y de la relación que mantienen con el entorno. Pero también poseen capacidad de agencia, entendida esta como capacidad de obrar o actuar, permitiéndoles cierta resistencia, posibilitando la construcción de ellos mismos como sujetos.

- *Objetivo general:* analizar cómo, a través del discurso de los profesionales y de la institución, se construyen los menores extranjeros no acompañados. Ver qué incidencia produce en estos chicos como sujetos activos y qué estrategias generan frente a esto.
- *Objetivos específicos:*
  - Explorar cómo en el discurso de los profesionales se conceptualiza a los menores y cómo esto influye en las prácticas educativas.
  - Analizar cómo la intervención de los diferentes agentes que trabajan con los menores configuran la posición de los chicos dentro de la estructura.
  - Evidenciar la relación entre el discurso y la construcción de la identidad de los menores. Cómo ésta es percibida y vivida.
  - Analizar la capacidad de agencia de los chicos y qué tipo de estrategias sociales y culturales emplean para adaptarse al nuevo entorno.

### Método

Para llevar a cabo los objetivos de nuestra investigación se ha dividido el trabajo en dos ejes:

- *Vivencias de los menores sobre su/s identidad/es:* explorar la percepción que tienen los chicos sobre sí mismos, qué discursos utilizan y cómo se construyen y ver qué estrategias generan a partir de ellas.

- *Discurso interno de los profesionales:* indagar cómo se conceptualiza a los adolescentes y ver cómo afecta a las prácticas educativas y al proyecto educativo individualizado de cada chico.

#### *Entrevistas a menores y a jóvenes extutelados.*

Se ha utilizado una serie de técnicas cualitativas y se han interrelacionado entre sí. El proceso de investigación se ha llevado a cabo durante el último trimestre de 2017.

Por un lado, se han realizado entrevistas semiestructuradas a 7 menores extranjeros no acompañados y a jóvenes extutelados que han residido en diferentes centros residenciales de la ciudad de Zaragoza. La implicación de los chicos ha sido muy buena. La mayor dificultad con los menores ha sido la barrera idiomática, lo que ha dificultado la profundización en algunas respuestas. Con los jóvenes extutelados, las entrevistas se pudieron realizar con mayor profundidad.

#### *Entrevistas a los profesionales*

Se han realizado entrevistas semiestructuradas a 5 profesionales que trabajan en un centro de protección de menores de Zaragoza. Para la elección de los entrevistados se ha tenido en cuenta los años de experiencia, las características personales, (normativos/flexibles, racionales/emocionales).

#### *Observación*

Se ha llevado a cabo un proceso de observación en un centro de protección, centrándose en las relaciones que mantienen los menores extranjeros no acompañados con sus compañeros, con los educadores y educadoras sociales, con los técnicos del Servicio de Protección de Menores y con la estructura.

El ser parte de equipo educativo ha facilitado el trabajo de observación, al no ser un elemento extraño en la vida cotidiana del centro y de los chicos, aunque también ha podido producir ciertos sesgos. El proceso de observación ha durado tres meses.

A través de los resultados obtenidos en este estudio se pretende constatar cómo el discurso de protección y control por parte de los “agentes expertos” condiciona la construcción de la identidad de estos adolescentes.

### **Análisis de los resultados**

#### ***Análisis de las entrevistas realizadas a los menores extranjeros y a extutelados.***

Agrupando la información en categorías tenemos:

- *Proyecto migratorio*: ninguno de los chicos entrevistados llega directamente a Zaragoza. Vienen con la intención de venir a Europa, sin tener un destino concreto.

Para llegar hasta aquí primero se inicia un recorrido por diversas ciudades del norte de África buscando una ocasión para cruzar el estrecho en alguna patera, o escondidos en barcos o camiones. El tiempo que transcurre mientras tanto tampoco es igual para todos. Hay chicos que solo han tardado varias semanas, mientras que otros han tardado entre un año y medio y dos años en poder cruzar el estrecho.

Una vez aquí en España, algunos relatan como en un primer momento, lo primero que buscan es la ayuda de otros paisanos, personas con las que al menos puedan entenderse cuando hablan y les presten la primera acogida.

La mayoría de los menores magrebíes han sido acogidos en los centros de menores de Andalucía, pero al final todos han acabado fugándose, empezando un periplo por diferentes ciudades hasta que finalmente han llegado a Zaragoza. La elección de destino para unos es casual. Otros comentan que ya conocían a otros menores que estaban aquí y por eso decidieron venir y quedarse, alguno también lo ha hecho porque tenía aquí familiares.

- *Expectativas de futuro*: vienen a España a estudiar y trabajar. Pero el concepto de estudio y trabajo difiere en relación con el tiempo que llevan en el centro. Mientras los que acaban de llegar se lo plantean como un proceso sencillo y rápido, los que ya llevan más tiempo o están ya fuera, son conscientes de que la formación es imprescindible para garantizar su continuidad aquí y que no siempre va a ser posible tener acceso a los estudios que ellos desearían. La falta de escolarización anterior y el desconocimiento del idioma son las mayores dificultades.

Respecto al tema del trabajo, con el paso del tiempo es el gran escollo que hay que salvar. Conforme pasa el tiempo se hacen conscientes de que el primer paso es tener la documentación.

- *Discurso y percepción sobre su situación actual en centro*: en general la valoración del centro es positiva, aunque con matices. En todos los casos han expresado que es en un lugar donde sentirse seguros, un medio para poder conseguir la documentación y continuar luchando por sus objetivos. La idea de conseguir entrar en un centro de menores es un objetivo que ya tienen claro desde el inicio del proyecto migratorio. Lo ven como única vía de regularización.

- *Imagen personal:* no les ha sido sencillo responder a este tipo de cuestiones. Cuando se les pregunta cómo se ven, surge la duda si las respuestas se refieren a la imagen real de ellos mismos, o a cómo les gustaría verse.

En general se definen como buenos chicos. Después, las respuestas van variando dependiendo de la personalidad de cada chico y de la soltura que tengan con el idioma, dando respuestas más o menos elaboradas: tranquilos, trabajadores, responsables, con ganas de hacer cosas, educados, felices, tristes, alegres...

- *Imagen que los educadores y educadoras sociales y sus compañeros tienen de ellos:* aquí encontramos algunas diferencias sustanciales con la categoría anterior. Para algunos, la respuesta es la misma, pero para otros, hay diferencias de trato entre los educadores y educadoras sociales de unas personas a otras. No creen que la imagen que tengan algunos de los educadores y educadoras sociales sobre ellos se corresponda con la realidad. Y lo mismo ocurre con sus compañeros.

Según su visión, la imagen que los demás tienen de ellos depende de lo que a esas personas les importas, de las etiquetas que te pongan y de su propio comportamiento.

- *Trato que los educadores y educadoras sociales les gustaría que tuviesen de ellos:* el respeto y que les traten sin establecer diferencias, son las respuestas que más se repiten. Valoran también el ambiente tranquilo, el trato individualizado teniendo en cuenta sus características personales, el conocimiento de su cultura y el no reprocharles las cosas. Uno de los chicos respondió “*el castigo no educa, el cariño sí*”.

- *Estrategias de adaptación al medio. Capacidad de agencia:* en las respuestas pesa su condición de extranjeros más que la de jóvenes menores de edad, por lo que el centro es un medio para conseguir regularizar su situación.

Las redes de compatriotas les sirven como ayuda en los casos en los que el sistema de protección no llega a cubrir sus necesidades. Y sería el recurso que utilizarían en muchos casos si el centro fallase.

Verbalizan las huidas y las fugas como su vía de escape ante situaciones que no consideran buenas. Uno de los chicos también comentó el separarse de las personas que no le llevan por el buen camino para salir adelante.

### ***Análisis de las entrevistas a los profesionales***

- *Discurso y percepción que tiene sobre el trabajo que realiza con los menores:* la mayoría de los educadores y educadoras sociales entrevistados/as considera su trabajo con estos



chicos un reto profesional. Las respuestas han ido en la línea de ser una guía para un futuro mejor, considerar el trabajo como un enriquecimiento personal y profesional o más atención y trabajo individualizado.

Se han observado diferencias en las respuestas en función de las características personales de los profesionales. A los más normativos y racionales les preocupa más el control, frente a los más flexibles y emocionales.

- *Discurso y percepción sobre el proyecto migratorio:* en general todos creen que llegan aquí huyendo de la realidad en la que viven: de la pobreza, de países que no tiene mucho de positivo que ofrecerles, de malas situaciones personales, etc. La percepción es que en algunos casos, huyen de sus familias y en otros, son ellos los que les envían. En parte, tienen los mismos problemas que los chicos de aquí, pero agravados.
- *Discurso y percepción sobre las expectativas de los chicos:* las visiones de los educadores y educadoras sociales son bastante diferentes. Para algunos, solo vienen para trabajar y conseguir dinero rápido, mientras que para otros, su llegada tiene más bien que ver con la búsqueda de un futuro mejor, la búsqueda de oportunidades formativas y laborales. Otros opinan que es la búsqueda de seguridad y regularización documental lo que los trae. Una última respuesta habla de buscar lo que allí no les dan a todos los niveles (los chicos suelen verbalizar cosas materiales como formación, trabajo o papeles, pero su búsqueda es mucho más profunda).
- *Discurso y percepción que tiene sobre la situación de los chicos en el centro:* todos los educadores y educadoras sociales tienen la creencia de que la situación actual de los chicos no es la que ellos esperaban. Llegan con una imagen distorsionada de lo que aquí se van a encontrar, una imagen idealizada. Aquí todo es más complicado, las dificultades idiomáticas, la falta de recursos que ofrece el sistema, su condición de inmigrantes por encima de la de menores... son algunos de los obstáculos que deben afrontar.
- *Discurso y percepción que tienen sobre la imagen que tiene el chico/a de sí mismo:* las respuestas no son homogéneas. Obviamente estas respuestas vienen condicionadas por la percepción que tienen los educadores y educadoras sociales sobre este perfil. Para algunos, la imagen de los chicos es buena, se ven como valientes y decididos por haber emigrado, para otros, la imagen de sí mismos es ambivalente. Por un lado, de éxito por los logros conseguidos, y por otra, de fracaso. Otras respuestas hablan de mala imagen, por todo el daño que tienen dentro, por todo lo que han vivido. Solo en un caso se ha

establecido una diferencia de perfiles no considerándolos como un grupo homogéneo, aun así, todos quedan incluidos en dos grupos, los que huyen y tienen mala imagen de sí mismos y los que son enviados por sus familias sin estar en situaciones precarias, estos sí tiene buena imagen.

- *Discurso y percepción que tienen de los menores extranjeros no acompañados:* en este apartado las respuestas han sido muy similares a las respuestas anteriores. En el discurso se aprecia cierto etiquetaje. Varios de ellos les consideran “chicos de protección” por todas las experiencias negativas que han sufrido y todo el daño que llevan dentro. También se habla de ellos como “chicos problemáticos” por todo el tema de los consumos y los conflictos que generan.
- *Percepción sobre la imagen que tienen los menores sobre los educadores y educadoras sociales:* las respuestas han sido muy variadas: facilitadores, policías, vigilantes, personas que les sujetan...El discurso utilizado por los profesionales tiene que ver con las etiquetas que se utilizan para los menores. Una visión de los menores extranjeros no acompañados como chicos y chicas a los que hay proteger, hace que las respuestas de los educadores y educadoras sociales vayan en la línea de que los vean como facilitadores, puentes. En este tipo de respuestas se incluye la palabra “vinculación” como la mejor forma de cambiar la visión que el chico tiene sobre los educadores y educadoras sociales.

Cuando el discurso utilizado por los educadores y educadoras sociales tiene que ver más con la etiqueta de “chico problemático” las respuestas se asemejan más a la visión de policías y vigilantes.

- *Percepción sobre cómo les gustaría que los chicos les viesen:* aquí la visión es mucho más homogénea, todas las respuestas están relacionadas con el apoyo, la ayuda, la sujeción. Alguien cercano que los sostiene, pero que al mismo tiempo les pone límites para que no se desborden.
- *Dificultades de adaptación:* todos los profesionales piensan que existen dificultades de adaptación. El choque cultural, la barrera idiomática son los principales escollos que detectan los profesionales.

Entre los profesionales se observan diferentes visiones sobre los chicos: se sienten inferiores y si tienen la cultura muy arraigada tienen pocas ganas de aprender, dificultades de adaptación con el entorno, problemas de comunicación con las educadoras sociales jóvenes.

Los profesionales hablan también del desconocimiento que tienen de los menores. Un profesional hace referencia a nuestra forma de mirarlos *“Antes son menores que extranjeros. No nos ponemos en su situación”*

En general, la percepción de los educadores y educadoras sociales es que son los chicos y chicas los que tienen que adaptarse al medio. El proceso es unidireccional.

- *Respuesta del sistema y del equipo:* la respuesta mayoritaria de los profesionales es que el Servicio de Protección de Menores no está dando una respuesta adecuada. La falta de formación en su cultura y de estrategias de formación educativa, de un buen análisis de la realidad, de adecuación con los objetivos e intereses del chico, de recursos económicos, de coordinación, son las principales carencias que se detectan en el servicio. Un profesional además apunta *“No saben lo que hacer realmente con ellos. El trabajo no es el mismo con los extranjeros que con los otros”* Las respuestas se centran más en regularizar su situación, en el caso de que no tengan ningún familiar aquí.

Respecto al equipo se constata la falta de medios y de herramientas para hacer un buen trabajo. La falta de formación en relación a la cultura y las dificultades idiomáticas impiden que se llegue a conocer lo que de verdad están viviendo y sintiendo.

El equipo intenta hacer lo mejor posible su trabajo, pero a veces la intervención se centra en cubrir las necesidades básicas. Se procura dar una mejor respuesta a través de la formación, y el seguimiento individualizado.

Solo un profesional considera que la respuesta es adecuada en todos los sentidos.

- *Respuesta que el sistema y el equipo debería dar:* respecto a la respuesta que el sistema debería dar, los educadores y educadoras sociales plantean: una atención integral al menor y un acompañamiento en su vida, un mejor conocimiento de la realidad que viven los chicos y chicas, más tiempo y más recursos. También se mencionan un mayor conocimiento de la realidad de los chicos y chicas, estrategias que permitan a los chicos y chicas enfrentarse a la realidad que les va a tocar vivir. Por otro lado, se evidencia que se debería formar mejor a los profesionales y que estos funcionen con empatía y sentido común. También se pide mayor apoyo institucional, respuestas concretas a problemas concretos y mayor coordinación entre los diferentes agentes que intervienen con cada chico.

Como en el apartado anterior, solo en un caso opina que la respuesta del sistema y del equipo es la adecuada.

**Observación.**

- *Relaciones entre iguales:* durante el proceso de observación la población residente no ha sido siempre la misma. Las dinámicas entre compañeros también han ido variando teniendo que aclimatarse a la pérdida de compañeros, algunos amigos y a la acogida de otros nuevos.

Lo primero que llama la atención es que cada menor se relaciona de forma diferente con el resto de sus compañeros. En el momento de realizar la observación el ambiente en el centro es bueno, no existen problemas graves de convivencia, lo que no quiere decir que existan fuertes lazos entre los chicos. No se agrupan por países de origen, la forma de relacionarse entre ellos tiene más bien que ver con las características personales y los intereses particulares de cada uno, interaccionado de igual forma con los otros chicos de otras culturas y procedencias.

En ocasiones, sí que ellos marcan diferencias por su condición de extranjeros, utilizando esta etiqueta para compararse con sus compañeros, principalmente cuando creen que salen perjudicados, situándose en una posición inferior al resto de sus compañeros “*claro, yo no puedo cortarme el pelo porque soy moro y él sí*”. En otras ocasiones, la etiqueta se la ponen los chicos de su mismo origen.

Es curioso observar como entre compañeros pueden hacer comentarios racistas sobre moros y negros, pero en el trato individual la relación entre ellos es cordial, estableciéndose hasta ciertas relaciones de amistad. Parece que ese tipo de comentarios van más bien destinados a un colectivo indefinido, pero cuando se habla de personas concretas el discurso es otro.

La dificultad de la barrera idiomática crea en ocasiones problemas de relación, lo que lleva a algunos de estos chicos al aislamiento o a hablar principalmente con los compañeros con los que comparte la misma lengua materna, generando subgrupos dentro del gran grupo. A veces, esto puede ser interpretado por los demás chicos como una forma de marcar diferencias y de separación, pero en muchas ocasiones solo es una forma de poder relacionarse.

Estas diferencias también se marcan entre chicos de origen árabe y bereber, cada uno intentando demostrar quién es mejor.

Suelen generarse suspicacias por malinterpretar algún comentario, el tono de la voz es muy importante. La condición de inferioridad por ser extranjero siempre aflora en el momento que hay un mal entendido.

A pesar de todas las etiquetas, a la hora de establecer relaciones unos con otros, lo que más importa son los intereses de cada uno. Si el objetivo es llevar una vida tranquila y estar bien, buscan relacionarse con chicos con un comportamiento parecido independientemente de su procedencia, en este sentido no hay ningún tipo de rechazo entre ellos.

Otra opción, es mantenerse alejados del resto y llevar una vida más independiente, cuando ven que las compañías no les van a llevar por el buen camino.

Si alguno de los chicos tiende a aislarse mucho, el resto de compañeros no entienden este tipo de comportamientos, considerándolos como una muestra de rechazo hacia ellos: “¿Qué le pasa a M3 que no nos habla...?” En un contexto donde la vulnerabilidad está a flor de piel, el ser selectivo cuando el trato es cordial no está bien visto.

Siempre hay en el grupo algún chico de personalidad más atrayente que tiende a convertirse en líder de algunos de sus compañeros. Normalmente este tipo de situaciones tienden a dividir al grupo en subgrupos, haciendo que los chicos se identifiquen con los comportamientos de estos compañeros e intenten imitarlos, o bien pasen de ellos, e intenten llevar una vida más autónoma.

- *Relaciones menores extranjeros no acompañados/profesionales*: cada chico es único y tiene unas características concretas, lo mismo ocurre con los profesionales. Esto se hace patente a hora de enfrentarse día a día en la práctica profesional. El discurso que cada uno genera frente a los chicos con los que trabaja no es igual ni para cada chico, ni para cada situación.

Así por ejemplo, un retraso en la comida por necesitar un tiempo para asearse previamente, para algunos, educadores y educadoras sociales supone un incumplimiento de la norma y una forma de retar a los educadores y educadoras sociales, mientras que otros, lo interpretan como el espacio del chico, su forma de hacer. La forma de mirar y entender a los chicos no es la misma, lo que se plasma en la intervención diaria.

Siguiendo a Núñez y Tizio (2015) se puede enmarcar la práctica educativa en dos tipos de lógicas, las del “todo es posible” y las del “no todo es posible”:

- Lógica del “todo”: *todo es posible*. En este caso para los educadores y educadoras sociales lo más importante es el cumplimiento de la norma y el control de lo que ocurre en el centro. La visión de estos profesionales pone su punto de mira en el comportamiento del chico. Si cumple es que se quiere dejar ayudar y si no lo hacen es que no quiere. No se tienen en cuenta las particularidades de cada chico, ni el contexto en el que se producen. Parece que se dé por sobreentendido que el adolescente ya tiene todas las herramientas necesarias para hacer lo que se espera de él y si no lo hace es porque no quiere. La falta de conocimiento de su cultura y de su situación vital, aún entorpece más esa posibilidad de ponerse en su lugar. Aquí la homogeneización se hace patente.

Dentro de la lógica del “todo”, habría una variante: *nada es posible*. En el otro extremo estarían los educadores y educadoras sociales que siempre encuentran una disculpa para las acciones de los chicos y chicas. Esa referencia de adultos a veces se desdibuja, más bien se convierten en sus iguales. Evitan los conflictos a base de consentir y permitir. El resultado final de esto es la desprotección de los menores, al no encontrar en los adultos un modelo de referencia.

- Lógica del “no todo”: *no todo es posible*. Los educadores y educadoras sociales dejan espacios a los chicos y chicas para que crezcan y se desarrollen, convirtiéndose en acompañantes del proceso educativo, dándoles la oportunidad para que vayan adquiriendo los conocimientos propios de su edad, dejando que cada uno desarrolle su proceso en función de su forma de ser, dando espacio para que se equivoque y aprenda de sus errores, haciendo que reflexione, piense y participe en la toma de sus decisiones. En definitiva, conteniendo y sosteniendo a los chicos y chicas en su proceso de crecimiento.

Los profesionales deben hacerse conscientes de sus propias limitaciones, de que no son infalibles y de que todo no lo van a poder abarcar. A la par que se ser conocedores de su propia capacidad de agencia.

Es a través de estos procesos de interacción, dejando espacio para que se construyan a sí mismos, aceptándolos tal como son, y permitiendo que lleven su propio ritmo, donde se observan los mayores cambios en los chicos y chicas y mejor se sienten.

Otro factor influyente es la edad y el sexo del educador o educadora. A los más jóvenes los ven más como hermanos y hermanas mayores. Los de más edad se

convierten más en figuras parentales. Las educadoras sociales en este caso juegan con ventaja ya que las figuras maternas en sus culturas tienen mucho peso, por lo que el respeto suele estar garantizado. El echar tanto de menos a sus propias madres hace que busquen en estas educadoras sociales a las figuras maternas de las que carecen: “*tú como mi madre*”, es una frase que se suele escuchar con frecuencia.

Con los educadores y educadoras sociales de más edad, las respuestas suelen ser ambivalentes. Por un lado, está el respeto a la figura paterna a la que representa y por otro, está el recuerdo en muchos casos de ese padre maltratador del que han tenido que salir huyendo. Conocer la vida anterior del chico antes de llegar a España es fundamental para que no haya posteriores confusiones en la interpretación de las actuaciones. Esto también se da a veces con educadores y educadoras sociales más jóvenes, si han sufrido otra forma de maltrato o abusos. De la misma manera, las educadoras sociales más jóvenes a veces tienen más dificultades para intervenir, debido a su condición de mujeres. En múltiples ocasiones se observa que lo mismo dicho por alguien de más edad, no tiene el mismo peso.

La mayor dificultad en muchas ocasiones es el tiempo. Por mucho que se quiera dar oportunidad de desarrollar su propio proceso al chico, el día que cumpla los 18 años esta etapa deberá cerrarse. Además, la estructura muchas veces condiciona las intervenciones frente a los procesos individualizados en temas como la formación y la autonomía, por ejemplo.

- *Relación con otros profesionales*: nos centraremos en las relaciones que tienen con los profesionales del equipo del Servicio Provincial de Menores. La función de estos profesionales es fundamentalmente encargarse de la coordinación de todos los agentes que intervienen con el menor, de estar en contacto con la familia en el país de origen... Se encargan también de poner en marcha todo el proceso de regularización del chico e intentar garantizar un recurso para cuando cumplan la mayoría de edad. Son también los responsables de la derivación a otros centros o recursos ambulatorios, por ejemplo terapéuticos, en caso de ser necesarios.

El discurso de estos profesionales se basa principalmente en el comportamiento del chico y en temas de regularización. Es cierto que hay profesionales que se implican mucho con los procesos de los chicos y chicas y se preocupan por su día a día, pero su trabajo desde cierta distancia y la función que realizan, los posiciona en un lugar de control. El chico ante ellos es el menor al que hay que controlar que se porte bien, para poder seguir



ayudándolo y el extranjero al que hay que regularizar antes de cumplir los 18 años, si queremos garantizar su futuro aquí.

- *Menores frente a la estructura:* el discurso que opera en las instituciones será determinante para orientarse hacia el control o hacia la posibilidad de nuevos vínculos, donde a través de la acción educativa, se pueda producir un corte entre la historia heredada y el futuro de estos chicos y chicas (Medel, 2011).

Llama la atención ver como chicos y chicas que vienen de situaciones muy precarias y después de pasar muchas penurias, se vuelvan en ocasiones, tremendamente exigentes y egoístas con las pequeñas cosas de la vida cotidiana. Para las rutinas del día a día se saben menores con derechos y en ese sentido se les sobreprotege, la comida está todos los días en la mesa, la habitación la tienen limpia, la ropa de cama y las toalla lavadas, para que el día que cumplan 18 años, su situación cambie drásticamente. El centro, en ocasiones, se convierte en una burbuja de la que les va a costar salir. Esto se hace patente en las verbalizaciones de los jóvenes que regresan de visita al centro una vez cumplida la mayoría de edad y comentan las dificultades que tienen ahora y lo fácil que era su vida cuando eran menores y residían en el centro.

Todos los menores del centro al cumplir los 18 años deberían ser autónomos para poder llevar su vida, pero en el caso de estos chicos y chicas la situación es mucho más complicada, puesto que cuentan con dificultades idiomáticas, el cambio cultural, su proceso migratorio, la falta de apoyos familiares o redes sociales que les acojan una vez cumplan los 18 (esto último no se da en todos los casos, ya que algunos sí cuentan con la ayuda de parientes o compatriotas que les echan una mano) y, sobretodo, el tema de la regularización. Para poder trabajar todos estos aspectos, se requiere llevar a cabo un proceso individual, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada chico. Pero la realidad es otra: la estructura obliga a adaptarse y a cumplir una serie de requisitos antes de la mayoría de edad. Si esto no es así, el futuro como mayor de edad va a ser bastante complicado.

La capacidad de participación y decisión de estos menores es bastante limitada. En la mayoría de las ocasiones son los “expertos” quienes deciden por ellos. El sistema deja muy poco espacio a la participación de estos adolescentes en su proceso vital, no les permite hacerse responsables de sus propias decisiones. Así por ejemplo, la formación es fundamental para conseguir un futuro trabajo, aunque la oferta educativa puede no coincidir con los intereses del chico, y de todas formas, se le matricula y se le insiste en

que debe asistir a clase y acabar el curso. Lo importante es que al cabo de unos meses, tenga un diploma que le acredite una formación en algo.

- *Capacidad de agencia*: al observar el comportamiento de estos chicos se constata que de vez en cuando ofrecen ciertas resistencias al camino marcado. En ocasiones, a estos actos se les considera acciones de rebeldía y de mal comportamiento, pero en muchas ocasiones es su forma de decir “*aquí estoy*”, “*soy yo quien decido*”, una forma de definirse.

Es lo que ocurre en el caso de las fugas. Todos los menores extranjeros no acompañados antes de llegar al centro donde residen, han pasado por varios centros anteriores de los que se han fugado. Esta huida, primero de sus casas y después de los centros en los que no están a gusto, es su forma de decir “*aquí no encajo*”, “*necesito buscar un lugar mejor donde encontrarme*”, y buscan y buscan hasta que encuentran un sitio en el que de verdad se sientan acogidos.

En alguna ocasión suelen buscar relaciones de pareja, en las que no solo importe la persona con la que están, sino también la familia de ella. Estas familias acaban acogidos en sus casas como un hijo más, convirtiéndose en su familia adoptiva.

También se observan pequeñas rebeldías en la cotidianidad de cada día. Alteraciones a la norma, que de alguna manera marcan ese “*aquí estoy yo*”, “*Primero me ducho y luego como*”, aunque la hora de la comida se esté terminando. “*Primero hago mis cosas y luego quedamos (con el educador) para comprar la ropa*”, es como decir, “*yo marco mi ritmo...*” son algunos ejemplos.

## Conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación y teniendo en cuenta los objetivos que se planteaban en un principio, se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

- *No existe un perfil homogéneo*: cada chico/a es un mundo y cada situación debería tomarse como un caso particular. El perfil de menor extranjero no acompañado es simplemente una etiqueta, una forma de nombrar a un grupo de adolescentes que aun compartiendo ciertas similitudes, poseen un número ingente de particularidades. Ni siquiera podrían clasificarse en subgrupos más pequeños, puesto que múltiples matices pasarían desapercibidos. El llamarlos de esta forma hace que los despersonalicemos, que los veamos como una masa, no como personas concretas. Monteros (2014), plantea como

su proyecto migratorio y su experiencia de pertenecía una vez que están aquí, diferente para cada chico/a y ellos mismos hablan de trato individualizado.

- Es la *forma de posicionarse que tienen los profesionales frente a ellos* la que marca claras diferencias respecto a la visión que tienen de sí mismos y la forma que tienen de construirse. Todo este juego de interacciones es tremendamente relevante.
- *El desconocimiento de su mundo no ayuda*: cada chico/a lleva consigo su bagaje cultural, su duelo migratorio. Viene cargado de sueños y sentimientos, de una mochila que va adquiriendo peso a lo largo camino. Al llegar aquí sus expectativas no se ajustan con lo que se encuentra, produciéndose un choque con la realidad que le toca vivir.
- Las *dificultades idiomáticas*, la falta de palabras para poder poner voz a sus sentimientos y emociones, sus bloqueos emocionales ante todo aquello que les causa dolor, son las dificultades a las que se enfrenta el equipo educativo para poder ayudarles de manera adecuada en su proceso y facilitar que puedan cerrar heridas.
- *La etiqueta de extranjero es la que más pesa, después la de menor*: las respuestas dadas y el proceso de observación muestra como ellos se perciben diferentes por ser extranjeros. La exigencia a ser tratados como iguales ha estado ampliamente presente. Esta forma de percibirse, no es solo la visión que tiene los chicos de sí mismos. Las dificultades que tienen por el hecho de ser extranjeros no acompañados: idiomáticas, de regularización, de formación... para poder ser autónomos al cumplir la mayoría de edad, los sitúa en una posición de desventaja frente a los otros menores. Su identidad como migrante no viene definida por el propio chico/a, si no por las políticas de categorización social. En palabras de Monteros (2007) más bien se les construye como tal.
- *Ser menor en protección, tampoco les coloca en una posición privilegiada*, puesto que también los infravalora en relación a los demás adolescentes. El trabajo de los profesionales debería ir en la línea de construirlos como sujetos activos, como adolescentes sin etiquetas.
- *Se responsabiliza al menor de su proceso*: el discurso subyacente que marca la estructura es el mantenimiento del estatus quo. Tal como comenta Gimeno (2013b) se tiende a la homogeneización del perfil rescatando de la exclusión social al adolescente, a través de la “adaptación”. Las normas no se convierten en un medio para mejorar la convivencia, sino en un fin al que hay que tender. En muchas ocasiones la conflictividad es solo una muestra de todo el malestar que llevan dentro. Es la situación en la que viven la que les

desborda. Bargach (2006) habla de contextos problemáticos en los que se generan comportamientos conflictivos, no de personas problemáticas. Es cierto que en todo proceso vital hay una parte en la que cada uno toma sus propias decisiones y en ese sentido deben ser plenamente responsables, pero también los profesionales que trabajan con ellos deberían asumir esa parte de responsabilidad respecto a la posición en la que se colocan frente a ellos y ellas, en la forma que tienen de mirarlos, la “*interdependencia recíproca*” de la que habla Bargach (2006).

- Paradójicamente, su *capacidad de decisión es muy limitada* negándoles su derecho a participar en sus propias decisiones. Son los objetos de protección de los que habla Monteros (2014).
- *No hay espacio para el desarrollo individual*: viven una carrera contra el reloj que les obliga a crecer deprisa. La mayoría de edad es la fecha que marca el final de la carrera y al llegar a ese punto, para todos los chicos y chicas, el nivel de idioma tiene que ser bueno, tienen que tener alguna formación acabada (o por lo menos estar estudiando algo), deben ser lo suficientemente autónomos y sobretodo tener la documentación en regla. Pero obviamente el punto de partida de cada menor es diferente. Como ya se ha comentado anteriormente, y siguiendo a Monteros (2014), son diferentes los procesos migratorios y todas las vivencias que han ido marcando su camino hasta llegar aquí. La edad con la que llegan, las capacidades de cada una y cada uno (no todos aprenden igual, ni de la misma manera) y las circunstancias que al llegar aquí a cada uno le toca vivir son distintas en cada caso. Pedir que todos lleguen al mismo punto el día que cumplan 18 años es lo mismo que pedir un imposible.
- *Resistencias*. Las fugas, la búsqueda de familias sustitutorias, la rebeldía: volviendo al concepto de capacidad de agencia tal como lo plantean Monteros (2007) y Suárez y Jiménez (2011), para todos estos chicos y chicas que ya llevan recorrido un camino tan largo, el marcharse para otro lado si lo que encuentran no les gusta, es en la mayoría de las ocasiones, la forma que tienen de demostrar esa pequeña capacidad de decisión que tienen, de poder controlar un poco las decisiones de su propia vida, buscando un lugar mejor. Hay que tener en cuenta que todo el proceso migratorio ha sido una continua fuga hacia un mejor destino, un lugar donde poder encajar y sentirse acogidos. Para estos chicos y chicas fugarse no es huir, sino simplemente seguir buscando.

- En ocasiones también observamos que el *tener relaciones de pareja* no solo supone esa búsqueda de afectividad y el enamoramiento hacia esa persona que consideramos especial. Es también la búsqueda de esa familia representada por los padres y hermanos de la pareja. Pasan a *formar parte de la unidad familiar* como un miembro más, es como si de alguna manera ellos mismo se buscarán su propia familia de acogida. Esto, por una parte puede servirles de gran ayuda al sentirse integrados, acogidos y queridos y encontrar estabilidad, pero siempre tiene la contrapartida que el caso de romperse la relación, no solo se pierde a la pareja, sino también a todo lo que la familia de ella aporta.
- Por último, poner de realce que a veces, las *pequeñas rebeldías* que estos adolescentes muestran, no deberían ser vistas como una forma de rebelión sin más, sino consideradas como una forma de decir “*aquí estoy yo*”, “*soy yo quien decido*”. Las pequeñas transgresiones a la norma, los cambios de ritmo, la forma de hacer de cada chico, dice mucho de esto. Como profesionales se debería aprender a valorarlas como una forma de desarrollo de la autonomía de estos adolescentes, pequeños pasos hacia su madurez que les ayudan a ser quiénes son y a definirse a sí mismos.
- En definitiva, es la capacidad de agencia de estos y estas adolescentes y jóvenes y la deconstrucción del sistema de categorías de los “agentes expertos” lo que va a permitir que los menores se acomoden mejor al nuevo entorno.

## Bibliografía

- Bargach, A. (2006). Los Contextos de Riesgo: Menores migrantes “no” acompañados. En Checa y Olmos, F. Arjona, C. Y Checa Olmos, J.C. (eds) *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*. Icaria Editorial. Recuperado en: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SmpiRiD02yQC&oi=fnd&pg=PA51&dq=amina+a+bargach&ots=1YoD5i7vbt&sig=oD35rnovYMw1tIIuraMhnSiibm4#v=onepage&q=amina%20bargach&f=false>
- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26, pp. 55-62. Recuperado en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055915000599>
- Fuentes, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3. Recuperado en: <http://studylib.es/doc/6661508/menores-extranjeros-no-acompa%C3%B1ados--mena->
- Gimeno, C. (2013a.). Menores que migran solos. Análisis de los expedientes de tutela en Aragón. *Migraciones*, 34. Recuperado en: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/32717\\_Gimeno\\_M2013\\_Menores.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/32717_Gimeno_M2013_Menores.pdf)

- Gimeno, C. (2013b). Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan*, 53. Recuperado en: [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/TFG/Dialnet-MenoresQueMigranSolosYSistemasDeProteccionALaInfan-4377514%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/TFG/Dialnet-MenoresQueMigranSolosYSistemasDeProteccionALaInfan-4377514%20(1).pdf)
- Medel, E. (2011). Los sistemas de protección a las infancias. En Fryd, P (cood), *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.
- Monteros, S. (2007). *La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los menores migrantes marroquíes no acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. España
- Monteros, S. (2014). La gubernamentalidad de la infancia extranjera. En Jiménez, A. Leiva, J.J. Moreno, E. y Pantoja, A. (coord.). *Infancia en contexto de riesgo*. pp. 71-77. Granada: GEU Editorial.
- Núñez, V. y Tizio, H (2015). El lugar de los modelos. En Moyano, S (coord.). *Modelos de acción socioeducativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quiroga, V. (2010). *Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañados en Europa. Informe comparativo*. Barcelona. Fundación Pere Tarrés. Recuperado en <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/14905.pdf>
- Senovilla, D. (2014) Menores no acompañados y no protegidos: resultados de una investigación en cuatro estados europeos. *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum., Brasilia*, 42, pp. 81-96. Recuperado en: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/06.pdf>
- Suárez-Navaz, L. y Jiménez, M. (2011). Menores en el campo migratorio transnacional. Los niños del centro (Drari d'sentro). *Papers*, 96/1, pp. 11-33 Recuperado en: [http://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-Suárez\\_navaz-jimenez](http://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-Suárez_navaz-jimenez)

Datos de contacto:

**Gema López Lajusticia:** [gemaajus@gmail.com](mailto:gemaajus@gmail.com)



## ***Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia***

**Félix Etxeberria**, *Profesor Catedrático. Universidad País Vasco*

**Joxé Garmendia**, *Profesor Agregado. Universidad País Vasco*

**Hilario Murua**, *Profesor Colaborador. Universidad País Vasco*

**Elisabete Arrieta**, *Profesora Agregada. Universidad País Vasco*

93

### **Resumen**

*Este trabajo trata sobre la acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la enseñanza primaria, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de la(s) lengua(s) de acogida, su adecuación al ritmo académico de la clase ordinaria y su integración social y afectiva.*

*La investigación previa nos muestra que, mayoritariamente, la escolarización del alumnado inmigrante recién llegado en el aula de acogida, fuera del aula ordinaria, es considerada como una práctica segregadora que provoca el aislamiento y la marginación del alumnado y del profesorado implicado. La conclusión más extendida es que la ayuda se debe proporcionar dentro del aula ordinaria, en el marco de una escuela inclusiva.*

*Nuestra investigación comparativa en Cataluña, Euskadi y Francia, con una muestra de algo más de 50 profesores en cada uno de esos territorios, ha utilizado metodología cuantitativa y cualitativa (cuestionarios, ítems abiertos y foros de debate). Hemos encontrado sólidas coincidencias entre los tres territorios. En cuanto a los aspectos negativos relativos al alumnado en el aula de acogida, se subrayan las dificultades para conseguir el nivel de competencia lingüística, el nivel académico del grupo de la clase ordinaria y los obstáculos para una buena integración. En la vertiente positiva se destaca la ayuda personal al alumnado recién llegado para superar la angustia y el estrés inicial.*

**Palabras clave:** Alumnado inmigrante recién llegado, educación inclusiva, aula ordinaria, aula de acogida, lengua de acogida.

Fecha de recepción: 24/05/2018

Fecha de aceptación: 12/07/2018





## Educación e inmigración.

La inmigración hacia Europa se ha triplicado desde los años 60. Algunos países tienen una larga historia de inmigración y otros han experimentado un crecimiento sin precedentes en la última década. Educar con alumnado inmigrante se ha convertido en una importante parte de la realidad en un número creciente de escuelas europeas. (European Commission, 2013).

Dentro del colectivo del alumnado inmigrante, los chicos y chicas inmigrantes recién llegados, por lo general, obtienen un rendimiento académico mucho más bajo que el colectivo inmigrante que lleva más tiempo en la escuela. Este trabajo trata sobre la acogida del alumnado inmigrante recién llegado en Cataluña, País Vasco y Francia, y el debate en torno a la posible idoneidad de las aulas de acogida frente a las aulas ordinarias a la hora de llevar a cabo esa tarea.

Solamente disponemos de estadísticas sobre el alumnado inmigrante desde hace algo menos de dos décadas y la tendencia que nos muestran es que la población de origen extranjero sigue aumentando año tras año. En general, los países miembros de la OCDE han aumentado el porcentaje de alumnado inmigrante del 9,4 % en 2006 al 12,5 % en 2015. Según la OCDE (2015) en algunos países ese incremento se hace de forma destacada (España, Suecia, Reino Unido, Italia, Noruega, Bélgica, etc.) y en otros en menor medida (Francia, Alemania).

En el caso de España (M.E.C.D, 2017), el porcentaje del alumnado extranjero escolarizado ha evolucionado de una manera significativa en la última década. La media española de alumnado extranjero es del 8,5 % y en algunas Comunidades Autónomas, como Baleares, La Rioja, Cataluña y Aragón se eleva por encima del 12 % y en otras CCAA, como Galicia, Extremadura y Asturias, se sitúa por debajo del 5 %. El País Vasco tiene una tasa del 7,2 % de alumnado extranjero en sus aulas.

Los informes PISA distinguen habitualmente entre alumnado nativo, alumnado inmigrante en general y de primera o segunda generación.

### La brecha académica entre nativos e inmigrantes

A la hora de evaluar el nivel de las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante, comparándolas con las del alumnado autóctono, tenemos que tener en cuenta un factor que está muy presente en la literatura científica sobre el tema, tal y como destaca Cummins (2001):

*“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta*

*un mínimo de cinco años (y a menudo mucho más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2001:41).*

Oller, J. y Vila, I. (2008) comprobaron que el alumnado inmigrante obtiene resultados significativamente más bajos que sus compañeros nativos en lengua castellana y catalana. Querol y Huguet (2010) realizaron una revisión de las principales investigaciones que sobre este tema se han llevado a cabo en el estado español y señalaron que,

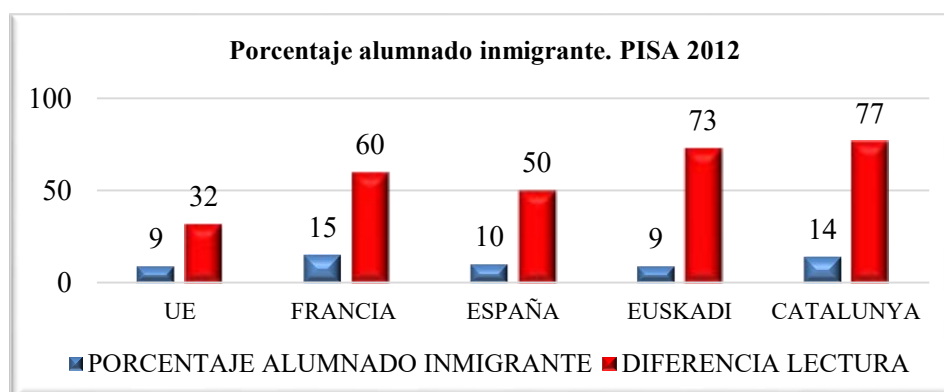
*“En general, las investigaciones realizadas en el conjunto del Estado en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de inmigración han centrado su atención en cuestiones relacionadas con el rendimiento académico y aspectos generales de la competencia lingüística, considerando la evidente relación entre ambas realidades” (Querol y Huguet, 2010: 65).*

En el País Vasco, Luna (2011) ofrece los resultados de la evaluación del alumnado de 4º de Primaria y de 2º curso de ESO de la Comunidad Autónoma del País Vasco y en ellos constata las grandes diferencias que se dan entre los niveles obtenidos por el alumnado autóctono y el inmigrante, subrayando el hecho de que las diferencias a favor de los escolares nativos en 4º de primaria tienden a incrementarse en 2º de ESO.

Lamentablemente, los resultados académicos obtenidos por el alumnado inmigrante en las distintas evaluaciones que se llevan a cabo en los ámbitos educativos que hemos examinado nos indican que estamos muy lejos de lo que sería deseable en cuanto a equidad si comparamos los niveles del alumnado nativo y el alumnado inmigrante.

Esta sospecha tiene su confirmación en los informes PISA. Según los diversos informes realizados por la OCDE (PISA) para examinar los niveles de competencia en lengua, las diferencias, significativas, entre autóctonos e inmigrantes siempre han sido en favor del alumnado nativo.

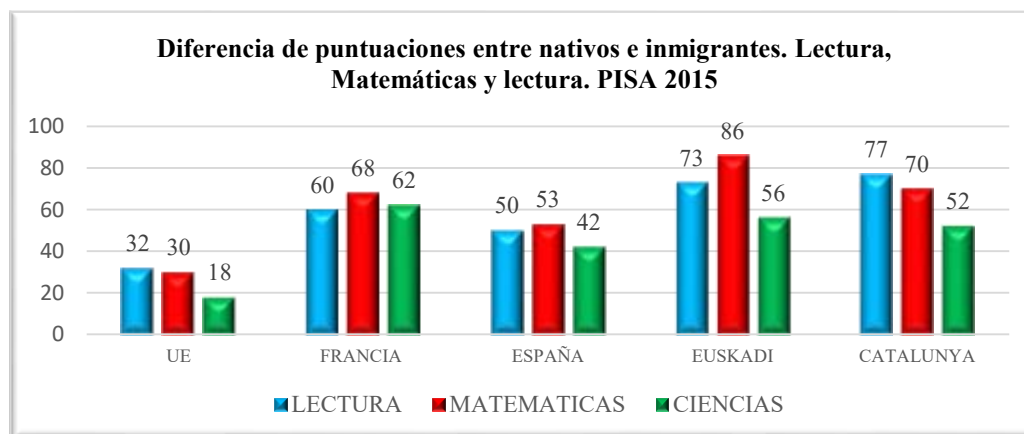
Gráfico 1. Porcentaje de alumnado inmigrante y diferencias de puntuación en lectura entre alumnado nativo e inmigrante.



Fuente: MECD (2014). PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto. (p. 110). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tal y como podemos ver en el gráfico 1, en el caso de España, con un porcentaje de alumnado inmigrante similar al de la media europea, las diferencias de puntuaciones en competencia lectora son mucho mayores y en el caso de País Vasco, Cataluña y Francia esa diferencia se duplica.

Gráfico 2.-Diferencia de puntuaciones en lectura, matemáticas y ciencias entre el alumnado nativo e inmigrante.



Fuente: OCDE (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Excellence and equity in education. Paris: OCDE

En el gráfico 2 podemos comprobar que las diferencias de puntuación en lectura, matemáticas y ciencias, siempre en favor del alumnado nativo, son una constante en la tabla de resultados de la Unión Europea y los países miembros de la OCDE. Estas diferencias se sitúan en torno a los 30 puntos en general, lo cual supone un año de retraso para el alumnado inmigrante, en relación con el alumnado nativo. En el caso de España, esta diferencia en favor de los nativos se eleva a los 50 puntos. Francia ronda los 65-70 puntos y el País Vasco y Cataluña alcanzan los 75-80 puntos de diferencia en las tres áreas examinadas. Esta diferencia de puntuación supone, aproximadamente, 2-3 años de retraso para el alumnado inmigrante en el curso escolar.

### **Concentración alumnado inmigrante, necesidad de una distribución equitativa.**

El tema más urgente a la hora de abordar la educación con alumnado inmigrante es tener en cuenta el problema de las concentraciones de niños y niñas de origen extranjero en determinados centros (García Castaño, F.J. y otros, 2015; Consejo Escolar de Euskadi, 2016; Ararteko, 2011; Sindic de Catalunya, 2016). En realidad hablamos de una doble segregación: por un lado la separación entre-centros privados (concertados) y públicos, y por otro lado la

concentración y segregación de alumnado inmigrante intra-centros, dentro de la misma red, con centros saturados y otros con ningún alumno de origen extranjero.

Este asunto requiere una política educativa decidida y enérgica, porque llevamos **más de una década perdida** en la lucha contra los efectos de las concentraciones de alumnos de origen extranjero en unos determinados centros, la mayoría de ellos públicos.

### La educación inclusiva.

La diferencia de los resultados académicos, siempre a favor de los nativos, supone una importante llamada de atención ante la que chocan de frente todos los intentos de hacer educación intercultural de tipo folklorista, cultural, o cualquier otra perspectiva que no aborde el verdadero problema de la educación con inmigrantes: el riesgo de la exclusión educativa, social y laboral.

Respecto al tratamiento de las diferencias culturales y económicas por parte de la escuela, la atención a la diversidad con respecto al alumnado inmigrante debe tener como tarea prioritaria la doble perspectiva que aglutina las dos grandes dificultades para una mejor integración social y educativa: por una parte, las diferencias debidas al origen, la lengua, la cultura, los hábitos, la escolarización, etc. y por otro lado las diferencias debidas a la desigualdad económica, es decir, las dos caras de una misma realidad.

Además, para que se produzca una adecuada política de tratamiento de la diversidad sociocultural con el alumnado inmigrante es necesario que el centro educativo tenga una estrategia para el tratamiento de la diversidad en general: cultural, género, actitudinal, dificultades cognitivas, sensoriales, movilidad, etc.

El núcleo del concepto de una educación inclusiva reside en la necesidad de la eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje, ocupándose de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en la educación (Ainscow, M. 2001; Elboj, C y otros, 2002; Echeita, G. y Ainscow, M. 2011; Booth, T. y Ainscow, M. 2015; Echeita, G. 2015 y 2017; Escudero, J.M., y Martínez, B. 2011). No podemos olvidar que los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediables (Escudero, J.M., y Martínez, B., 2011).

## PLANES DE ACOGIDA

### Alumnado inmigrante recién llegado: aulas y dispositivos de acogida.

La llegada de alumnado inmigrante ha creado nuevos desafíos en las escuelas de nuestro entorno. A la diversidad existente de todo tipo se añade la diversidad lingüística y cultural. Especialmente nueva es la situación en la que se encuentra el alumnado inmigrante de incorporación tardía, o recién llegado, una vez comenzado el curso escolar. En nuestro país esta nueva realidad comienza a destacar a principios del siglo XXI.

Desde el Consejo de Europa (European Commission, 2013) se hace una llamada de atención sobre esta nueva situación en Europa y las respuestas que se están ofreciendo en diferentes países. Subrayan que, en la mayoría de los estudios e informes, PISA, se proporcionan los datos relativos al rendimiento académico del alumnado inmigrante, tanto de primera como de segunda generación, pero no se tiene en cuenta al alumnado inmigrante recién llegado que constituye un subgrupo no bien identificado todavía y para el que no hay una política educativa definida. De hecho, no están identificados en los estudios PISA, pero sus características son bien diferenciadas del alumnado inmigrante, puesto que tienen peores resultados académicos, más dificultades para acceder a la educación de calidad, participan menos en la educación pre-primaria, son más propensos a abandonar antes de completar la educación secundaria y su presencia es mayor en clases en las que se atiende a alumnado en desventaja social.

Las escuelas de acogida, en muchos casos, han tenido que enfrentarse al reto de incorporar a sus aulas ordinarias a chicos y chicas que vienen de otros países, una vez iniciado el curso escolar y que, a menudo, no hablan la lengua, o las lenguas, de la sociedad de acogida. Tanto en Europa como en otros espacios se movilizan los recursos y las iniciativas para intentar responder a estas nuevas realidades. Las aulas de acogida o aulas “especiales” se crean con el fin de facilitar y garantizar la incorporación tardía de los alumnos extranjeros en el sistema educativo y para ello se dictan una serie de normas, decretos, instrucciones, circulares, planes y leyes regulativas de ese proceso (Fernández Echeverría, 2015; Arroyo, 2012; García Castaño, 2015, Consejo de Europa, 2013)

El objetivo fundamental de casi toda esta normativa es facilitar la enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s) oficial(es) de la escuela al alumnado recién llegado que la desconoce. En el estado español, estas aulas reciben distintos nombres, según las distintas CCAA: *Aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*, *Aulas de Español para alumnos inmigrantes*, *Programa de acogida Lingüística y Cultural*, *Apoyo idiomático*, *Equipos de apoyo*

*lingüístico, Aulas de acogida, Programa de Refuerzo Lingüístico, Grupos de Adquisición de Lenguas, Aulas de Inmersión Lingüística, Aulas de Enlace, etc.*

Comprobamos que hay una casi unanimidad en destacar la importancia de la adquisición de la lengua. Por otra parte, otra de las expresiones más repetidas es “aula”, lo cual indica desde el inicio que son concebidas como espacios diferentes al aula ordinaria, al aula general en la que el grupo de clase comparte la educación con el tutor-a. En este sentido, la normativa de casi todas las CCAA destacan que esta actividad debe realizarse dentro del aula ordinaria, aunque la realidad nos muestra que esta interpretación es bien flexible y que nos encontramos con tres grandes grupos de “Aulas especiales” (Fernández Echeverría, 2015):

- *Aulas compartidas, o aulas ordinarias, en donde el alumnado inmigrante y el nativo comparten el espacio conjuntamente.*
- *Aula propia, o de acogida, que constituyen las “aulas especiales, de apoyo, de refuerzo” que pretenden reforzar el aprendizaje de la lengua de la clase.*
- *Aulas itinerantes y aulas intercentros, en las que el alumnado recién llegado de varios centros se encuentra para realizar sus actividades.*

Las normativas territoriales analizadas, Cataluña, País Vasco y Francia defienden en sus textos que el alumnado recién llegado debe acudir por principio al aula ordinaria y solamente en casos excepcionales debe escolarizarse en otro tipo de dispositivos o aulas “especiales”:

- *El refuerzo lingüístico se impartirá preferentemente dentro del aula ordinaria. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación, Gobierno Vasco, 2013-2014)*
- *Article 17. Criteris generals 1. Tots els alumnes s'escolaritzen en centres educatius ordinaris segons el que estableix aquest Decret i d'acord amb el procés d'admissió vigent. Generalitat Catalunya (2017)*
- *L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).*

Esta normativa establece también situaciones excepcionales “en el caso de que se utilicen medidas fuera del aula ordinaria,” o “même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers”. El problema es que esos casos excepcionales pasan a ser lo habitual en muchas ocasiones, con lo cual tenemos una normativa inclusiva que promueve la escolarización dentro del aula ordinaria, pero la práctica nos indica que es muy frecuente esa escolarización en un dispositivo “especial” de acogida.



## Aulas y dispositivos de acogida en Cataluña, País Vasco, Andalucía, Madrid y Francia.<sup>1</sup>

En Cataluña hay 670 profesores de aulas de acogida (Sánchez y Mayans, 2015), en Andalucía hay 217 (Montes Muñoz, A., 2015; Junta de Andalucía, 2015)), en Madrid 69 (García Medina, R., 2015) y en el País Vasco hay unos 250 (Etxeberria, F., Garmendia, J. y Murua, H., 2015) profesores de refuerzo lingüístico.

En el caso de Francia, (DEPP, 2015), de los aproximadamente 50.000 alumnos alófonos recién llegados escolarizados, el 11 % lo hace en el aula ordinaria y el 89 % en un dispositivo de acogida, de los cuales el 76 % en el aula de acogida, el 20 % en una clase ordinaria con apoyo lingüístico y el 4 % en otros dispositivos. En Francia, el Informe realizado por la Inspección General de la Educación Nacional, para el Ministerio de Educación francés (IGEN, 2009), constata que después de las diversas circulares publicadas a partir de 2002 se han dado progresos sensibles en la puesta en marcha de dispositivos de acogida y escolarización del alumnado recién llegado, gracias al personal responsable bien preparado y del saber-hacer que se viene desarrollando en esta tarea, pero lamenta que,

*“Existe una disparidad de dispositivos, medios y prácticas que no favorecen la igualdad de oportunidades ni el éxito escolar, y que además son mal conocidas y muy poco evaluadas. Además, hay muchas deficiencias y lagunas en dichas políticas. Se constata, en particular un fallo general de gestión y de inadaptación en los modos de organización de los dispositivos. Los problemas tienen, según el informe, su origen, en parte, en la insuficiente identificación del público al que va dirigido el programa y en la dificultad de determinar el grado de competencia suficiente en lengua francesa para seguir una escolaridad ordinaria” (IGEN, 2009: 181)*

### Investigación sobre Aulas de Acogida (AA) en España

Es numerosa la investigación que se está llevando a cabo en algunas CCAA del estado, especialmente en Andalucía, Madrid y Cataluña, en donde la cantidad de estudios y la calidad de los mismos están alcanzando niveles notables. En otras CCAA apenas existe literatura científica al respecto, por lo que se desconocen el número de dispositivos, de profesores, de alumnos, resultados, seguimiento, evaluación, ni diagnóstico ni propuestas de mejora de la situación en la que se encuentra el alumnado recién llegado que se incorpora a las aulas y dispositivos especiales.

<sup>1</sup> Hemos incorporado a nuestro estudio las Comunidades de Andalucía y de Madrid porque hemos encontrado numerosa literatura científica sobre la situación del alumnado inmigrante recién llegado en esas comunidades y nos permite generalizar aún más algunas de las conclusiones elaboradas a partir de Cataluña, País Vasco y Francia. Sin embargo, no hemos llevado a cabo trabajo empírico en Andalucía y Madrid.



Por nuestra parte, hemos revisado numerosas de esas publicaciones científicas sobre esta materia, algunas tesis doctorales (Siqués, C., 2008; Del Rio, J.L., 2015; Fernández Echevarria, 2015), y hemos intentado realizar una clasificación de las principales, con el fin de obtener algunas conclusiones comunes. Especialmente interesantes, aunque escasas, son las investigaciones que se centran en la evaluación de los resultados y el seguimiento del alumnado que participa en estas formas de escolarización especial. Hemos examinado más de 40 publicaciones científicas de los últimos 10 años, llevadas a cabo con diversas orientaciones metodológicas, cuantitativas y cualitativas, y centradas en diversos aspectos de la realidad que estamos analizando. Observación, entrevistas, discusión de grupos, cuestionarios, evaluaciones diagnósticas, resultados escolares, valoraciones de expertos, y otros modos de aproximarse a esta compleja realidad se han llevado a cabo a lo largo y ancho de muchos centros escolares, de primaria y secundaria principalmente.

Como ya hemos indicado anteriormente, la mayor riqueza investigadora la encontramos en Andalucía (Barrios y Morales, 2009; Del Rio, 2015; Montes, A., 2015; García Castaño y otros, 2015), Madrid (García Fernández y Goenechea, 2011; García y Moreno, 2014; Goenechea, C., 2008; García Medina, 2015), y Cataluña (Benito y González, 2014; Sánchez y Mayans, 2015; Carrasco y otros, 2012; Simó y otros, 2014), probablemente las CCAA con mayor número de personas inmigrantes en sus centros escolares. Las principales conclusiones que pueden extraerse giran en torno a la diversidad de situaciones y de resultados. Al igual que García Castaño (2015), podemos afirmar que la literatura científica sobre las aulas especiales se divide entre quienes consideran este recurso como una medida eficaz y necesaria para facilitar la incorporación al aula ordinaria del alumnado recién llegado que desconoce la lengua de la escuela y quienes ven en este tipo de agrupaciones el riesgo de convertirse en una vía hacia la exclusión y la segregación educativa y social. En nuestro caso hemos constatado una mayoría de valoraciones negativas respecto a las aulas de acogida y una proporción menor, aunque importante, de juicios positivos sobre las mismas:

- **Favorables.** Destacan sobre todo las que se centran en los aspectos socioafectivos y en resaltar la satisfacción del alumnado, los profesores o las familias, que se sienten acogidos, gozando de mayor seguridad y confianza. Consideran que estos dispositivos constituyen una especie de islas, oasis, espacios de paz y seguridad. Hay bastante coincidencia en defender la puesta en marcha de estos dispositivos dentro del aula común de la clase.
- **Desfavorables.** La mayoría de las investigaciones analizadas son críticas, e incluso muy críticas, en relación a las aulas especiales, a su orientación y a los resultados obtenidos. Un enorme catálogo de expresiones negativas se desgranar a lo largo de esos estudios

analizados para expresar sus valoraciones: *abandono, aislamiento, arrinconados, burbujas, carencias, clasismo, decadencia, desarraigo profesorado, descoordinación, dispersión, estigmatizador, excluyente, falta formación profesorado, falta implicación equipos directivos, falta liderazgo, falta planificación, formas “dulces de exclusión”, guetización, islas, islotes, marginalización, oasis, poca participación de las familias, racismo institucional, recortes, recursos, reducción, segregación, seguimiento escaso, separador, sobrecarga, soledad de los educadores.*

La mayoría de estas valoraciones críticas defienden que el aula ordinaria es quien debe hacerse cargo de la incorporación de los alumnos recién llegados, e incluso muchos van más allá para afirmar que es el aula inclusiva, y la escuela inclusiva, quien debe implicarse y atender a esta nueva forma de diversidad presente en nuestra sociedad.

### **Valoración comparativa entre las diversas comunidades conforme a determinados indicadores de la calidad del sistema de acogida al alumnado inmigrante recién llegado.**

Tras el examen desde diversas perspectivas de la realidad en las diferentes Comunidades Autónomas (y en Francia), hemos elaborado una tabla con diversos indicadores representativos del sistema de acogida en los distintos territorios. En esta valoración comparativa hemos añadido las comunidades de Andalucía y Madrid, al poder disponer de abundante información e investigación al respecto. Hemos tenido en cuenta 8 aspectos o indicadores que, a nuestro juicio, mejor reflejan la política de acogida del alumnado inmigrante recién llegado (Del Rio, 2015; Sánchez y Mayans, (2015; Etxeberria y otros, 2015; García Fernández y otros, 2011; IGEN, 2009; DEEP, 2015):

- *Informes o memorias oficiales. En algunas CCAA existen informes elaborados meticulosamente, con información abundante, datos, programas, proyectos, etc. En otros territorios no hay apenas información ninguna sistematizada.*
- *Investigación científica. Encontramos realidades con una abundante investigación y publicaciones científicas que permiten conocer a fondo la situación respecto a la acogida. En determinados territorios no existe ninguna publicación.*
- *Selección del profesorado. Frente al sistema de concurso de méritos y convocatorias anuales para acceder a las plazas de acogida encontramos otras situaciones en las que el profesorado encargado es el que menos méritos o experiencia tiene en el centro, o el último en incorporarse.*
- *Formación inicial del profesorado. Hace mención a la preparación universitaria, que generalmente no contempla este tipo de especialización. En algunos casos encontramos*

*formación en educación especial y en enseñanza de segundas lenguas, pero pocas veces en atención al alumnado inmigrante o a la interculturalidad.*

- *Formación continua. Una vez dentro del sistema educativo, en algunos territorios se trabaja la formación continuada del profesorado, en diversas modalidades, mientras que en otros sitios esa formación no tiene lugar.*
- *Materiales y recursos. Por lo general, los materiales suelen ser escasos, excepto en algunas comunidades en las que se ofrecen todo tipo de medios, impresos y audiovisuales.*
- *Evaluaciones y seguimiento. Son pocas las comunidades que ofrecen un seguimiento y evaluación de los resultados académicos y sociales del alumnado o de la marcha del programa de apoyo.*
- *Página web. Generalmente, cuando existen, las páginas web de las diversas instituciones suelen ser muy simples, con apenas información o recursos para poder realizar adecuadamente la tarea de apoyo.*

Una vez examinados los 8 indicadores arriba mencionados, otorgando una puntuación de 1 a 4 según el grado o nivel conseguido, podemos afirmar que Cataluña se encuentra en el primer nivel de calidad de la escala, seguida en segundo nivel por Francia y Andalucía. En un nivel intermedio se encuentran Madrid. Finalmente, en el nivel más bajo de la escala, se encuentra el País Vasco (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Valoración de diversos indicadores sobre los dispositivos de acogida.*

INDICADORES SOBRE DISPOSITIVOS DE ACOGIDA EN DIVERSOS TERRITORIOS.					
	Andalucía (Del Río, 2015)	Catalunya (Mayans y Sánchez, 2015)	Euskadi (Etxeberria y otros, 2015)	Madrid (García y otros, 2011)	Francia (IGEN, 2009)
Informes o memorias	4 2015	4 2015	1	2 2006	3 2009
Investigación científica	4	4	1	4	3
Selección profesorado	4 Concurso	4 Concurso	1	1	4 Concurso
Formación inicial profesorado	1	2	1	2	1
Formación continua profesorado	2	4	1	2	2
Materiales y recursos	2	4	1	1	2
Evaluación resultados	1	4	1	1	3
Página web	1	4	1	1	3
<b>Total indicadores</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>21</b>

Fuente: *Elaboración de los autores. Valoración de 1 (Poco o nada) a 5 (Mucho o excelente).*

## NUESTRA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE LAS AULAS DE ACOGIDA

Ya hemos indicado anteriormente que los resultados escolares del alumnado inmigrante se encuentran siempre por detrás del alumnado y que la situación del alumnado inmigrante recién llegado es incluso peor que la del colectivo inmigrante en general (European Commission, 2013)

Nuestra preocupación se ha centrado principalmente en analizar la influencia que tienen los programas de acogida que se están llevando a cabo en los sistemas educativos de los tres territorios.

104

### Objetivos

Nos hemos planteado como objetivo general la evaluación de las opiniones y experiencias del profesorado de las aulas y dispositivos especiales de acogida del alumnado recién llegado en los tres territorios y de la percepción y valoración que hace el mismo de su funcionamiento, eficacia, logros conseguidos y satisfacción en la tarea realizada.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar la valoración sobre la coordinación e implicación de los equipos directivos en la tarea de la acogida.
- Analizar el cambio y mejora de las actitudes del alumnado inmigrante recién llegado.
- Examinar la valoración que hace el profesorado sobre el progreso en la adquisición de la lengua de acogida y el rendimiento académico por parte del alumnado recién llegado.
- Valorar las opiniones del profesorado sobre las expectativas futuras e integración social del alumnado señalado.
- Examinar las opiniones del profesorado sobre su propia formación, satisfacción, expectativas y valoración general del funcionamiento de las aulas acogida.
- Analizar la valoración realizada sobre los dos principales modos de organizar la acogida del alumnado inmigrante recién llegado: aula de acogida o aula ordinaria.
- Comparar los resultados obtenidos entre el profesorado del País Vasco, Cataluña y Francia.

## Metodología de la investigación.

### Muestra.<sup>2</sup>

Hemos encuestado, entrevistado y debatido con profesorado responsable de aulas de acogida de los siguientes ámbitos territoriales:

- País vasco (N = 55), territorio de Gipuzkoa.
- Cataluña (N = 57), región de Barcelona y municipios vecinos.
- Francia (N = 51), región de Bordeaux.

### Instrumento de medida

Elaboramos y utilizamos un cuestionario de 15 preguntas en escala de Likert (con puntuaciones de 1 a 5) y tres preguntas abiertas para ser evaluadas cualitativamente (Ver cuestionario en Anexo 1). El cuestionario, adaptado a los tres territorios, hace referencia a los aspectos organizativos, coordinación, valoración de los cambios o mejoras obtenidos con el alumnado, y también hay varios ítems que se dirigen a la formación inicial y en el trabajo, a las expectativas, los materiales y recursos y el grado de satisfacción del profesorado en la tarea encomendada. Las preguntas abiertas proponen una relación de los principales aspectos positivos y negativos respecto a las aulas de acogida y la tarea del refuerzo lingüístico. También organizamos una convocatoria para realizar grupos de discusión.

### Procedimiento

Una vez acordada la evaluación, enviamos el cuestionario con ítems cerrados y abiertos a los centros con los cuales acordamos la realización de la investigación. Posteriormente, concertamos una cita y dedicamos dos mañanas a la puesta en común y discusión de las respuestas expresadas en el documento de evaluación. Por lo tanto, disponemos de tres fuentes de información: el cuestionario en escala de Likert, las preguntas abiertas y el grupo de discusión organizado posteriormente.

---

2. En la muestra no hemos incluido a las comunidades de Andalucía y Madrid, que sí están contempladas desde el punto de vista del estudio en otros aspectos.

**Resultados de la encuesta cuantitativa.**Tabla 2. *Edad y años de experiencia del profesorado de acogida en distintos territorios.*

	<b>NUMERO PROFESORES ENCUESTADOS</b>	<b>EDAD MEDIA DEL PROFESORADO</b>	<b>EXPERIENCIA DOCENTE CON ALUMNADO INMIGRANTE</b>	<b>EXPERIENCIA DOCENTE CON ALUMNADO DE ACOGIDA</b>
FRANCIA	51	49	23	7
PAÍS VASCO	55	45	20	2
CATALUÑA	57	38	13	2

Fuente y elaboración propia

Respecto a los datos cuantitativos, en la tabla 2, constatamos una media de edad superior en Francia (49 años), siendo los más jóvenes en Cataluña (38). La experiencia como profesores de enseñanza y en las aulas de acogida (7 años) es mayor en Francia. El profesorado de apoyo tiene solamente 2 años de experiencia en Cataluña y País Vasco, lo cual denota probablemente una menor continuidad en el puesto y una menor competencia en las tareas exigibles para esta actividad.

Tabla 3. *Resultados estadísticos del cuestionario de 15 ítems en los tres territorios examinados (Ver cuestionario en el Anexo)*

	1 OBJ	2 EQUIP	3 CONT	4 CAMB	5 LENG	6 REND	7 FUT	8 INTEG	9 FOR I	10 F. C.	11 MAT	12 PART	13 SAT	14 EXP	15 GEN
FRANCIA	4	2,9	2,8	3,8	3,9	3,4	2,8	3,2	2,3	2,9	4,2	4,1	4	3,9	3,5
PAÍS VASCO	3,8	3,9	3	3,3	3	3	3	3	1,6	2,6	3,3	3,6	3,7	3,4	3,5
CATALUÑA	3,8	3,5	3,6	3,9	3,5	3,1	3,3	3,6	2,3	3,6	3,9	3,5	3,8	3,8	3,6

Fuente y elaboración propia.

**RESULTADOS. Evaluación cuantitativa***Organización, coordinación y metodología en el dispositivo de acogida. (Ítems 1-3).*

La valoración cuantitativa, tabla 3, del profesorado es claramente positiva en cuanto a los aspectos relacionados con los objetivos del programa, coordinación e implicación de los equipos directivos. El profesorado opina que los programas, coordinación e implicación del profesorado en su conjunto funcionan aceptablemente bien. De los tres ámbitos territoriales, Francia puntúa más bajo en esta valoración.

*Progreso del alumnado inmigrante (ítems 4-8).*

También en este aspecto hay una valoración positiva en lo relativo a las mejoras y cambios en general por parte del alumnado, así como en cuanto a la adquisición de la lengua de acogida, rendimiento académico, expectativas de cara al futuro y su integración e inclusión social. También destaca Francia al valorar el futuro del alumnado inmigrante con menos optimismo que los otros dos territorios.

*Situación personal del profesorado (ítems 9-15).*

En relación a la formación inicial y continua específica del profesorado de apoyo, la valoración de los docentes en los tres territorios es mayoritariamente negativa. Destaca en este aspecto la puntuación de País Vasco, con solamente 1,6 sobre 5 puntos. Cataluña sobresale positivamente al valorar la formación continua del profesorado.

En general, el grado de participación del profesorado en seminarios, utilización de materiales y recursos, así como las expectativas de cara al futuro, grado de satisfacción general y la valoración general de los objetivos cumplidos es altamente positivo, con apenas pequeñas diferencias entre los tres territorios.

En síntesis, si exceptuamos el apartado de la formación inicial y continua, el profesorado se muestra positivo y optimista respecto al conjunto de los aspectos analizados. Esta valoración positiva, quizás excesivamente positiva, de la actividad docente y de los resultados y expectativas la hemos comprobado también en muchas otras investigaciones realizadas anteriormente (Mayans y Sanchez, 2015; Montes, A., 2015)

**RESULTADOS. Evaluación cualitativa.**

En la valoración cualitativa incluimos los datos relativos a las preguntas abiertas del cuestionario y los consiguientes grupos de discusión que hemos organizado con los docentes en torno a los resultados obtenidos.

**¿Cuáles son los aspectos positivos o principales avances que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a del aula de acogida?**

Aunque en los tres territorios analizados se valora positivamente la importancia del aula de acogida y los avances del alumnado, por parte de los encuestados franceses hay una mayor



incidencia en los aspectos relacionados con la coordinación y organización de los dispositivos. En la parte catalana y vasca se concede una mayor importancia al bienestar del alumnado, a la acogida sobre todo afectiva.

Las respuestas positivas relacionadas con la coordinación, implicación del equipo directivo y buen funcionamiento del dispositivo de acogida del profesorado francés son de este tipo:

- *Hay un seguimiento personal del alumno*
- *Trabajamos la educación intercultural, la apertura y la sensibilización.*
- *Hay un trabajo en red, de modo transversal, profes, padres, trabajadores sociales, asociaciones, etc.*
- *Trabajamos en pequeños grupos.*
- *La estabilidad del profesorado.*
- *Ha mejorado la coordinación del equipo pedagógico y el aula de acogida.*

Las valoraciones sobre los beneficios que tiene el aula de acogida para el alumnado recién llegado en el País Vasco y Cataluña son como sigue:

País Vasco:

- *Comprobar que los alumnos avanzan poco a poco.*
- *Los alumnos que vienen a nuestras aulas tienen problemas emocionales y a menudo tenemos que hacer el papel de “psicólogas” con ellos. Esa proximidad les ayuda luego en su proceso.*
- *Aquí se sienten protegidos, porque en el aula ordinaria están perdidos.*
- *Aunque no consiguen el nivel de euskara necesario, por lo menos se sienten motivados para seguir.*
- *Es enriquecedor ver como un extranjero aprende nuestra lengua.*

Cataluña:

- *La parte afectiva y emocional de los niños y niñas.*
- *La evolución de los niños es fantástica en poco tiempo.*
- *Se sienten bien, seguros y acompañados.*
- *Vencen la timidez inicial y quieren participar más activamente en el aula ordinaria.*
- *Es un soporte muy favorable para poder aprender la nueva lengua. Es muy positivo.*

- *Los alumnos tienen ganas de venir al AA.*

### **¿Cuáles son los aspectos negativos o principales problemas que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a del aula de acogida?**

A pesar del carácter aparentemente optimista y positivo de las respuestas al cuestionario cuantitativo, excepto en el apartado de la formación inicial y continua, en las respuestas de tipo cualitativo y los grupos de discusión, la visión del profesorado de apoyo es mucho más crítica cuando se expresa abiertamente respecto a la situación interna del sistema de acogida y tratamiento del refuerzo lingüístico. A menudo, los grupos de discusión se han convertido en una especie de “desahogo” del profesorado para manifestar todas las deficiencias y todas las quejas que les preocupan.

En la vertiente negativa, las respuestas desde País Vasco tienen mucho que ver con las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo desde el aula de acogida. Aparece repetidamente la expresión “falta”, para indicar carencias materiales, de recursos, profesorado, espacios, etc.:

- *Hay falta de espacios y de recursos*
- *Falta tiempo para la coordinación*
- *No hay una estructura; el material lo tienes que buscar en internet y amoldarlo como sea. Circula en la red un “Kit de supervivencia”.*
- *Para mí, el principal problema es la falta de experiencia y de formación específica.*
- *En dos años no se puede conseguir que lleguen al nivel del aula ordinaria. Siempre serán alumnos “especiales”.*
- *Muchos profesores no se implican. Piensan que estos alumnos son del profesor de apoyo y que todo está hecho.*

Por parte francesa, los aspectos negativos más destacados también tienen que ver con las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo del profesor de apoyo.

- *La movilidad del alumnado a lo largo del año complica la organización de esta tarea.*
- *La alta concentración de alumnado que habla la misma lengua extranjera, frena el progreso en francés.*
- *Situaciones familiares muy precarias.*

- *Muchos alumnos llegan con una escolarización muy escasa.*
- *Problemas de funcionamiento y de organización de aulas, tiempos, etc.*
- *Escuelas abarrotadas y dificultades de eficacia.*

También el profesorado catalán subraya su malestar respecto a las condiciones materiales en las que se desarrolla su labor, el poco apoyo de las familias y, sobre todo, la sensación de aislamiento y falta de coordinación e implicación del equipo directivo y del claustro y tutores:

- *A menudo hay poco apoyo familiar.*
- *Pocas perspectivas de futuro.*
- *Que el programa se acabe a los 2 años, cuando hace falta entre 5 y 10 años para aprender la lengua.*
- *No tengo reuniones con los profesores de los alumnos, ni reuniones de claustro. Me hacen sentirme como una persona que hace un refuerzo en catalán sin ningún objetivo concreto.*
- *Las horas de AA me las cambian a menudo por sustituciones. Es un trabajo infravalorado.*
- *No hay materiales, ni tengo un espacio propio.*

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hemos observado que existe una importante discrepancia entre las respuestas al cuestionario cuantitativo y los comentarios mucho más críticos y negativos del profesorado en las preguntas abiertas y los grupos de discusión, excepto en el tema de la formación inicial y continua, en el que existe una total unanimidad sobre la deficiente formación, o ausencia de la misma, para trabajar con el alumnado recién llegado.

¿Cómo se explica esta aparente diferencia de criterios entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa? En los grupos de discusión tuvieron lugar debates dialógicos más abiertos y espontáneos en los que el profesorado puso de manifiesto que se siente satisfecho por la labor realizada en el aula de acogida, teniendo en cuenta las limitaciones de su trabajo. Es decir, si consideramos que la coordinación y la implicación del equipo directivo son deficientes, si reconocemos que las condiciones en las que viene el alumnado inmigrante son problemáticas -porque no dominan el idioma, están angustiados y ansiosos, han tenido una escasa escolarización, tienen situaciones familiares difíciles, etc.-, si vemos que los recursos

materiales y metodológicos son limitados, si atendemos a que la formación inicial y continua que han recibido es escasa, si se sienten desamparados por las instituciones educativas, si tenemos en cuenta todas estas limitaciones, la labor que hace el profesorado es considerada como muy meritoria. Esta idea se comprende mejor con expresiones como las siguientes:

- *En el aula de acogida les damos seguridad, tranquilidad, apoyo y confianza. De esa manera encuentran un lugar de relax y de seguridad. Lo agradecen.*
- *Nosotras hacemos lo que podemos, pero hay que tener en cuenta que aprender el euskara en un año es difícil. Bastante hacemos con que tengan un poco de aprecio a la lengua.*
- *No, es imposible plantearse que el alumno puede seguir la escolaridad en el aula ordinaria con el resto de los alumnos. No hacemos milagros.*
- *En la escuela no hay tiempo para la coordinación. El centro tiene otras prioridades. Generalmente, la coordinación se hace en el aula con el tutor, en la hora de clase.*
- *Hace unos años, se impartía formación desde los centros de innovación, con el fin de superar el desconocimiento sobre el tema. Por lo menos era algo. Ahora no hay nada.*

El profesorado es consciente de que los avances reales del alumnado no son muy satisfactorios, y que la adquisición de la lengua del aula y el equipararse a la marcha del grupo de referencia quedan lejos, pero se sienten orgullosos de poder ayudar a niños y niñas recién llegados que desconocen la lengua de la escuela y que viven situaciones de angustia. Lo poco que pueden aportar lo consideran muy valioso, porque el día a día les permite ver la mejora de la situación del recién llegado.

Tras la redacción de los resultados, hemos vuelto a los centros de formación del País Vasco, Bordeaux y Barcelona, para rendir cuentas del trabajo y agradecer al profesorado encuestado su colaboración. En los tres ámbitos territoriales, después de presentar las principales conclusiones, el profesorado asistente corroboró las dos fundamentales afirmaciones:

- Las aulas de acogida, aun con sus limitaciones, son necesarias para realizar la primera acogida del alumnado recién llegado y atenuar la inseguridad y la ansiedad antes de la transición hacia el aula ordinaria. Lo ideal es que la acogida tuviera lugar en el aula ordinaria, pero mientras eso no sea posible se hace necesaria el aula de acogida.
- En el capítulo relativo a las dificultades y obstáculos para la buena marcha de los planes de acogida, el profesorado se ha ratificado en sus respuestas, afirmando que siguen

existiendo los mismos problemas que antes y que las valoraciones que se hicieron, en algunos casos hace dos años, están igual de vigentes en la actualidad.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en nuestra investigación, las principales conclusiones que hemos extraído de nuestro trabajo son las siguientes:

a) *Coordinación e implicación de los equipos directivos y del claustro.*

A pesar de que la normativa sobre el funcionamiento y organización de las aulas de acogida es clara, existe por parte del profesorado una valoración negativa de esta dimensión. La sensación de trabajar en solitario, de marginación, de abandono por parte del profesorado del aula de acogida es manifiesta. Es lo que llamamos “*la mala acogida al profesor de acogida*”.

b) *Cambio y mejora de las actitudes del alumnado inmigrante recién llegado.*

El profesorado afirma que el alumnado recién llegado recibe una gran ayuda, sobre todo psicoafectiva, reduce su angustia y su ansiedad y tiene la oportunidad de poder expresarse de modo individual, con mayor seguridad que si lo hiciera en el aula ordinaria. En este sentido, el aula de acogida es un oasis de paz y de tranquilidad.

c) *Progreso en la adquisición de la(s) lengua(s) de acogida y el rendimiento académico.*

Muchas respuestas inciden en que son muy positivos los pequeños avances en el aprendizaje de la lengua del aula, si bien hay unanimidad en que una cosa es poder expresarse básicamente o comprender la lengua y otra, bien distinta, es adquirir el nivel de competencia que le permita seguir la marcha de la clase. Obviamente, la situación es muy desigual en el País Vasco, en Cataluña y en Francia. En los dos primeros casos la realidad es más complicada, porque no se trata de la lengua de acogida sino de dos lenguas de acogida. En general, hay una especie de fatalismo o aceptación de que los avances en lengua no pueden ser como nos gustaría.

Respecto al rendimiento académico hay también una aceptación de que el alumnado de acogida tardará mucho en conseguir el nivel medio de la clase ordinaria. “*Hacemos lo que podemos, no hacemos milagros*” es una expresión utilizada con frecuencia por parte del profesorado.

d) *Expectativas futuras e integración social del alumnado de acogida.*

En lo que parece reinar un mayor optimismo es en la visión social y la integración del alumnado de acogida. Hay mucha coincidencia entre los tres territorios y las respuestas escritas y orales respecto al futuro inclusivo del alumnado de acogida.

e) *Formación inicial y continua del profesorado de acogida.*

Hay unanimidad casi total, en los tres territorios examinados, en las respuestas escritas y en los grupos de discusión. La formación inicial es pobre, aunque en algunos casos, en Cataluña y Francia, existe una selección del profesorado de acogida a partir de su formación y un concurso de méritos. En Cataluña la formación continua tiene una presencia bastante satisfactoria.

f) *Aula ordinaria-aula de acogida.*

Haciendo una síntesis de los diferentes resultados obtenidos a través de las normativas, los informes, la investigación científica revisada y la investigación empírica que hemos llevado a cabo en País Vasco, Francia y Cataluña, con análisis cuantitativos y cualitativos, podemos llegar a la conclusión general de que la respuesta emitida por casi todos ámbitos de investigación y educación examinados tiene una **dimensión dual**: por un lado se recomienda que la atención al alumnado recién llegado debe realizarse prioritariamente en el aula ordinaria, en un centro en el que el proyecto educativo es plenamente inclusivo. Pero, por otra parte, se admite una cierta flexibilidad y adaptación a las realidades locales, con unas propuestas de intervención, de modo transitorio, en aulas específicas de acogida, por lo menos durante unas horas al día. Una combinación de la atención en el aula ordinaria y en el aula específica es una propuesta bastante extendida en el ámbito educativo.

g) *Comparación de los resultados en el País Vasco, Cataluña y Francia.*

Considerando los 8 indicadores que, a nuestro juicio, constituyen lo fundamental del sistema de acogida (informes, investigación, selección profesorado, formación inicial y continua, materiales, evaluaciones, página web) concluimos que Cataluña se encuentra en el primer nivel de calidad de la escala, seguida en segundo nivel por Francia y Andalucía. En un nivel intermedio se encuentran Madrid. Finalmente, en el nivel más bajo de la escala, se encuentra el País Vasco. Como ya hemos indicado más arriba, debido a la abundante y rica investigación existente, en este último punto hemos contado también con los datos correspondientes a Madrid y Andalucía.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Para completar la información y validar los datos que proporcionamos en este estudio, sería interesante ampliar la muestra en los tres territorios analizados. Por otra parte, otro aspecto mejorable es tener en cuenta la valoración que hacen de las aulas de acogida las familias y los alumnos y alumnas inmigrantes recién llegados.

Un seguimiento longitudinal del progreso de los alumnos de acogida durante varios cursos nos hubiera aportado una mejor perspectiva para saber con mayor rigor en qué manera se consiguen los objetivos de adquisición de la competencia lingüística, la adecuación al rendimiento académico del aula ordinaria y la integración social del alumnado de acogida.

Por otra parte, sería deseable la investigación comparativa entre los resultados obtenidos con grupos similares, escolarizados unos en el aula ordinaria y otros en el aula de acogida y así poder valorar las diferencias en cuanto a los logros conseguidos.

Finalmente, respecto a las propuestas de mejora, queremos hacer una serie de recomendaciones, relacionadas con los principales aspectos analizados:

- Realizar, por parte de las instituciones educativas, una profunda Evaluación diagnóstica de la acogida del alumnado recién llegado.
- Concertar con la universidad la formación inicial del profesorado y la investigación sobre el tema.
- Organizar cursos de formación, también on line.
- Mejorar la selección del profesorado y dotarle de prestigio y estabilidad.
- Facilitar materiales y recursos adecuados al profesorado
- Impulsar la implicación de la comunidad educativa y del entorno.
- Dotar al centro educativo de una perspectiva inclusiva global
- Crear una web de calidad que permita al profesorado un acceso fácil a los recursos, a la información y a la formación.
- Adjudicar ayudas a centros que tengan realmente proyectos educativos inclusivos e implicación del equipo directivo y del claustro.



**BIBLIOGRAFÍA**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alegre, M., Benito, R. y González, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistas*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- ARARTEKO (DEFENSOR DEL PUEBLO DE EUSKADI) (2011). *Infancias vulnerables*. Ararteko. Vitoria-Gasteiz.
- Arroyo, M.J: (2012). “Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas”. REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, 3, 35-44.
- Barrios, M.E., Morales, L. (2012). “Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria”. *Porta Linguarum* 17, 203-221.
- Benito, R., y González, S. (2010). “De l’aula d’acollida a l’aula ordinària. Orientacions per a la transició”. Fundació Jaume Bofill. Núm. 20. *Informes Breus*. Barcelona.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Carrasco, S., Pamies, J. y Narciso, L. (2012). “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña”. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, 1, 105-122.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2016). *La educación en Euskadi. Informe 2013-2015*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Cummins, J. (2001). “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas”. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Del Rio Fernández, J.L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula Atal en los centros escolares de Málaga*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- DEPP (2015). *Année scolaire 2014-2015*. Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance. Ministère de l'Éducation Nationale. France.
- Echeita, G. (2015) *¡Que 30 años no es nada!* Documento para las IX Jornadas Científicas Internacionales de investigación sobre personas con discapacidad.
- Echeita, G. (2017). “Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas”. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, 46, 17-24.
- Echeita, G., Ainscow, M. (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo: Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.
- Elboj, C. y otros (2001). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). “Educación inclusiva y cambio escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Etxebarria, F., Garmendia, J., Murua, H. (2015). “Evaluación de los dispositivos de acogida para el alumnado inmigrante en Euskadi”. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 54-66). Granada: Instituto de Migraciones.

- European Commission (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report*. Luxembourg.
- Fernández Echevarría, J. (2015). *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- García Castaño, F. J., Megías Megías, A. & Ortega Torres, J. (Eds.) 2015. *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015). Granada: Instituto de Migraciones.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2011). “Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas”. En F.J. García Castaño y S. Carrasco, 2011. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 8, 551-584.
- García Medina, R. (2015). “Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid: un modelo de apoyo lingüístico agotado”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 93-105). Granada: Instituto de Migraciones.
- Generalitat Catalunya (2017). *DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Barcelona.
- Gobierno Vasco (2013). *INSTRUCCIONES de la Viceconsejera de Educación a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura sobre la dinamización intercultural y el refuerzo lingüístico para el curso 2013-2014*. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2017). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Vitoria-Gasteiz.
- Goenechea, C. e Iglesias, C. (2016). “Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural”. *Educación y comunicación. Monográfico*, 12, 89-103.
- Goenechea, C., García J.A., Jiménez, R.A. (2011). “Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace)”. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 15, 3, 263-278.
- IGEN (Inspection Générale de l'Éducation nationale) (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport- n° 2009-082, septembre 2009. Ministère de l'Éducation Nationale. France.
- Junta de Andalucía (2015). *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*.
- Luna, F. (2011): “Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco”. En Bellano, I. (coord.). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, Serie Maior, núm. 4.
- M.E.C.D. (2012) *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- M.E.C.D. (2016) PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Madrid.
- M.E.C.D. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid.

- Montes Muñoz, A. (2015). “El programa ATAL: evolución histórica, gestión y organización en la actualidad de las aulas ATAL almerienses y perspectivas de futuro”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 29-43). Granada: Instituto de Migraciones.
- Moreno Ruiz, D. (2015). “Las aulas de enlace en los centros de educación secundaria de Madrid”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 131-141). Granada: Instituto de Migraciones.
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). “El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria”. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1, 10-24
- Parlamento Europeo (2009). *Resolución del 2 de abril del Parlamento Europeo sobre la educación de los hijos de los migrantes (2008/2328(INI))*. Bruselas.
- Querol, M. & Huguet, A. (2010). “Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de Cataluña”. *Segundas Lenguas & inmigración. Revista Electrónica de Investigación y didáctica*, 4, 61-79.
- Sanchez, M.J., Mayans, P. (2015). “Las aulas de acogida en Cataluña (2004-2014)”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 103-119). Granada: Instituto de Migraciones.
- Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OCDE.
- Simó, N. (coord.) (2010) *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*.
- Simó, N., Pamies, J., Collet, J., Tort, A. (2014). “La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25, 1, 177-194.
- Sindic, el defensor de les persones (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I-II)*. Sindic de Catalunya: Barcelona.
- Siqués Jofré, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2007). “Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu”. *Catalan Review*, 21, 351-380.

---

Datos de contacto:

**Félix Etxeberria:** [fetxeberria@ehu.eus](mailto:fetxeberria@ehu.eus)

**Joxé Garmendia:** [joxe.garmendia@ehu.eus](mailto:joxe.garmendia@ehu.eus)

**Hilario Murua:** [hilario.murua@ehu.eus](mailto:hilario.murua@ehu.eus)

**Elisabete Arrieta:** [elisabet.arrieta@ehu.eus](mailto:elisabet.arrieta@ehu.eus)



## ANEXO 1. CUESTIONARIO AL PROFESORADO

ENCUESTA SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE REFUERZO LINGÜÍSTICO

*Desde el curso 2003-2004 se vienen desarrollando una serie de Proyectos de Refuerzo Lingüístico para atender las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante de Educación Primaria y Secundaria. Con el fin de identificar los puntos fuertes y débiles de estos programas, te rogamos que nos des tu opinión sobre el funcionamiento de dichos Proyectos de Refuerzo Lingüístico.*

Edad ...	Mujer...	Hombre...	Centro Público.....	Centro Privado...
Años de experiencia docente.....			Años de experiencia docente con inmigrantes ...	
Años de experiencia como Profesor-a del aula de acogida ...				

	Grado de cumplimiento				
	1	2	3	4	5
<b>¿EN QUÉ MEDIDA SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE REFUERZO LINGÜÍSTICO (PRL)?</b>	1 Ninguno	2 Poco	3 A medias	4 Mucho	5 Excelente
1.-OBJETIVOS DEL PRL: Prestar atención específica al alumnado inmigrante y facilitar su integración escolar y social.					
2.- El PRL es asumido por la Dirección del centro y el resto del profesorado.					
3.- Los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del PRL.					
<b>SEGÚN TU OPINIÓN, SEÑALA CÓMO HA SIDO EL PROGRESO DEL ALUMNADO INMIGRANTE PARTICIPANTE EN EL PRL RESPECTO A:</b>	1 Ninguno	2 Poco	3 A medias	4 Mucho	5 Excelente
4.- El cambio y mejora de sus actitudes en general					
5.- Su conocimiento del euskara y del castellano					
6.- Su rendimiento académico					
7.- Sus expectativas de cara al futuro					
8.- Su integración e inclusión social					
<b>SEGÚN TU OPINIÓN, ¿CÓMO ES TU SITUACIÓN PERSONAL COMO PARTICIPANTE EN EL PRL?</b>	1 Ninguno	2 Poco	3 A medias	4 Mucho	5 Excelente
9.- La formación específica que yo tenía al comienzo del PRL era					



10.- La formación específica que he recibido durante mi participación en el PRL					
11.- Consulto en el Berritzegune (centro de innovación pedagógica) y/o en su página web planes, materiales y otros documentos					
12.- Participo en los seminarios organizados por el Berritzegune					
13.- Mi grado de satisfacción en el trabajo en el PRL es					
14.- Como responsable del PRL mis expectativas de cara al futuro son					
15.- Mi valoración general sobre los objetivos cumplidos tras la implementación del PRL es:					

¿Cuáles son los aspectos positivos o principales avances que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a de refuerzo lingüístico?

¿Cuáles son los aspectos negativos o principales problemas que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a de refuerzo lingüístico?

Sugerencias, comentarios.

## ***La educación social en centros y pisos de acogida de inmigrantes y solicitantes de protección internacional***

120

**M<sup>a</sup> Rosario Oyarbide Diedrich**, *Educadora social del programa de Inmigrantes y de Solicitantes de Protección Internacional del Centro de Extranjeros de C.R.E. en Torrelavega (Cantabria)*

### **Resumen**

*Las personas de nueva llegada a España se encuentran con numerosas dificultades a la hora de asentarse en nuestra comunidad. Las diferencias y semejanzas socioculturales, las habilidades sociales, el aprendizaje del idioma, las trabas sociales con las que se tienen que enfrentar a diario, el desajuste de su realidad, hacen importante nuestra labor como educadores/as sociales a nivel comunitario. En este artículo se expondrá cuál es el periplo de un recién llegado a todos los niveles: social, legal, laboral, sanitario,... y cómo las/os profesionales de la educación social pueden abordar estos retos desde pisos o centro de acogida integral para inmigrantes y solicitantes de protección internacional, aportando ideas para facilitar su integración, respetando su individualidad e igualdad social.*

**Palabras clave:** Extranjero, Inmigrante, Solicitante de protección internacional (PI), Refugiado, apátrida, integración, Educación Social.

Fecha de recepción: 20/06/2018

Fecha de aceptación: 25/07/2018





*“El extranjero no es una persona sino una “forma social”, esto es, se trata de un vínculo específico de relación, una forma particular de ser con otros. Por tanto, las personas no son extranjeras en sí mismas sino para alguien o algunos que así las definen” (Sabido, 2012: 11)*

Dentro de las calificadas “personas de nueva llegada” nos encontramos con turistas, inmigrantes, solicitantes de protección internacional (PI), apátridas, MENAS, estudiantes con visado temporal, trabajadores temporales.

Cualquier persona no perteneciente a la UE que entre en territorio español como turista (con pasaporte, y alguna vez con visado) tiene 3 meses para circular libremente por nuestro país. En el momento en el que termina ese visado, o si has pasado la frontera sin documentación, te convierten en un inmigrante indocumentado. Dependiendo de la comunidad autónoma en donde estés, puede ser una lotería o no: Carecer de asistencia sanitaria, de empadronamiento, de escolarización para tus hijos, de seguir con tus estudios o formación ocupacional, de acceder a recursos sociales para subsistir o por necesidad puntual,... Lo único que unifica a todo el territorio español es que si careces de permiso de residencia, si estás indocumentado, corres el riesgo de ser detenido e ingresado en un CIE (centro de internamiento de extranjeros) a la espera de ser deportado a tu país. Es lo que queda recogido en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.



Fotografía de la autora



Los solicitantes de protección internacional en primera instancia constan como inmigrantes. Una vez llegan a España (el porcentaje más alto es por vía aérea), se da la posibilidad de tramitar su solicitud de protección internacional en las dependencias de policía fronteriza aeroportuaria. Si se estima positivo su caso de “estar en riesgo su vida y ser el motivo por el que huye” se les concede el un primer documento, la tarjeta blanca, válido por unos dos meses aproximadamente, con la que quedan registrados con datos, huella y foto. Por otras vías como Ceuta o Melilla, a través de los CETI (centro de estancia temporal de inmigrantes), tal vez tengas la suerte de que se agilice tu solicitud, pero debido a la masificación triplicando el número de plazas disponibles, eso es prácticamente imposible. A partir de ahí toca esperar a que valoren si siguen estudiando tu caso, te den la siguiente tarjeta ahora roja y la vayas renovando cada seis meses, hasta que o bien te deniegan el proceso y vuelves a ser un indocumentado, o bien te conceden un permiso de residencia por circunstancias excepcionales, o un estatuto de refugiado (qué pena que esta palabra se oye tanto, y en cambio se concede tan poco). Toda la reglamentación sobre asilo y PI se recoge en la Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

*¿Qué ocurre con aquellos que no corren la misma suerte? ¿Con los que no pueden tener un pasaporte o que piden cita para poder tramitar su solicitud estando indocumentados?*

Estas personas tienen que, bien por sus propios medios, bien por recursos de primera acogida escasos e insuficientes, esperar hasta la preciada tarjeta blanca, la que les da el primer paso a continuar con su petición de Protección Internacional. En el caso de los apátridas, su futura tarjeta será verde, y la tendrán hasta que se les conceda un permiso de residencia y trabajo, pero el permiso de trabajo no se les concederá hasta que no esté resuelta su solicitud. ¿De cuánto tiempo hablamos? Años. En el caso de los PI ese permiso de trabajo se les concede con la renovación de la tarjeta roja a los seis meses, y así sucesivamente.

*¿Qué supone esto?*

No poder trabajar, estar formándose o reciclándose ocupacionalmente para poder acceder a ese mundo laboral que comentan tal complicado. De nada sirve que hayas estado años cursando una carrera o una profesión certificada, pues las convalidaciones educativas tardan varios años y no siempre se resuelven positivas. Pero mientras, mantenerte, y si no has venido solo, también a los tuyos, supone hacer muchos sacrificios.

*¿Cuáles son las dificultades con las que nos encontramos los/as educadores/as sociales en nuestra labor día a día, en pisos o centros de acogida?*

Todo este proceso de integración genera muchos problemas a la hora de conseguir un espacio en la sociedad española. Debido a nuestra formación poseemos estrategias y herramientas que otros profesionales no ajustarían al desempeño de nuestra labor. Por ejemplo, la autonomía en el aprendizaje, el liderazgo, la iniciativa y espíritu emprendedor, la creatividad, la adaptación a situaciones nuevas,...son habilidades sistémicas necesarias para llevar a cabo las intervenciones diarias frente a los problemas a los que se enfrenta un/a educador/a social en el trabajo con personas de nueva llegada y concretamente en Cantabria.



Fotografía de la autora

- Comencemos con los problemas *sanitarios*. Personas sanas son las que llegan, los que son más fuertes y resistentes, a diferencia de lo que se suele comentar, que llegan enfermos, copan y desestabilizan el sistema sanitario español. Las consecuencias del maremágnum que conlleva dejar todo y aventurarte al riesgo de una nueva vida, termina psicomatizando enfermedades que antes no se padecían y agravando otras que no se han podido tratar en el país de origen por falta de acceso a los recursos sanitarios, siendo de pago habitualmente. Cantabria defiende el acceso a la salud pública para todos, no únicamente para las embarazadas o para los menores. La Comunidad de Cantabria facilitará una tarjeta sanitaria válida para acceder a todos los servicios sanitarios públicos de España (Sistema Nacional de Salud) a los ciudadanos residentes en la Comunidad de Cantabria, es decir, empadronados en cualquiera de sus municipios, que ostenten la condición de asegurados o beneficiarios, según lo establecido en la recientemente modificada Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud. Una vez

dentro del sistema sanitario cántabro, pueden acceder a atención primaria o a los especialistas que se considere derivarlos a través del médico de cabecera. A la hora de poder comprar esa medicación pautaada, existen diversos recursos sociales para obtenerla cuando sea necesaria, siendo administradas por la farmacia del hospital como el caso de los retrovirales, sin coste alguno para el/la paciente.

Como profesionales, nuestra labor aborda diferentes tareas. La adhesión al tratamiento pautaado, las revisiones y calendario vacunal de los menores, información sobre la planificación familiar y los métodos anticonceptivos, el respeto de los horarios y cómo funciona el sistema sanitario (y que en cada comunidad autónoma es diferente), en resumen, todo lo que engloba la salud comunitaria.

- Unido a lo sanitario, otra problemática importante a solucionar es la que en ocasiones nos encontramos con personas que, por enfermedad, tortura, consecuencias de guerra o agresiones, sufren *diversidad funcional física, sensorial, psiquiátrica*, tienen dificultades para solicitar el certificado de *discapacidad*, ya que las pruebas, entrevistas, etc. En ocasiones se ven perjudicadas por barreras lingüísticas, como desconocer el castellano y no ser capaz de aprenderlo o la falta de materiales adaptados convenientemente para el estudio, barreras socioculturales, miedo a ser catalogado y perjudicar su acceso al mercado laboral. La salud mental, como para el resto de ciudadanos, es un hándicap institucional que en algún momento tendrá su momento de atención necesaria, insuficiente en recursos y en acceso a los mismos.

Nuestro trabajo, similar al del área sanitaria, es fundamental favoreciendo el acceso y seguimiento a los recursos sanitarios, la adherencia a los tratamientos, la no comorbilidad cuando existen casos que deben ser tratados desde otros recursos y con un equipo disciplinario bien coordinado y en la misma línea.

- Otro desafío en la integración de los refugiados está dentro del ámbito educativo: el *reconocimiento de los títulos académicos* y de las competencias adquiridas en el extranjero. Aquellos adultos que quieren convalidar sus estudios ven dificultado este trámite con documentos en muchas ocasiones imposibles de obtener, ya por no disponer de dinero para los costosos certificados y su traducción, por ya no existir las administraciones en su país (guerras, disolución del país por independencia de otros territorios...), el inconveniente de ponerse en contacto con recursos gubernamentales del país de donde se huye, el miedo de no conseguir convalidación u homologar toda una vida. En Cantabria, el organismo que se encarga de informar de todos estos trámites es el

departamento de homologación de la Consejería de Educación, pudiendo ampliar más información a nivel nacional en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria.

- Sumado a la falta de unas vías claras para la homologación/convalidación de títulos para los adultos, en algunas partes del territorio español se niega el acceso de los menores a los *recursos educativos*, estén o no empadronados. Aquellos recursos dentro de los centros educativos como son las aulas de compensatoria, se ven apoyadas por las ADI (Aulas de Dinamización Intercultural), que son el nexo entre la consejería de educación cántabra, centros de educación infantil, primaria y secundaria y los ciudadanos llegados del extranjero. Existen las aulas de L1 para reforzar el aprendizaje del idioma castellano en la fase de acogida, así como de mantenimiento, si se precisa en meses posteriores. El recurso de atención temprana es accesible para aquellos menores que sean derivados por su pediatra, y se coordinan con el equipo educativo del centro escolar en donde estudie el menor. Otro cantar es poder tramitar becas de comedor o material, dependiendo del ayuntamiento, consejería o comunidad autónoma, donde se solicite, ya que nos encontramos con los sistemas informáticos que no reconocen a un ciudadano sin documento. El recurso existente para los adultos es la escuela de adultos; normalmente hay una por ciudad, y se ofertan la formación básica inicial (a donde pueden acudir las personas que no estén alfabetizadas o sean neolectoras), secundaria, bachiller, y otros estudios complementarios como idiomas, informática, etc. Este recurso suele ser provechoso sobre todo para los *adolescentes y jóvenes*; sienten que no son “ni de allí ni de aquí”, están despojados de su identidad, y en esas edades es crucial para mantener un equilibrio intrapersonal: el cambio de estilo de vida, desaparición de sus redes personales y dificultad para crear otras, progenitores trabajando y sin control parental por lo que no existen referentes paternos ni familiares, aumento y mayor riesgo de adicciones, en algunos casos desconocimiento del idioma, etc. Los lazos entre iguales se fortalecen con asociaciones culturales, clubs deportivos, actividades de ocio y tiempo libre, voluntariado social, etc. La intervención con las segundas generaciones de extranjeros asentados en España demuestra que se deben tomar medidas contra el aislamiento xenófobo, rechazo, racismo, directo o indirecto hacia aquellos menores que llegan a nuestras ciudades. Intervendremos de forma primaria y secundaria principalmente, y en conexión con otras organizaciones y/o administraciones para atajar la terciaria en aquellos casos que lo requiera.

- Podemos también favorecer la integración de los recién llegados impartiendo talleres en los que se aborden diferentes centros de interés como la vivienda (acceso, higiene doméstica, interpretar un contrato y formularios para pedir ayudas, la ley horizontal de convivencia), el mercado laboral (contratos), la salud (alimentación saludable, prevención de drogodependencias, planificación familiar, primeros auxilios), las habilidades sociales y competencias necesarias para la vida cotidiana, desenvolverse en su entorno, conocer los recursos sociales existentes y cuáles son sus derechos y deberes como ciudadanos. No hay que olvidarse de que todas estas áreas deben ser enmarcadas en la equidad de género, orientando en la defensa e igualdad del hombre y la mujer en el uso y control de los bienes y servicios de una sociedad, tal y como sabemos por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres.
- La mayor dificultad que encuentran los extranjeros a la hora de poder pedir *atención social* es que los sistemas informáticos no están adaptados para poder registrar esa intervención; si carecen de pasaporte o alguna otra documentación, esa persona no existe y se dificulta gravemente el acceso a los recursos sociales. A la hora de acceder a estudios reglados, puede matricular en la escuela de adultos, pero no podría obtener certificado o diploma al no quedar registrado su documento. Esto puede ocurrirles a los solicitantes de protección internacional que hayan quedado fuera del “sistema” al ser inadmitido su caso; todo lo que han conseguido como un contrato de trabajo, estas asistiendo a un curso ocupacional, estar en datos de alta en la seguridad social y asistencia médica, el contrato de alquiler, etc, se ve interrumpido y quedan en ese limbo. La única “esperanza” para ambos colectivos es esperar a solicitar el arraigo social con el que pueden regularizar su situación de nuevo, presentando pruebas de su estancia sin interrupción en España durante 3 años consecutivos.

La coordinación con otros profesionales es muy importante. El tándem educación social-trabajo social es lineal. El área psicológica y la jurídica en las que deben ser atendidos los solicitantes de PI, apátrida o inmigrante deben coordinarse con los/as educadores/as sociales para conocer qué pautas aplicar en cada caso, y en qué estado está su situación legal, para llevar a cabo las medidas y adaptaciones que sean las oportunas, previamente ofertadas y explicadas al implicado/a. Nosotras/os proponemos, promocionamos, no caigamos en el error de convertirnos en asistentes.

Añadido a esto, *¿qué otras medidas deberían tomarse para facilitar la integración de los ciudadanos de nueva llegada?*

1. El *intrusismo laboral* en nuestro campo es más que evidente. Primero, en muchos casos se mantiene la figura del educador/a, y en muchas ocasiones se ha estado cubriendo con profesionales de otras áreas, aunque actualmente se está solicitando la figura de educador/a social o habilitados/as para las nuevas incorporaciones. Una especialización formativa es más que necesaria pues las áreas que se trabajan son múltiples: salud comunitaria y mental, laboral, diversidad e interculturalidad, legal, tiempo libre y gestión cultural, diversidad funcional, educación y orientación familiar, mediación, y un largo etcétera. Las herramientas interpersonales que se ponen en juego nos llevan desde la capacidad crítica y la autocrítica, el compromiso ético, siendo de vital importancia el reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. El trabajo en grupo e interdisciplinar tiene su base en la capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas en distintos contextos, de ahí que el profesional apto para esta labor en centros y pisos de acogida sea el/la educador/a social.
2. La *sensibilización e información* a colectivos como funcionarios de las oficinas de empleo, de los centros educativos, de la seguridad social, de los servicios sociales, de las oficinas de empadronamiento, y así un largo etc., sobre la casuística de los extranjeros que residen en España, es un trabajo importante por nuestra parte, puesto que en muchos casos nos encontramos con situaciones desagradables a la hora de orientar y apoyar en los trámites necesarios del día a día. Comentarios fuera de tono, por desconocimiento de lo que hay que hacer, por no haber visto nunca antes una tarjeta de solicitante de asilo, por presuponer que todo el mundo tiene que tener un pasaporte o un DNI (en este caso NIE), calificando de ciudadanos de segunda o sin derechos, incultos analfabetos y sin estudios, que roban o delinquen, etc. Nuestra labor en muchos casos no es únicamente con los recién llegados o los que permanecen ya meses o años, si no con los trabajadores de las administraciones públicas y las empresas privadas, con los vecinos, amigos, familiares, que necesitan ser sensibilizados para entender cuál es la realidad. Incluyamos a aquellos medios de comunicación alarmistas, sensacionalistas, que hacen tanto ruido, pero ayudan tan poco, con noticias y titulares que más que ser objetivos se dejan dirigir por ideas contrarias a la labor social. No queda demás incluirnos, el autorreciclaje continuo, usar la objetividad desde los ojos del otro, conocer y no presuponer, puesto que, si no, incumplimos nuestra labor convirtiéndonos en juezas y jueces, y no respetamos la equidad.

Por ello, debemos tener en cuenta y saber usar las técnicas aprendidas a lo largo de nuestros estudios, puesto que nos serán muy útiles y necesarias las habilidades como son las



instrumentales: resolución de conflictos y toma de decisiones, correcto uso para la gestión de la información, organización y planificación junto con una gran capacidad de análisis y síntesis. No olvidemos que debido al ámbito y grupo poblacional con el que vamos a trabajar es prioritario adaptar la comunicación verbal y no verbal a la persona que tenemos enfrente, no dando por sentado que porque sea hispanohablante tenemos todo arreglado, que porque sea mujer u hombre no haya que revisar las habilidades para la higiene doméstica y/o cuidados materno infantiles, y tener presente las legislaciones y normas sociales de cada país, que subyacen dentro de una cultura.

### Bibliografía

Art. 13.4 de la Constitución Española

Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Convención de Ginebra), 28 de Julio de 1951

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres

Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud

Orden PRE/1283/2007, de 10 de mayo, por la que se establecen los términos y requisitos para la expedición de la carta de invitación de particulares a favor de extranjeros que pretendan acceder al territorio nacional por motivos de carácter turístico o privado.

Orden PRE/1282/2007, de 10 de mayo, sobre medios económicos cuya disposición habrán de acreditar los extranjeros para poder efectuar su entrada en España. (BOE 113, de 11 de mayo de 2007).

Principio de respeto de los Derechos Humanos. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria.

Sabido Ramos, O. (2012). Introducción en El extranjero. Sociología del extraño, de G.Simmel. Madrid. Ediciones Sequitur.

Datos de contacto:

M<sup>a</sup> Rosario Oyarbide Diedrich: [charioyarbide@hotmail.com](mailto:charioyarbide@hotmail.com)



## ***Mujeres migrantes con voz propia en el medio rural: integración en lo real desde la radio***

129

**Isabel Galeote Marhuenda, Educadora Social**<sup>1</sup>

### **RESUMEN**

Este artículo tiene por objeto explicar, mediante la presentación del proyecto de un Taller de Radio e Interculturalidad para Mujeres, cómo la cohesión social entre mujeres de distintas nacionalidades de procedencia, pone de manifiesto su capacidad de agencia, así como su talento y competencia para comunicar y comunicarse a través de la radio, visibilizando su realidad y visibilizándose ellas mismas.

**PALABRAS CLAVE:** Género, Mujeres migrantes, Interculturalidad, Cohesión Social, Capacidad de Agencia, Radio, Educación Social,

Fecha de recepción: 02/07/2018

Fecha de aceptación: 11/07/2018

---

<sup>1</sup> Responsable Técnica del Área de Migraciones, Ciudadanía, Solidaridad y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Campillos (Málaga). Vocal de Migraciones y Cooperación de la Junta de Gobierno del CoPESA, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía.

---

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

*Así que, aquí estás,  
demasiado extranjera para casa y  
demasiado extranjera para aquí.  
Nunca es suficiente para los dos.*

(Poema “Blues de la diáspora”, Ijeoma Umebinyuo, Nigeria)

## Introducción

Definitivamente, a las mujeres migrantes en España no les damos voz. No es que no la posean, es que no se les permite tenerla, por lo que a poco que se les ofrece la mínima oportunidad, hablan claro. Hay veces que lo hacen en voz alta y otras entremezclando susurros y silencios; pero en todas las ocasiones, siendo, estando y haciendo. Tratan de ocupar espacios vetados para, sencillamente, hacerse oír. Tienen un torrente de voz suficiente, propio y personal, como para que las podamos escuchar diciendo: *“aquí estamos, porque aquí hemos venido para quedarnos y no ser un simple acontecimiento en los pueblos”*.

## Reivindicar su voz

Alguien me dirá que esta singularidad, la de tener que reivindicar su voz, es significativa, de forma general, en el colectivo de personas migrantes, sean hombres o mujeres. Sí, es cierto, pero especialmente son las mujeres quienes terminan habitando lugares que quedan bien retirados del universo público y de los espacios de decisión. En el lugar de acogida, el escenario no va a ser diferente. Ellas, las mujeres migrantes, también suelen ocupar esos sitios que se les ha indicado tradicionalmente de distintos modos y desde hace demasiado tiempo; solo que al hecho de ser mujer, hemos de vincular la invisibilidad a la que las relegamos el conjunto de la sociedad y las “otras mujeres”, seamos y nos consideremos feministas, o no. Ellas sí que están siendo excluidas, más aún, de los organismos públicos y de los sitios de responsabilidad institucional, así como de las organizaciones y entidades, del tejido social en definitiva. Les estamos impidiendo ser ciudadanas activas y las convertimos en mujeres silenciadas, que no silenciosas. También les imprimimos un carácter de vulnerabilidad que no se corresponde con la realidad. Consideramos que son débiles. Les otorgamos un halo de endeblez, poniendo el foco en su supuesta fragilidad. Ello nos impide percatarnos de sus fortalezas, de su resistencia y resiliencia y cómo no, de sus potencialidades. Circula el rumor de que *“las mujeres migrantes no tienen formación y son incultas”* (Campaña Stop Rumores); que todas vienen reagrupadas o traídas por sus maridos, lo que contribuye a pensar que no toman decisiones por sí mismas ni que tienen un proyecto migratorio propio. Sin embargo, *“Las mujeres migrantes en España constituyen un colectivo muy diverso, complejo y*

*heterogéneo: proceden de diversos países y culturas, pertenecen a diferentes etnias, emigran según distintos patrones y difieren en múltiples factores personales y subjetivos”* (Campaña Stop Rumores). Con todo, no les reconocemos su capacidad de agencia.<sup>2</sup>

*“A propósito de las estrategias y de las posibilidades que éstas otorgan a las mujeres para desarrollar o enfrentar el nuevo contexto social, emerge un tema no menor y de gran importancia: la capacidad de agenciamiento”* (Domínguez M. y Contreras P. 2017: 85)

Aludo a esta realidad, porque lo constato día a día en la calle y, lo que es peor, entre otros y otras profesionales en el ámbito de la administración pública, incluido, el entorno social y educativo. Indiscutiblemente, no es algo generalizado, pero sí en dimensiones lo suficientemente preocupantes, teniendo en cuenta que son estas empleadas y estos empleados quienes las han de atender como usuarias en más de una ocasión y trabajar con ellas. También lo he detectado, como educadora social, en la interacción con organizaciones del tercer sector. Más de 20 años de trabajo con la población de origen migrante desde el ejercicio de mi profesión, pero también como compañera en diferentes procesos sociopolíticos en un plano de cuasi horizontalidad, aunque no de igualdad plena de derechos de ciudadanía, me han permitido constatar que esta mirada nuestra supone una barrera, un obstáculo más que han de sortear en su proceso de integración o incorporación social real.

En definitiva, las mujeres de origen migrante no son vulnerables, sino “vulnerabilizadas”. Tienen voz, pero no les permitimos expresarse. Se las apremia a utilizar las nuestras para decir aquello que ellas, por sí mismas, pueden, quieren y deben decir. No precisan de intermediación, sólo de acompañamiento solidario, de información y orientación.

Por otro lado, las oportunidades de las mujeres de origen migrante en relación con el resto de la ciudadanía y del resto de mujeres autóctonas en materia de empleo, educación, autonomía económica o incluso salud, sí es cierto que son menores. Se produce una convergencia de circunstancias y elementos determinados por el género, la clase social, el grupo étnico y cultural, e incluso por el país de origen –aunque hayan adquirido la nacionalidad española-

---

<sup>2</sup> *Agencia y empoderamiento* se suelen utilizar como sinónimos, aunque no lo son. La agencia es la habilidad o capacidad que tenemos las personas para tomar decisiones y actuar con una intención y un propósito, mientras que el empoderamiento significa desarrollar en una persona, la confianza y la seguridad en sí misma, en sus capacidades, en su potencial y en la importancia de sus acciones y decisiones para afectar su vida positivamente. Lo que tienen en común es que tanto la agencia como el empoderamiento no sólo son capacidades individuales, sino colectivas o grupales. Estas definiciones las trabajamos en la acción formativa de mayo de 2018 “*Migraciones, Género, Contextos de Prostitución y Trata de Seres Humanos*” en el marco del Programa Forinter2 de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía. La profesora, Alejandra María de los Ríos Marín, psicóloga e investigadora Social y Doctora por la Universidad de Granada, incidió mucho en esta cuestión, sobre todo en el reconocimiento de la capacidad de agencia de las mujeres de origen migrante.

que dan como resultado, en más ocasiones de las deseadas y de las reconocidas, una situación de considerable desventaja social que traspasa las características individuales de cada una de ellas, pero que no tienen que ver con su capacidad de agencia. Adicionalmente, si a esto le añadimos el hecho de residir en el ámbito rural, esa desigualdad, esa “diferencia” se acentúa aún más, arrastrando con ello, en una herencia no deseada, a sus hijos e hijas. Baste recordar la situación de las trabajadoras del hogar externas, pero sobre todo de las internas o incluso de las temporeras en el campo y no solamente el andaluz.

Veamos referencias concretas. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017), de diciembre de 2017, un 38,5% de los miembros del Gobierno eran ocupados por mujeres, de las cuales no se percibe socialmente una presencia de mujeres de origen migrante. Lo mismo advertimos en el caso de diputadas, concejalas, alcaldesas, parlamentarias autonómicas y empleadas públicas. Son muy pocas las que podemos nombrar y contabilizar. Vamos más allá, la inclusión no existe tampoco cuando de responsables orgánicas de sindicatos y partidos políticos, se trata, en cualquier nivel y ámbito organizativo. La realidad del tercer sector y organizaciones sociales de base, como AMPAS y Asociaciones de Vecinos y Vecinas, reproduce el mismo esquema. Inquieta comprobar cómo no se cuenta con mujeres de origen migrante desconociendo sus actitudes y aptitudes para ser candidatas a ocupar esos espacios de responsabilidad y representación. La pregunta que nos formulamos en algunos ámbitos es a partir de qué porcentaje de población de origen migrante sobre la total, se considera adecuado para reflejar esa diversidad social y cultural en todo ese entramado de administraciones, instituciones y organizaciones. Y por supuesto, cuántos años de residencia, más allá de la “legal” se estiman suficientes para tenerlas en cuenta como ciudadanas “de aquí”. Examinando estos interrogantes, casi que podremos obtener respuestas al planteamiento sobre si la incorporación a la sociedad de acogida de estas mujeres es real o parcial y ficticia.

En esta realidad es donde las y los profesionales de la educación social podemos y debemos trabajar desde la intervención socioeducativa. Poseemos las herramientas y los conocimientos apropiados para subvertirla; sabemos intervenir en el territorio y el entorno más inmediato con toda la ciudadanía. Sabemos cómo hacerlo. Somos conscientes de la importancia del acompañamiento, aunque tengamos que considerar repensar la calidad del mismo en base a esa mirada nuestra que vulnerabiliza, pero nada que no se pueda “curar” trabajando nuestras propias competencias interculturales con perspectiva de género, por comenzar asumiendo carencias formativas. Y tenemos claro que el territorio no es otro que el ámbito local, a lo sumo el comarcal, porque la capital queda muy lejos, y porque,

*“... si bien es cierto que la movilidad humana, los movimientos migratorios, poseen una dimensión global, realmente es en lo local donde se delimita, por un lado el proyecto migratorio de una persona, dado que ésta inicia su viaje partiendo de una localidad concreta para llegar a otra, también localizada en un punto exacto del mapa, aunque en ocasiones no esté ni siquiera en el país elegido en la idea original; y por otro lado, es en el ámbito de lo local donde se gestiona el hecho migratorio en sí” (Galeote I. 2017:165).*

Ahora bien, la cuestión es cómo se hace esto, cómo abordamos la incorporación real de las mujeres de origen migrante en nuestras comunidades. Pero sobre todo cómo hacemos para facilitar que su voz tenga presencia en el espacio público. Cada municipio, cada institución o entidad del tercer sector sigue su propia estrategia. Además, ya sabemos que las prácticas no se pueden extrapolar de un lugar a otro sin tener en cuenta el territorio y la comunidad, más otros factores que pueden incidir. Lo que sí podemos hacer es dar pistas e ideas. Contar qué y cómo lo hacemos en un lugar determinado. Yo voy a exponer una experiencia muy concreta, centrándome en un proyecto que se ha desarrollado durante el primer semestre del año 2018 en mi municipio y en el que el Área de Migraciones, Ciudadanía, Solidaridad y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Campillos, ha sido pieza clave para que se pudiera poner en marcha y obtener, además, excelentes resultados: “Taller de Radio e Interculturalidad para Mujeres”

### **Taller de Radio e Interculturalidad para mujeres**

El Ayuntamiento de Campillos cuenta desde el año 2004, de manera formal, con un área que desde el año 2011 se denomina “Área de Migraciones, Ciudadanía, Solidaridad y Cooperación Internacional”. Comenzó su andadura, oficialmente, aunque con otras denominaciones, dos años después de ponerse en marcha el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, aprobado mediante el Decreto 1/2002, de 9 de enero, el cual supuso un instrumento de planificación y coordinación de todas las políticas de la Junta de Andalucía en materia de inmigración.

Lo excepcional del caso es que, precisamente era y sigue siendo excepcional. Hasta enero del año 2017, de los 200 socios que conforman el Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional (FAMSI), entidad de la que también es socio el Ayuntamiento de Campillos, sólo nuestro municipio contaba con un área estructurada de estas características que, además, ha vinculado desde el primer momento de su creación, el trabajo en el ámbito de la solidaridad y cooperación internacional, con el ámbito de las migraciones, adelantándose incluso a la actual agenda internacional en materia de movilidad humana. No es que se tuvieran dotes adivinatorias para intuir en aquellos años que la tendencia a nivel internacional

sería esa, no; sencillamente se trataba de una cuestión de sentido común. No entendíamos que se pudiera desvincular el trabajo de la solidaridad y la cooperación internacional de las migraciones, sobre todo las transnacionales, y mucho menos de los derechos humanos.

Sólo ha contado y cuenta con una persona al frente de esta área: la responsable técnica de la misma, que tiene el estatuto de funcionaria de la administración pública local. Por visualizar su dimensión, hay que hacer constar que se trata del único servicio público con estas particularidades en toda Andalucía centro. Ni los ayuntamientos de Antequera, Ronda, Osuna o Estepa, por mencionar ciudades intermedias del entorno geográfico, cuentan con uno similar. Ni siquiera el mismo Ayuntamiento de Málaga.

Esto no significa que en los municipios mencionados y en otros no se desarrollen actividades con contenidos multiculturales o incluso con algún rasgo intercultural. En ocasiones organizadas por asociaciones en colaboración con sus respectivas administraciones locales. Otras veces por los Centros de Educación de Personas Adultas. Lo que significa es que las políticas de los gobiernos municipales no van más allá de ciertas actividades lúdicas puntuales. Y por supuesto, ni que decir tiene que, la óptica de género intercultural también brilla por su ausencia, teniendo en cuenta que el enfoque y la perspectiva de género en las políticas locales que se ponen en marcha, suele ser una asignatura pendiente.

Desde el año 2016, EMA-RTV, la Asociación de Emisoras Municipales y Ciudadanas de Andalucía de Radio y Televisión y Onda Local de Andalucía, selecciona municipios andaluces para desarrollar un Taller de convivencia intercultural a través de la radio, denominado “Cohesión social a través de la participación radiofónica”, dirigido a 15 mujeres, de las cuales doce han de ser de origen migrante, aunque estén nacionalizadas, y tres autóctonas, pero todas han de residir en el municipio o en la comarca. Este año, han sido dos los municipios propuestos y seleccionados. Uno de ellos, Campillos.

Se proponen municipios que tengan emisoras de radio municipales y que, además de estar asociados a EMA-RTV, destaquen de una u otra forma en el trabajo en el ámbito de las migraciones. El municipio de Campillos fue escogido por razones obvias.

Este proyecto está financiado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía.

La tarea de selección de las 15 alumnas participantes, realizada por la responsable técnica del área, se ha hecho con el criterio de involucrar a mujeres de diferentes países de origen, condición y situación, que incluso entre ellas, muchas no se conocían, de manera tal que las



nacionalidades de origen presentes en el taller han sido: Venezuela, Ecuador, Marruecos, Sáhara Occidental, Bolivia, Brasil, Georgia, España, Cuba y Colombia.

Fotografía 1



135

### Primer día de taller: rompiendo el hielo (fondo particular)

Además de ello, un hecho importante a resaltar, es que hemos vuelto a poner en valor la importancia de establecer alianzas y aunar sinergias en pos de objetivos comunes entre entidades del tercer sector y administraciones públicas para fortalecer las políticas sociales que defiendan los derechos de la ciudadanía. Es una de las patas sobre las que se sostiene el hacer del Área de Migraciones, Ciudadanía, Solidaridad y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Campillos desde el primer momento. Esta ocasión no iba a ser diferente, con lo que se ha contado con Málaga Acoge-Antequera y CEAR, las dos ONG que tienen presencia en la comarca al objeto de reservar un cupo de plazas para mujeres con las que trabajan. En este caso, cuatro mujeres refugiadas, tres de ellas solicitantes de protección internacional en el Estado español. Esto le ha dado un carácter y una dimensión inesperada a los contenidos y desarrollo del taller.

La actividad ha consistido en generar un espacio de encuentro, relación e intercambio de experiencias mediante un taller de radio, entre un grupo de mujeres que han construido un micro cosmos de radio de sensibilización en materia de convivencia intercultural mientras han aprendido los secretos de la radio. Desde locutar a elaborar una escaleta o un guion. Un universo que les ha permitido conocerse, intercambiar vivencias y generar procesos de



confianza que está evolucionando en la constitución de un grupo que va a seguir realizando programas o espacios de radio en la emisora municipal de Campillos. No para hablar sobre migraciones, aunque será inevitable que surjan cuestiones relacionadas con la movilidad humana, sino para abordar temas de actualidad y de interés general. Como les digo a ellas, sólo por el mero hecho de escucharse voces en español con acentos diferentes, ya se estará introduciendo el elemento intercultural en la radio. Además, a las personas de origen migrante no han de buscársele espacios de participación sólo para hablar sobre las migraciones. Son ciudadanas que tienen opinión y criterio sobre cualquier otro asunto más allá de su propio proyecto migratorio. Pueden hablar del medio ambiente, de las medidas que adopta el gobierno en materia de empleo, de cocina, de deporte... de todo como cualquier otro ciudadano o ciudadana.

Fotografía 2



### **Emlajut (saharai) haciendo sus primeras prácticas ante el micrófono (fondo particular)**

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

Durante el desarrollo del taller, además, se han grabado unos cortos, unos spots que han trabajado por grupos. Primero han definido un problema que les afecta. Después han buscado la solución y para finalizar, han sacado una conclusión positiva, dándole forma de guion radiofónico. Estos cortos se escucharán durante mucho tiempo en las 89 emisoras de radio locales y de proximidad que conforman EMA-RTV.

Fotografía 3



137

**En los estudios de Radio Campillos grabando los cortos (fondo particular)**

El taller, de 20 horas de duración y horario de tarde, culminó con una Fiesta Radiofónica Intercultural el día 23 de junio, en la que EMA-RTV y Onda Local de Andalucía desplazaron un set de radio desde donde se realizó un programa de radio en directo, al aire libre, de dos horas y media de duración, conducido por Julio Figueroa, periodista de Onda Local de Andalucía, de origen peruano y por Isabel Galeote, quien desde hace siete años, realiza un programa de radio en Radio Campillos, que lleva por nombre “CLANDESTINO”.

Fotografía 4



138

**Todas repasando sus guiones y no con pocos nervios mientras ultiman los detalles los conductores del programa (fondo particular).**

El marco para la realización del programa de radio fue inmejorable para dar visibilidad a estas mujeres, ya que se aprovechó la celebración de la III Noche en Blanco, una actividad que saca a la calle a todo el pueblo. Resultó impactante ver en los jardines de la Iglesia, una carpa y un montón de mujeres empeñadas en realizar un precioso, simbólico y emblemático programa de radio. Un programa que, además, estuvo atravesado por la educación social, pues Milagros (Cuba) y Cleide (Brasil), alumnas del taller, entrevistaron a Jorge Maldonado de Miguel, un educador social histórico de Málaga que trabaja en un Centro de Menores. Con él abordaron como tema de actualidad, el acoso escolar.

Jessy (Venezuela), entrevistó a Laura García, Educadora Social de CEAR de Antequera sobre el trabajo que está desarrollando la Comisión Española de Ayuda al Refugiado con las personas refugiadas y solicitantes de asilo y sobre cómo la población del lugar de acogida y residencia, asume la presencia de estas nuevas vecinas.



Fotografía 5.



139

**Laura (Ecuador) habló sobre lo que significa volver a estudiar siendo una persona adulta ya que el día anterior recogió sus notas de E.S.O., lo que le permitirá seguir estudiando el curso que viene un Ciclo Formativo de Grado Medio (fondo particular).**

Las alumnas del taller han recibido una beca. No es muy cuantiosa, pero ha supuesto una ayuda económica teniendo en cuenta que alguna ha tenido que dejar a otra compañera empleada del hogar en su lugar para poder participar en el taller. No obstante, no se les ha informado sobre la existencia de la beca hasta que no se han inscrito y han mostrado interés en participar, para que el taller en sí fuera el aliciente y la motivación, no la contraprestación pecunaria.

Fotografía 6



**Todas han recibido un certificado de asistencia de manos del alcalde del municipio (fondo particular)**

Las opiniones que se han ido recogiendo durante y después del desarrollo del Taller de Radio por parte de las alumnas, merecen ser recogidas y reseñadas, al menos un extracto de ellas.

Emlajut, saharai, dice:

*“el taller para mí ha sido increíble. Ha sido muy bonito y enriquecedor y me ha enseñado un montón de cosas. Además, me ha dado la oportunidad de expresarme y de abrirme. De sentarme delante de un micrófono y destapar tantos rumores que hay sobre las inmigrantes. También nos ha permitido hacernos visibles como mujeres, como mujeres inmigrantes. Me ha dejado decir que venimos aquí a sumar, no a restar. También me ha dado la oportunidad de conocer a unas mujeres súper bonitas, muy valiosas e increíbles”*

Laura, de Ecuador, quien además estaba de celebración pues el día anterior había recogido sus notas de la ESPA con unos excelentes resultados, dice del taller:

*“para mí ha sido una experiencia única y muy gratificante. He sentido que podemos utilizar un medio de comunicación como la radio, para hablar de diversos temas. También me ha servido para saber que somos capaces de ponernos delante de un micrófono, expresarnos y compartir con mujeres de otras culturas, con acentos distintos al mío, pero unidas bajo un mismo lenguaje. Esto es lo que más me ha gustado. ¡Que viva la diversidad!”*

Angie, originaria de Venezuela, dice:

*“Ahora me he replanteado mi visión como parte del proceso de integración social y cultural. Tener una voz activa, poder protagonizar ese feedback entre las múltiples nacionalidades que convivimos en este hermoso país, donde tenemos la oportunidad de transmitir e intercambiar todas nuestras inquietudes, nuestra música, gastronomía y, cómo no, problemática por nuestra condición de migrante y mujer. No ser sólo una sombra en esta sociedad y tener voz para tratar de derrumbar todos los estereotipos que existen sobre nosotras. Muchas gracias a Isabel por ser ese puente que nos ha permitido expresarnos.”*

Y como agrega Blanca (España):

*“mi participación en este curso ha resultado una gran experiencia, no sólo por aprender a hacer radio y ponerme frente a un micrófono, sino a nivel personal, ha sido gratificante poder compartir todos estos días con mujeres de distintas nacionalidades. Me ha abierto la mente el darme cuenta lo que nos puede llegar a separar la ignorancia, porque cuando profundizas y te vas impregnando de otras costumbres, religiones y miras a los ojos de las personas, te transmiten las mismas inquietudes, necesidades, sueños, afectos... que podamos tener nosotras. Me he reafirmado en que no hay diferencia alguna, ni nada que temer a lo desconocido. En cuanto a cómo veía y veo ahora la inmigración, como he dicho, me he reafirmado en la idea de que son gentes que vienen a aportar, no a quitar nada y son necesarias. Ha sido una experiencia fantástica.”*

Se puede escuchar el resultado de todo este trabajo, accediendo al programa de radio al que se llamó **“El mundial de la palabra”**, a través de este enlace de Radio Campillos (se puede consultar en: [https://www.ivoox.com/taller-radio-directo-iii-noche-en-audios-mp3\\_rf\\_26709354\\_1.html](https://www.ivoox.com/taller-radio-directo-iii-noche-en-audios-mp3_rf_26709354_1.html)).

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Campaña “Stop Rumores”. Andalucía Acoge: <http://stoprumores.com/>

Domínguez M y Contreras P. (2017). Agencia femenina en los procesos Migratorios Internacionales: Una aproximación epistemológica. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Núm.37 mayo-agosto, 2017, pp. 75-99.

El mundial de la palabra, *Radio Campillos*. Accesible en [https://www.ivoox.com/taller-radio-directo-iii-noche-en-audios-mp3\\_rf\\_26709354\\_1.html](https://www.ivoox.com/taller-radio-directo-iii-noche-en-audios-mp3_rf_26709354_1.html)

Galeote, I. (2017). La participación de los municipios en las políticas migratorias. Migraciones, gestión sin competencias. En Nair S. (et al.) (2107). *Derechos humanos, migraciones y Comunidad Local*. Sevilla, España: Edit. Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional (FAMSI)

INE (2017). *Mujeres y hombres en España/Poder y toma de decisiones: 8.4. Mujeres en altos cargos públicos y privados*. Accesible en [http://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D8\\_4\\_Mujeres\\_en\\_altos.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1259925595694%2F452%2F8.4+Mujeres+en+altos.pdf&ssbinary=true](http://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D8_4_Mujeres_en_altos.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1259925595694%2F452%2F8.4+Mujeres+en+altos.pdf&ssbinary=true)

Para contactar:

**Isabel Galeote:** [isabelgm@copesa.es](mailto:isabelgm@copesa.es)



## ***Experiencia de convivencia de larga duración con menores tutelados alemanes en España***

**Marta Tudela Sánchez**, Educadora social por la UNED y con formación en pedagogía vivencial por EOS <sup>1</sup>

142

### RESUMEN

*Desde hace ya más de 10 años, hay una proliferación de empresas en España (y en otros países) que al amparo de la legalidad alemana en materia de juventud,<sup>2</sup> ofrecen sus servicios de acompañamiento y custodia temporal a menores tutelados derivados directamente desde el ministerio de infancia y juventud.<sup>3</sup>*

*No existe demasiada información al respecto en el ámbito profesional español, por lo que el artículo pretende plasmar mi experiencia como educadora, trabajando para REE-asociación, uno de éstos grupos, en 2013. Es necesario que la legalidad española conozca y evalúe éste tipo de actuaciones, que tienen lugar en su jurisdicción, cree mecanismos de adaptación a ellas e incluso reformule su propia praxis, para favorecer un intercambio entre corrientes de entender la educación social en el marco europeo.*

**Palabras clave:** pedagogía intensiva, pedagogía vivencial, intervenciones terapéuticas, intervenciones sistémicas, tutores profesionales, MENAS, PCPI, garantía social, código deontológico.

Fecha de recepción: 24/06/2017

Fecha de aceptación: 05/06/2018

1. Ver <http://www.eos-ep.de/>

2. La Ley que regula los casos en los que es necesaria una intervención de pedagogía intensiva es la SGB VIII, párrafo 27 en relación con el párrafo 34, 35 y 41 de la legislación alemana. Ver <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>

3. Jugendamt



## INTRODUCCIÓN

Los menores adscritos al programa, por diversos motivos, se encuentran separados de su entorno familiar y tras convivir algún tiempo en un centro abierto en la zona de origen, los expertos consideran que su avance psicosocial será más óptimo, participando en un grupo de pedagogía intensiva en el extranjero. Éste tipo de intervenciones se puede considerar dentro del concepto de *segunda oportunidad*, puesto que también están relacionados con la variable económica, que considera que invertir en reforzar las conductas de emancipación del individuo<sup>4</sup> antes del alcance de la mayoría de edad, será menos costoso, que mantener al individuo tras su mayoría de edad, en los *programas de garantía social (HartzIV)*, cronificando así su situación de *desventaja social*.

En lo referente a nuestro modelo de trabajo, nos hacíamos cargo de situaciones comportamentales y no de problemáticas derivadas de la etiología psicológica del individuo, aunque es cierto que éstas situaciones son holísticas y era inevitable que entre los usuarios hubiera algunos/as con *espectro borderline* diagnosticado u coeficiente intelectual que, cognitivamente, supondría otro tipo de intervenciones más específicas y que exceden la capacidad de la empresa en la que trabajaba. Si la situación se hacía insostenible por éste motivo, los casos se derivaban nuevamente a Alemania.

La propia sociedad alemana,<sup>5</sup> también se hace preguntas sobre si es necesario enviar a sus menores a otro país extranjero. Más aun teniendo en cuenta las tendencias actuales de no separar a un menor de su entorno, salvo en casos muy extremos y realizar, en cambio, las intervenciones de una forma holística, sobre el menor, su familia y su entorno. Cabe destacar, que cada 6 meses, se producía una evaluación externa de los objetivos del menor, se hablaba con él y se concertaba un *contrato de objetivos para* poder medir los avances. En paralelo los trabajadores sociales, orientaban también a la familia, pero desde mi punto de vista, había una desconexión evidente entre ambos procesos (Lindemann, 2015).

### ¿Qué requisitos tenía el grupo de convivencia?

La estancia óptima comienza en la adolescencia, sobre los 14-15 años y se extiende hasta la mayoría de edad, tratando de buscar financiación que la amplíe 1-2 años, en casos especiales en los que el sujeto se encuentra finalizando el periodo educativo que le da acceso a conseguir el “Real- o Hauptschuleabschluss”. Este no es del todo equivalente a nuestro graduado en

4. Medibles según la escala de evolución de Erikson (Erikson&Erikson, 2000)

5. Proyecto InHaus: <https://www.ikj-mainz.de/index.php/InHAus20.html>

ESO, puesto que únicamente capacita para el acceso a las formaciones profesionales. En estos casos, en los que el sujeto supera la mayoría de edad, ha de mostrar doble esfuerzo, ya que se ha buscado una financiación extra para ello, por ser mayor de edad.<sup>6</sup> En muchos casos, la crítica está en que no hay demasiada medición sobre el éxito de las medidas adoptadas, después de unos meses del regreso del sujeto a su entorno familiar.

A su vuelta, se les trata de acompañar para que busquen una vivienda independiente y comiencen una formación profesional, pero no se sabe el porcentaje de éxito de éstas medidas, al menos no en la asociación de tutelaje de partida, de una forma cuantitativa, por lo que no se cuenta con ésta información de procesos aprendidos para corregir la experiencia y tecnificarla.

Quiero aquí, como ejemplo de contradicción, incidir en la situación que es descrita en el artículo, en la que teníamos menores extranjeros cursando estudios en un sistema educativo de *escuela en casa*,<sup>7</sup> cuyo material provenía de Alemania, pero que necesitaban un lugar físico de prácticas para completar la intervención planificada. La dificultad de encontrar éste lugar era patente, por las pocas empresas adaptadas al trabajo<sup>8</sup> remunerado de los menores existentes en España, amparadas en el marco del convenio de la ONU.<sup>9</sup> O porque sólo podrían tener acceso a éstas prácticas a través de cursar un PCPI. Esto exigía una formación educativa dentro del sistema español de 3 meses y en castellano, un idioma que apenas dominaban.<sup>10</sup>

Otro aspecto disruptivo fue de tipo legal. Tuvimos un caso bastante grave con una menor, el ministerio alemán había puesto en conocimiento al ministerio español de la legalidad de nuestra empresa, pero los problemas comunicativos institucionales y territoriales con Cataluña hicieron que la menor acabase derivada a un centro de menores español por el juez de forma preventiva y a que el fiscal, en un primer momento, acusase a mi empresa de *trata de menores*. Se debía a que no resultaba entendible la duración del acompañamiento de los

6. Pasan de depender de la legalidad descrita en SGBVII a SGBII (Social Gesetz Buch )

7. Ver: [https://www.huffingtonpost.es/2016/09/20/homeschooling\\_espaa\\_n\\_12022850.html](https://www.huffingtonpost.es/2016/09/20/homeschooling_espaa_n_12022850.html). Consultado 21.06.17

8. Ver: <http://www.diarioinformacion.com/sociedad/2011/06/12/trabajo-infantil-espaa/1137691.html>. Consultado 21.06.17

9. Ver: <http://www.ilo.org/ipec/facts/ILOconventionsonchildlabour/lang--es/index.htm?ssSourceSiteId=gender> . Consultado 21.06.17

10. En éste caso es importante mencionar que tuvimos una ayuda de una start-up de guitarrería, lo cual fue muy positivo para el joven que comenzó en ella y en la que actualmente, tras 3 años, continua trabajando tras su mayoría de edad. Pero fueron muy pocos los casos verdaderamente remarcables. Empresas como talleres, protectoras de animales, comedores escolares o quizás tipo prácticas de monitores de tiempo libre, podrían contemplarse a cara de ampliar estas experiencias. El objetivo de la intervención no es integrar a los jóvenes en el mercado laboral español, sino capacitarles para obtener unos pequeños ingresos y darles un primer contacto con el mundo adulto, dentro de la propia experiencia diseñada como *learn by doing*.

menores en el territorio y hacía patente la falta de una mayor cooperación con los sistemas de trabajadores sociales locales. La situación se solucionó favorablemente, pero sirva de indicador del tipo de cuestiones que suscita ésta praxis en nuestro entorno.

### Desarrollo de la estancia

Los jóvenes pasan por tres fases con diferente estructura, durante su estancia en el proyecto.

- Una fase inicial que dura desde varias semanas a un par de meses, fuera del emplazamiento definitivo que, por lo general, consiste en una actividad pedagógico-vivencial para crear un vínculo con el menor en un territorio neutro (ir de camping, una ruta en bicicleta, el camino de Santiago, vivir en contacto con la naturaleza...)



- La siguiente fase tiene como finalidad el aprendizaje de lo cotidiano (las tareas domésticas, higiene personal, hábitos básicos) y la capacidad de estar en grupo. Se lleva a cabo conviviendo con el educador y si es necesario, realizando intervenciones de corrección comportamental con el equipo pedagógico y el psicológico. Estas también han de tener en cuenta la variable intercultural en la que vive el sujeto.
- En la última fase se prepara al joven para una autonomía parcial o para su regreso a Alemania. Encontrando unas casas dónde ya no conviven con el educador, pero que éste tiene acceso a ellas y visita regularmente y encontrando unos lugares dónde hacer un aprendizaje práctico de un oficio. Se complementa con ciertas tareas de grupo, a las que es necesario acudir y se trata de involucrar a los chicos, como modelo de superación para los recién llegados (mediación social a través del grupo de iguales). Es además el momento para realizar las prácticas en empresa.

## Actividades

Los grupos de convivencia se nutren de aspectos de la pedagogía vivencial.<sup>11</sup> Una breve aclaración de los objetivos que persigue ésta pedagogía se puede ver en la figura siguiente:



En un principio se trata de aprovechar los recursos geográficos del lugar dónde está instalada la comunidad para el aprendizaje. Por ejemplo, para realizar rutas de trekking, o pequeñas actividades culturales. A ser posible, integrando al menor en espacios de calidad educativa y teniendo en cuenta que educador se encuentra presente como un *observador consciente* (Pérez Maldonado, 2002). El cual *deja actuar*, pero reflexiona junto al joven sobre las implicaciones de sus actos. Haciendo un balance en conjunto. Tratando de romper el flujo educativo, sólo cuando éste sea perjudicial a ojos del código deontológico, al que se encuentra adscrito por su profesión.

Por lo tanto y, en base a la cesión temporal que el estado alemán hace de la tutela, la asociación debería actuar como responsable ante la sociedad (Del Basto, sf), dónde está

11 *Erlebnispädagogik* en alemán

inmersa, ofreciendo por ejemplo, escuelas de padres o apoyo psicológico, a los menores o las familias que tienen contacto con los menores tutelado si se produjese alguna situación que así lo requiera. Contando para ello con recursos de financiación estatal.

### Aspectos a mejorar en los proyectos

En éste último párrafo quiero plasmar mi visión personal, trabajando como tutora en una de las empresas durante más de un año y siendo conocedora de los ámbitos que deberían ser revisados. Se trataría de estudiar:<sup>12</sup>

- **La selección del personal...** teniendo en cuenta que nos encontramos frente a un grupo sensible, a parte de la cualificación oficial o del registro de datos de la policía, creo que se hace importante buscar personas que tengan interés en crear *comunidades de aprendizaje*. Personas íntegras y que fomenten el uso de las relaciones sociales, para crear vínculos estables de cooperación. Se necesita un modelo de *teambuilding* y *supervisión* que apoye a la praxis de manera accesible y regular.
- **La variable de género...** durante el tiempo que estuve trabajando, en mi grupo fue más frecuente que los chicos fueran tutorados por, parejas jóvenes, o monitores jóvenes, sin realmente importar si eran hombres o mujeres. Mientras que las chicas frecuentemente sólo eran acogidas por parejas de más avanzada edad y relativamente pocas monitoras solas. Esto qué, de por sí, puede ser una discusión sobre los peligros de la adolescencia y cómo se plasman en actividades cómo la escuela o el tiempo libre perpetuaba una desigualdad de género de base.

En línea con lo anterior, me pareció altamente discriminatorio el que, los chicos tuviesen hasta 2 semanas en grupo para vivencias (semana blanca y semana de fin de curso) en los que se los llevaba de trekking. En cambio con las chicas no ocurrió lo mismo, por aducirse que no les gustaban las actividades y que era muy complicado mezclar los grupos. También ocurrió algo parecido con las clases de marquetería. Entiendo que estaba sujeto a la pedagogía de la propia empresa, pero es algo que se ha de tener en cuenta, si se piensa en realizar medidas similares en un futuro en nuestro contexto educativo financiado con fondos públicos, que es laico y mixto por ley. Esto afecta muy negativamente al desarrollo psicosocial del individuo y a sus oportunidades y perpetua las desigualdades de género.

12. Análisis basado en el estatus de 2013. Ciertas situaciones han variado desde entonces.



- **La supervisión a nuestro trabajo...** es cierto que existieron regularmente encuentros en grupo para tratar temas como el *narcisismo* o la *autoestima* y que en puntos de necesidad extrema, se podía pedir una hora individual extra con la psicóloga. Los menores también recibían atención psicológica semanal. Aun así se necesitan más propuestas de formación dirigidas a los componentes del grupo.

La figura del pedagogo ha de llevar implícita una proactividad a la hora de transmitir los valores de la empresa y ciertos valores han de ser entendidos por todos como correctos. Por ejemplo, el tratar de evitar la ingesta de bebidas estimulantes o el de realizar campañas en favor de promover una reducción del consumo de tabaco entre los menores.

- **No tener en cuenta el impacto en la sociedad de acogida...** abrir centros de tratamiento de drogodependencias, o centros de inmigrantes, es visto frecuentemente de forma estigmatizada en la comunidad dónde se crean y muchos de estos centros, no se promocionan de forma transparente por el mismo motivo. En nuestro caso, la barrera del idioma hacía que las quejas no se planteasen a la administración de la empresa, pero a pie de calle el descontento estaba presente. Ocurría tras pequeños hurtos o situaciones en los que los menores, actuaban de una forma que no era bien entendida por la gente y no se les ofrecía ninguna explicación. Estas situaciones son plausibles en el colectivo y se debería adoptar alternativas a largo plazo. Hacer acciones de limpieza del pueblo o de colaboración en las fiestas, para crear mayor conocimiento de la labor, son necesarias y pueden usarse como objetivo pedagógico.

- **La vida en una burbuja...** es cierto que con esta práctica aíslas un poco al adolescente a tu cargo y muchas de sus experiencias pasan por el filtro del poco tiempo que pueden estar sin supervisión de adultos, ya que se encuentran en un régimen semi-abierto de tutorización. Pero desde mi punto de vista, es uno de los mayores requisitos del educador a su cargo, saber proveer de experiencias al menor, que lo hagan conocer que hay otras formas de vida, aunque siempre teniendo en cuenta de que ahora están aprendiendo a vivir en la realidad en la que se encuentran.

Por ejemplo, veo fundamental el saber utilizar los medios de transporte público y manejar el dinero, por lo que personalmente trataba de ir a ciudades como Valencia, dónde había que hacer uso de éste o de crear pequeñas tareas de reflexión de la compra semanal para un periodo de dos días, comenzando a delegar la responsabilidad de ésta en el menor. Probablemente un poco antes de los 18 años, coincidiendo con la fase final del proyecto y si



todo funciona de forma satisfactoria, han de ocuparse ellos mismos de éstas tareas y necesitan conocerlas.

- **Me gusta el fútbol...** sí, jugarlo. Y puedo llegar a entender que tiene una componente de equipo, de responsabilidad o de crear rutinas. Pero muchos de mis compañeros sólo veían fútbol, sólo sabían usar el fútbol como rutina y ni siquiera en las actividades lúdicas de éste tipo, se mezclaban el grupo de niñas con el de chicos, creando así una nueva fuente de desigualdad.
- **Las nuevas tecnologías...** la situación con los teléfonos móviles era bastante insostenible, muchos familiares no llamaban a la casa o la empresa para mantener un vínculo consciente, sino directamente al celular del joven, sin cooperar con la tarea educativa o respetar los ritmos del programa. Los jóvenes trataban constantemente de usar el dinero asignado a la semana, para gastárselo en las tecnologías de forma únicamente lúdica<sup>13</sup>. En la asociación no había capacidad para hacerles *nativos tecnológicos* (Prensky, 2010), lo cual hubiera supuesto más tareas de horario de escuela y por tanto se descuidaba la vertiente educativa.
- **Situaciones similares en España...** conocí a una mujer española, que rondaba los setenta, que me informó que ella había realizado en ésa misma zona, durante larga parte de su vida (unos 20 años) procesos similares de acogida, recibiendo dinero del estado. Al indagar un poco más sobre las condiciones de pago, respecto al ratio de personas acogidas<sup>14</sup> y de apoyo psicológico para el cuidador, así como de intercambio entre cuidadores de la zona, para crear grupos de apoyo, no expresó que existiera demasiada infraestructura de seguimiento, más allá de los cursos de capacitación para la tutela.

### ¿Por qué es importante conocer éstos programas?

En los tiempos excepcionales en los que vivimos, como resultado de conflictos bélicos africanos o el de Siria, la proliferación de menores sin referente parental en nuestro territorio (MENAs), ha sufrido un drástico repunte. Desde la educación social, se ha de adoptar una posición proactiva, encontrando nichos emergentes dónde aplicar conocimientos, dando así una rápida respuesta a las situaciones en que colectivos se encuentren en riesgo de exclusión social.

13. Comprando videoconsolas.

14. Ratio: grupos alemanes 1 monitor por un máx. de 2 menores, nunca mixtos. En cambio ella tuvo hasta 7 menores a su cargo.

El conocer y evaluar prácticas de pedagogía intensiva, cómo las descritas en éste artículo, es por tanto esencial para dotar de oportunidades a los menores y actuar frente a las situaciones de desbordamiento de las instituciones, como la ocurrida en Madrid, cuando menores marroquíes tutelados se encontraban viviendo en un parque de la ciudad,<sup>15</sup> que son un indicador de que nuestro sistema no está sabiendo dar la respuesta adecuada a éste colectivo.

### Bibliografía y referencias

- De Sancha Rojo, M (2018, act.). La educación en casa en España crece en medio de un vacío legal. En línea en: [https://www.huffingtonpost.es/2016/09/20/homeschooling\\_espana\\_n\\_12022850.html](https://www.huffingtonpost.es/2016/09/20/homeschooling_espana_n_12022850.html)
- Del Basto S. L. (s.f.). *El Trabajo Social. Una responsabilidad con la sociedad*. En línea en: <https://www.universidadviu.es/trabajo-social-una-responsabilidad-la-sociedad/>
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (2000). *The life cycle completed (extended version)*. New York, NY: Norton
- Lindemann, U. (2015). *Individualpädagogische Betreuung von Jugendlichen in Auslandsmaßnahmen Evaluation von Inhalten und Zielen aus der Sicht von Teilnehmer/innen des Projektes "Neue Horizonte" in Andalusien/Spainien*. Berlin: Sociolamanufaktur. En línea en: [https://www.sozialmanufaktur-berlin.de/files/studie\\_individualpaedagogische-betreuung-von-jugendlichen-in-auslandsmassnahmen.pdf](https://www.sozialmanufaktur-berlin.de/files/studie_individualpaedagogische-betreuung-von-jugendlichen-in-auslandsmassnahmen.pdf)
- Pérez de Maldonado, I. (2002). El observar del educador. *Laurus*, Vol. 8, 14, 10-16. Universidad Pedagógica Experimental LibertadorVenezuela
- Prensky, M (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: Ed Sek SA. En línea en: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Quintanas Cid, C. (2016). Pedagogía experiencial o vivencial: el programa intensivo para jóvenes. En *RES, Revista de Educación Social*, 22, 291-301. En línea en: <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=701>

### Webgrafia:

Gpp: <http://www.gpp-ev.de/>

Mosaic: [www.mosaic-eu.eu](http://www.mosaic-eu.eu)

Neuen Horizonten: [http://www.neuehorizonte.com/Sites/AboutUs/S\\_A\\_AboutUs.html](http://www.neuehorizonte.com/Sites/AboutUs/S_A_AboutUs.html)

Ree asociación: <http://www.ree-associacion.eu/>

Datos de contacto:

Marta Tudela Sánchez: [mtudelas@yahoo.de](mailto:mtudelas@yahoo.de)

15 Ver: <http://www.publico.es/sociedad/desaparece-grupo-ninos-tutelados-comunidad.html>. Consultado 22.04.17



## Miscelánea

151



## ***La Educación Social en la inserción laboral en un ámbito rural***

**Edesio Díaz González, Educador Social**

152

### **RESUMEN**

*El presente artículo analiza, desde la perspectiva de la Educación Social y animación sociolaboral, los principales perfiles laborales demandados por el tejido empresarial de la Comarca de A Limia –en el sudeste de la Provincia de Ourense- para conocer los requisitos de formación y competencias demandados por los mismos, así como las principales barreras para el acceso al empleo por parte de determinados colectivos sociales. La metodología mixta empleada supone una mejora de la praxis profesional del autor, técnico de inserción sociolaboral con personas en riesgo de exclusión en el Centro de Desarrollo Rural “O Viso” –entidad de iniciativa social con más de 25 años de historia-. Para terminar se sostendrá la necesidad de vertebrar desde la Educación y orientación sociolaboral estrategias de conexión de las personas demandantes con el tejido empresarial para poder permitir la participación de personas en riesgo de exclusión en el ámbito del empleo.*

**PALABRAS CLAVE:** educación social, orientación sociolaboral, inserción laboral, exclusión social, itinerario, perfil profesional.

Fecha de recepción: 10/12/2017

Fecha de aceptación: 14/07/2018



## 1. Instauración de la precariedad y origen de la de exclusión-inclusión.

La progresiva instauración del neoliberalismo en los años 80 trajo consigo el auge de los conceptos de economía de mercado, especulación, etc. de la pérdida de peso del valor del trabajo en favor del capital que viene a traducirse en el aumento de las desigualdades sociales y, como consecuencia, de la precariedad de las condiciones laborales donde los estados no readaptan a las personas –independientemente de sus condiciones- a las necesidades del mercado laboral y de la competitividad y donde la capacidad de agencia viene en buena medida determinada por la idea darwiniana de la selección natural.

*“La problemática del desempleo se consideraría, en este caso, como la falta de adaptación (ocupabilidad) de las competencias del trabajador o de la trabajadora a las nuevas demandas del sistema económico. Este no requiere sólo competencias técnicas sino también procedimentales (gestión del proyecto de inserción) y éticas (actitud ante el trabajo) [...] La empleabilidad implica un cambio de paradigma: el paso de un análisis de los procesos a focalizarse sobre el comportamiento de las personas y de sus actitudes. Supone la extensión de unas nuevas “reglas en la carrera profesional” que faciliten la comprensión de las dificultades profesionales como carencias en el trabajo de gestión y marketing del yo.”* (Serrano, 2016, p. 118)

A día de hoy está comúnmente aceptado que el concepto de pobreza no refleja la realidad con la que nos encontramos las y los profesionales de servicios sociales, pues siempre estuvo fundamentado en criterios de tipo económico, aunque progresivamente fue dando cabida a otras dimensiones implicadas. La exclusión social es un término más integrador en la medida en que supone la existencia de un conjunto de factores no económicos presentes en nuestra sociedad que presentan mejor la compleja y multidimensional naturaleza del fenómeno (Vázquez, 2013).

En lo que a políticas para la inclusión se refiere, en primer lugar y desde el ámbito comunitario, cabe destacar que fue en el *Consejo de Ámsterdam* de 1997 cuando se dio un fuerte impulso a las Políticas activas de empleo. A nivel nacional se aprobó en el 2000 el *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España* (2000-2003).

En el ámbito autonómico cabe destacar el *I Plan Galego de Inclusión Social 2000-2006* (I PGIS), al que siguió el *II Plan Galego de Inclusión Social 2007-2013* (II PGIS). Recientemente, fue inaugurada la *Estratexia de Inclusión Social de Galicia 2014-2020* (EISG), constituyéndose como un nuevo y reforzado marco integrado de intervenciones orientadas a responder de modo efectivo y coordinado a situaciones personales y familiares de vulnerabilidad, pobreza y exclusión social, y a procurar los apoyos precisos para que las personas destinatarias alcancen su inclusión social y laboral.

## 2. Educación social y orientación/animación sociolaboral.

Ceniceros (2003) concibe la orientación sociolaboral como “*un proceso de ayuda y acompañamiento en el desarrollo de competencias personales, sociales y laborales que sitúen*

a la persona en una posición favorable ante el empleo y posibiliten el acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo” (p. 67). La finalidad pues de las acciones de orientación y animación sociolaboral no solamente se reduce al período previo de preparación para el acceso al empleo, sino que también se refiere a la adquisición de competencias para el mantenimiento del mismo.

En esta línea de acompañamiento y asunción de autonomía por parte de la persona orientada, se pronuncia Calvo (2011):

*“El/a orientador/a percibe a la persona como un elemento activo y participativo de su propio proceso orientador, ya que pretende que realice una autorreflexión y autoconocimiento, con la finalidad de que sea, ella misma, capaz de auto-orientarse en un futuro, consiguiendo un funcionamiento autónomo. El papel del/a orientador/a será de acompañamiento en la toma de decisiones y en la planificación de actividades y tareas, mediante procesos de aprendizaje, siendo las personas las que planifiquen su propio desarrollo de forma integral.”* (p. 172)

Según la ANECA (2005, p. 128) en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, desde una perspectiva más amplia, define tres ámbitos característicos: educación social especializada, animación sociocultural y educación de personas adultas.

De los tres ámbitos característicos de intervención de la Educación social, podemos considerar que la educación y animación sociolaboral se nutre de las características de los tres. La animación sociolaboral pretende dar sentido al trabajo que ha de realizarse con colectivos desfavorecidos en el mercado laboral, promoviendo actitudes positivas y activas para poder dar respuesta a los interrogantes del complejo panorama laboral.

La acción orientadora que se centra en proveer recursos sólo requiere gestionar información de recursos y administrarlos a través de derivaciones; no obstante, el/la orientador/a como facilitador de procesos, focaliza el protagonismo en las personas a atender y estimula mecanismos para producir un cambio, acompañando a la persona durante todo el proceso (Ceniceros, 2003).

La Animación Sociolaboral se puede conceptualizar como una manera de intervención socioeducativa y psicosocial que se concreta en la elaboración y desarrollo de un proyecto, implementado por profesionales que, en el marco de una institución y un territorio y para una comunidad (o un sector de la misma), trabajan para estimular la participación de los individuos en su propio desarrollo, concienciándolos de sus posibilidades de inserción, y así favorecer su integración sociolaboral. Esto supone fomentar: a) la motivación de cara a la inserción social y la búsqueda activa de empleo; b) la adquisición de habilidades que no sólo mejoren el conocimiento del proceso de búsqueda, sino también hagan posible la participación sociocultural; c) la construcción de objetivos personales y profesionales



alcanzables; y d) la formación laboral y el entrenamiento en las técnicas de búsqueda activa de empleo (Calvo, 2011).

Calvo (2011) concibe el itinerario como,

*“... la determinación de cuáles son las acciones y las actividades que se van a desarrollar conjuntamente con la persona usuaria, describirlas y ejecutarlas para alcanzar la meta final que es la incorporación de la persona usuaria al mercado laboral de forma estable y mantenerla del mismo modo y de forma estable”.* (p. 240).

La última de las fases de un itinerario es la intermediación laboral que, como afirma Sánchez (2011), se refiere a la relación de la persona (la desempleada y/o la técnica) con la empleadora con el objetivo de obtener un puesto de trabajo cuya finalidad va en función de las diferentes necesidades. Las fases se centran en la prospección, contacto con las empresas, gestión de ofertas, seguimientos, características del mercado de trabajo y mantenimiento del empleo. (p. 433)

El objetivo de la intermediación es ajustar la oferta y la demanda, promoviendo el contacto entre la empresa y las personas usuarias, entendidas como oferta y demanda de empleo, respectivamente. La intermediación es un proceso en el que participan tanto el empresariado como la persona a la que se quiere emplear. Y debe de haber un/una técnico/a como persona encargada de mediar entre ambas.

### 3. Marco territorial e institucional.

El origen de la presente investigación parte del actual empleo del autor de este trabajo como técnico de inserción sociolaboral en el *Programa Ruralemprega-T, orientación sociolaboral a personas en riesgo de exclusión social*, en el Centro de Desenvolvimento Rural “O Viso”. Se trata de una entidad sin ánimo de lucro, constituida en el año 1990 y declarada de Utilidad Pública, que trabaja principalmente en la Comarca de A Limia, situada al sudeste de la Provincia de Ourense, y cuya misión es “acompañar a la gente del medio rural de A Limia en procesos de desarrollo que asuman el desafío de hacer crecer a toda persona y a todas las personas”. En sus orígenes en la década de los ochenta, nació como un auténtico proyecto de desarrollo comunitario de ahí que en el 1990, fruto de la observación de las necesidades de su entorno más próximo y de la voluntad de tratar de darles solución a las mismas, nació esta entidad, bajo un lema que sirve de faro para todas sus actuaciones: “Lo que es necesario es posible, y además, realizable”.

### 4. Objetivos generales y específicos.

El objetivo general de esta investigación es *“analizar los perfiles laborales más demandados en la Comarca de A Limia y sus requisitos para el diseño de estrategias que conecten la oferta y la demanda laboral desde los principios de la Educación y Animación sociolaboral”*.

Más concretamente podemos definir los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los sectores empresariales presentes en la Comarca de A Limia.
- Determinar y describir los perfiles profesionales más demandados en la Comarca de A Limia.
- Identificar los trazos identificativos de las empresas y conocer cuáles son las barreras que el empresariado considera para el acceso al empleo.

Como hipótesis de partida se esperaba una elevada incidencia del sector primario en el ámbito empresarial de la zona, así como una alta demanda de los perfiles profesionales asociados a dicho sector.

## 5. Metodología de investigación.

A lo largo del presente apartado se expondrá el desarrollo de dicha investigación, clarificando de modo detallado cómo y con qué recursos fue posible su realización.

### 5.1. Participantes.

Por una parte y, a modo de participantes indirectos, se han obtenido a través de diversas publicaciones del *Instituto Galego das Cualificacións* editadas en el año 2016, las *Salidas profesionales comarcales*,<sup>1</sup> la *Ficha comarcal do Mercado laboral Galego*,<sup>2</sup> y el *Catálogo de perfis profesionais*,<sup>3</sup> lo que permitió extraer datos relevantes que guiarían el desarrollo de la investigación. La consulta de estas publicaciones posibilitó acceder a identificar los 10 perfiles laborales más contratados en la Comarca de A Limia, tal y como puede comprobarse en la tabla 1.

**Tabla 1. Ocupaciones con mayor número de contrataciones en la Comarca de A Limia**

OCUPACIÓN	TOTAL	%
Camareros/as asalariados/as	708	24,6%
Vendedores/as en tiendas y almacenes	237	8,23%
Peones/peonas forestales y de la caza	125	4,34%
Compositores/as, músicos/as y cantantes	115	4,00%
Conductores/as asalariados/as de camiones	113	3,93%
Peones/peonas agrícolas (excepto en huertas, invernaderos, viveros y jardines)	68	2,36%
Auxiliares de enfermería hospitalaria	62	2,15%
Albañiles	62	2,15%
Peones/peonas de las industrias manufactureras	61	2,12%
Peones/peonas ganaderos/as	57	1,98%

Fuente: *Instituto Galego das Cualificacións* (2016)

<sup>1</sup> [http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/saidas\\_profesionais\\_comarcais\\_2016.pdf](http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/saidas_profesionais_comarcais_2016.pdf)

<sup>2</sup> [http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/fichas\\_mercado\\_laboral\\_comarcas\\_2017.pdf](http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/fichas_mercado_laboral_comarcas_2017.pdf)

<sup>3</sup> [http://emprego.ceei.xunta.gal/publicacionsrecursos?content=/Traballo/Contidos/Publicacions/publicacion\\_0065.html](http://emprego.ceei.xunta.gal/publicacionsrecursos?content=/Traballo/Contidos/Publicacions/publicacion_0065.html)



Por otra parte y, a modo de resultados directos, cabe destacar las 15 personas empresarias entrevistadas y que fueron seleccionadas en base a los perfiles más demandados anteriormente, es decir, que entre sus perfiles laborales se encontraban los más demandados de la comarca.

### 5.2. Instrumentos de recogida de datos:

En primer lugar, para la identificación de los sectores empresariales presentes en la Comarca de A Limia se emplearon las publicaciones indicadas y para determinar y definir los perfiles laborales más demandados así como los requerimientos por parte de las empresas se elaboró una ficha de identificación del perfil profesional (anexo I) que contenía: la denominación del puesto, el objetivo del mismo, las funciones adheridas a esa ocupación, los requisitos (formación/estudios, conocimientos, experiencia y/u otros) y las competencias básicas y transversales requeridas según la ocupación o el perfil laboral. Todas las preguntas eran abiertas, menos las de competencias en las que deberían seleccionar de un listado.

En segundo lugar, el instrumento de recogida de datos seleccionado para describir las principales barreras y/o limitaciones que el empresariado considerase para la incorporación laboral de determinados colectivos en riesgo de exclusión fue una entrevista semiestructurada (anexo II) diseñada ad hoc, con un total de 10 preguntas. La entrevista se estructuró en subapartados que pretendían medir distintas variables que podían condicionar la incorporación de determinadas personas al mercado laboral.

### 5.3. Procedimiento:

El primer contacto establecido con las empresas fue para concertar cita con el personal de gerencia y/o de recursos humanos de la empresa. En el lugar, día y hora acordados se procedió a cumplimentar los instrumentos descritos (ficha de identificación del perfil profesional y análisis de las principales barreras y/o limitaciones) vía entrevista siendo registradas por escrito todas las entrevistas, previa conformidad de la persona entrevistada. En total se desarrollaron un total de 15 entrevistas.

### 5.4. Diseño de la investigación.

Para dar respuesta a los objetivos enunciados hemos optado por un diseño de investigación no experimental, ya que ni la manipulación ni la aleatorización están presentes y lo que se pretende es aproximarse a un fenómeno tal y como ocurre de forma natural, siendo por tanto, una investigación de tipo descriptiva. Para acercarnos a esta realidad elegimos un enfoque metodológico mixto, dando cabida tanto a cuantificaciones como a descripción de categorías, que hemos aplicado atendiendo a la tipología de los ítems analizados.

La orientación cualitativa tradicionalmente ha optado por el lado de la comprensión. Esta perspectiva conlleva y se apoya en la capacidad intuitiva de la persona investigadora y en su empatía e interpretación situacional. Supone también el desarrollo de síntesis progresivas y articuladas, y la traducción del fenómeno estudiado a hechos significativos. Requiere, pues, un grado de integración dialógica tanto práctica como interpretativa entre la persona investigadora y la investigada, así como sensibilidad para sintetizar y captar coherencias y contradicciones (Verd y Lozares, 2016).

Por su parte Tójar (2006, citado en Fernández, 2016) en relación a la investigación cualitativa en tanto que su propósito es transformar una realidad social concreta y los individuos que viven en ella, con la intención de emanciparlos y propiciar cambios tanto a nivel personal como de todo el colectivo.

Para Herrera (2008, p. 4) es *“una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones de audio y vídeo, registros escritos de todo tipo”*.

#### 5.5. Análisis de datos.

Una vez que se contó con toda la información recogida, se procedió a la codificación y análisis de los datos teniendo en cuenta en todo momento los objetivos del estudio. Se empleó el software F4 para llevar a cabo las transcripciones de las entrevistas realizadas y, posteriormente para su codificación, se empleó el software QDA Miner Lite.

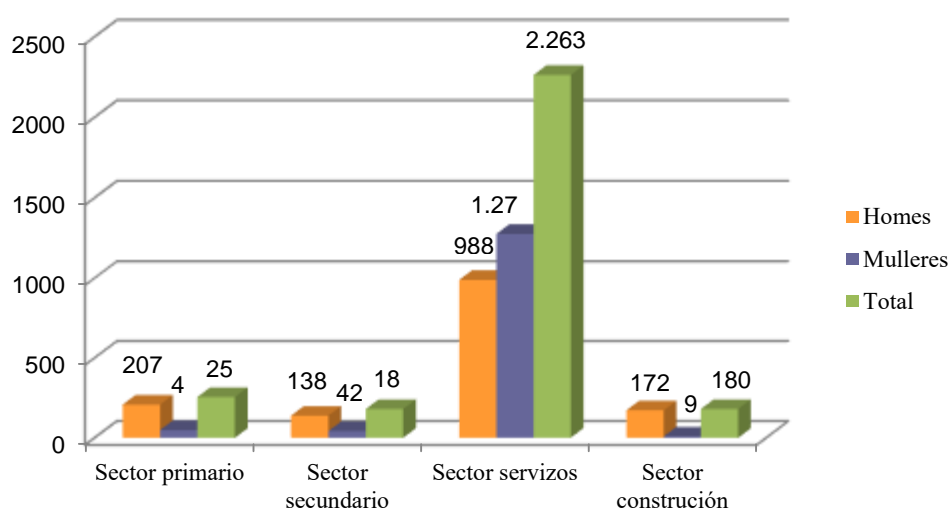
Desde un enfoque cualitativo, se presentó un doble análisis; por un lado, en las cuestiones cerradas se hizo un recuento de las respuestas incluyendo cálculos de porcentajes, para conocer tendencias; para una mejor representación se incluyeron tablas y gráficos. Por otra parte, en las respuestas abiertas, se siguió un procedimiento inductivo; varias lecturas de las respuestas llevaron a la identificación de categorías que fueron agrupando la información recogida. Estas categorías para su mejor ilustración se presentaron acompañadas de fragmentos de las entrevistas, que son identificadas con códigos numerales y no por empresas consultadas (E1, E2,...).

## 6. Resultados.

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos en la presente investigación partiendo de la información recogida y en base a los objetivos formulados.

### 6.1. Identificación de los sectores empresariales presentes en la Comarca da Limia.

El análisis de los sectores empresariales presentes en dicha comarca se asienta, primeramente, en el gráfico 1 que refleja una buena muestra de los grandes sectores de actividad y sexo.

**Gráfico 1. Contratación en los grandes sectores de actividad y sexo**

Fuente: *Instituto Galego das Cualificacións* (2016).

Una primera mirada del gráfico atendiendo a los sectores pone de manifiesto lo poco diversificado que se encuentra el mercado laboral en la zona, donde cabría apuntar mayores contrataciones en el sector primario debido a la importancia que tiene en este territorio, si bien es cierto que la mecanización de los trabajos del campo ahorraron mucha mano de obra desde hace años. El empresariado dedicado al sector primario en el caso de que precise personal, en alguna época del año como es la recogida de las patatas, suelen ofrecer trabajo en régimen de economía sumergida a personas que trabajan al jornal, por lo que no aparecen en las cifras reflejadas por el gráfico.

Otra lectura desde la perspectiva de género, revela que existen determinadas profesiones masculinizadas adheridas al sector primario y secundario, donde las mujeres están infrarrepresentadas y, por contra, en el sector servicios están mayormente (sub)empleadas.

### 6.2. Descripción de los perfiles profesionales más demandados.

En este apartado, a través del cual se pretende dar respuesta al segundo de los objetivos de la investigación, se presentará una exposición de los 10 perfiles laborales más demandados en la Comarca de A Limia (tabla 2).

Tabla 2. Requisitos y competencias que demandan los principales perfiles laborales de la comarca (elaboración propia).

Nombre del perfil	Requisitos	Competencias
<b>Camareros/as asalariados/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Estudios primarios.</li> <li>■ Curso de manipulador/a de alimentos.</li> <li>■ Experiencia mínima 6 meses.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autoconfianza, autocontrol, comunicación, cumplimiento de normas y tareas, razonamiento matemático.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, capacidad de relación, trabajo en equipo, orientación a la clientela, calidad del trabajo, iniciativa y toma de decisiones, análisis y resolución de problemas.</p>
<b>Vendedores/as en tiendas y almacenes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ FP Comercio y Marketing.</li> <li>■ Informática básica</li> <li>■ Experiencia laboral mínima.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> comunicación, cumplimiento de normas e tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> interés por aprender, orientación a la tecnología, capacidad de relación, trabajo en equipo, orientación a la clientela, calidad del trabajo, organización propia, orientación al logro y análisis y resolución de problemas.</p>
<b>Peone/peonas forestales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Graduado escolar.</li> <li>■ Curso de prevención de riesgos laborales.</li> <li>■ Experiencia laboral mínima.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autoconfianza, autocontrol y cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, orientación a la tecnología, trabajo en equipo, calidad del trabajo, iniciativa y toma de decisiones, orientación al logro, organización propia, análisis y resolución de problemas, creatividad e innovación.</p>
<b>Músicos/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Nivel profesional de conservatorio.</li> <li>■ Valorable experiencia en animación de eventos.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autoconfianza, cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, trabajo en equipo, orientación al logro y análisis y resolución de problemas.</p>
<b>Conductores/as de camiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Carnés CAP camión, C1, C1+E, C, C+E, ADR.</li> <li>■ Manejo de tacógrafo.</li> <li>■ Experiencia mínima.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autoconfianza, autocontrol, cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, orientación a la tecnología, capacidad de relación, orientación a la clientela, calidad del trabajo, organización propia, orientación al logro, análisis y resolución de problemas y creatividad e innovación.</p>
<b>Peones/peonas agrícolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Graduado escolar</li> <li>■ Curso de carretillero/a.</li> <li>■ Curso de manipulador/a de alimentos.</li> <li>■ Curso de PRL básico.</li> <li>■ Valorable experiencia previa.</li> <li>■ Relación con el mundo agrario.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autocontrol, comunicación, cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, capacidad de relación, trabajo en equipo, calidad del trabajo, organización propia, orientación al logro y análisis y resolución de problemas.</p>
<b>Auxiliares de enfermería hospitalaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ FP Auxiliar de enfermería.</li> <li>■ CP TASS a PDD en IISS</li> <li>■ Curso de Manipulador/a de alimentos</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autoconfianza, autocontrol, comunicación, cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, capacidad de relación, trabajo en equipo, calidad del trabajo, tolerancia a la frustración, iniciativa y toma de decisiones, organización propia, orientación al logro, análisis y resolución de problemas, creatividad e innovación, negociación.</p>
<b>Albañiles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Graduado escolar.</li> <li>■ PRL Básico y específico en albañilería</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autocontrol, comunicación y cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> interés por aprender, trabajo en equipo, orientación a la clientela, calidad del trabajo, organización propia, orientación al logro, análisis y resolución de problemas, creatividad e innovación.</p>
<b>Peones/peonas de la industria manufacturera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Graduado escolar.</li> <li>■ Curso de carretillero/a.</li> <li>■ Curso de manipulador/a de alimentos.</li> <li>■ No se requiere experiencia.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> autoconfianza, autocontrol, comunicación, cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, orientación a la tecnología, capacidad de relación, trabajo en equipo, orientación a la clientela, calidad del trabajo, tolerancia a la frustración, organización propia, orientación al logro, análisis y resolución de problemas.</p>
<b>Peones/peonas ganaderos/as</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Graduado escolar.</li> <li>■ Curso de Bienestar animal.</li> <li>■ Curso de PRL Básico.</li> <li>■ Proceder del mundo rural.</li> <li>■ Preferiblemente gente de mediana edad.</li> </ul>	<p><b>Básicas:</b> comunicación, cumplimiento de normas y tareas.</p> <p><b>Transversales:</b> flexibilidad, interés por aprender, trabajo en equipo, calidad del trabajo, iniciativa y toma de decisiones, organización propia y creatividad e innovación.</p>





En la investigación que se llevó a cabo para la aproximación práctica se puede apreciar lo siguiente: existe un elevado peso de contrataciones en el sector servicios –destacan camarero/a asalariado/a, vendedores/as en tiendas y almacenes, conductores/as de camiones y auxiliares de enfermería hospitalaria-, al que le sigue el sector primario mucho menos representativo en cuanto a contrataciones –es de destacar el perfil de peón/peona forestal y de la caza, teniendo menor repercusión el de peón/peona agrícola y el de peón/peona ganadero/a- y, por último, prácticamente ínfimas las contrataciones en el sector secundario –albañiles y peones/peonas de la industria manufacturera-.

Estos datos podían resultar paradójicos teniendo en cuenta que la idiosincrasia de la zona es el sector primario, pero en la práctica lo que más contrataciones genera es el terciario.

Presentada la vinculación perfiles laborales y sectores en los que se enmarcan, se pasará a los requisitos que demandan los mismos, estructurando la exposición en tres bloques: formación, experiencia y competencias.

#### 6.2.1. Formación.

Tal y como puede apreciarse en la tabla 2 los perfiles laborales más demandados no requieren un nivel de cualificación y especialización muy elevado, si bien es cierto que existen determinados cursos que demanda el sector empresarial.

Destaca el de higiene alimentaria para manipuladores/as de alimentos, necesario para los perfiles de camarero/a asalariado/a, peones/peonas agrícolas, forestales, de la industria manufacturera y auxiliares de enfermería hospitalaria. Por otra parte, también sobresale el de manejo de carretilla elevadora necesario para los perfiles de peón/peona agrícola y de la industria manufacturera.

La formación en prevención de riesgos laborales también es transversal a todas las ocupaciones nombradas, si bien esta se subdivide en los cursos de formación básica y especializada según el sector. Se relacionó como necesaria para los perfiles de peón/peona forestal, agrícola y ganadero/a y para el de albañilería.

Uno de los perfiles que requiere una formación más elevada es el de vendedores/as en tiendas y almacenes donde se requiere la Formación profesional en Comercio y Marketing, pero sobre todo y aún que siendo carnés de capacitación para las personas conductoras de vehículos por carretera, los que se requieren para trabajar como conductores/as de camiones: Certificado de Aptitud Profesional (CAP) de camión, Permiso de mercancías peligrosas (ADR), Permiso C1 (conducir camión hasta 7.500 kg), Permiso C1+E (para conducir camión con remolque),

Permiso de conducir C (para camión) y Permiso C+E (para conducir camión con remolque - carné de tráiler).

Otra de las ocupaciones que requieren formación es la de auxiliar de enfermería hospitalaria, a la que puede accederse mediante la Formación profesional de Técnico/a en cuidados auxiliares de enfermería o el Certificado de profesionalidad de atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales.

### 6.2.2. Requisitos.

Si bien es cierto que se tiene avanzado de cara a la profesionalización de los puestos a través de convocatorias como la de reconocimiento de la experiencia profesional, o la convocatoria desde las oficinas del *Servizo Público de Emprego de Galicia* de los certificados de profesionalidad que permiten desde el ámbito de la educación no formal una cualificación, lo cierto es que donde aun solamente son obligatorios es en los equipamientos residenciales y diurnos para la atención de personas mayores y/o dependientes.

En lo que se refiere a la inserción laboral, buena parte de los perfiles laborales analizados requieren una mínima experiencia laboral para acceder a los puestos. Pocos perfiles laborales no requieren una mínima experiencia previa (el caso por ejemplo del/a peón/peona de la industria manufacturera). Algunos de los perfiles incluso valoran el hecho de que las personas candidatas procedan del mundo rural y sean preferiblemente gente de edad (tal como el de peones/peonas agrícolas o ganaderos/as).

### 6.2.3. Competencias.

En cuanto a las competencias básicas y transversales demandadas para los puestos, fueron seleccionadas aquellas puntuadas igual o por encima de 5:

- El 80% de los perfiles analizados contemplan la flexibilidad como una competencia clave, concebida en dos sentidos: por una parte, el empresariado desea contar con trabajadores/as que sepan realizar diferentes funciones, aunque no sean las propias de su ámbito, debido a que es una manera de ahorrar costes y, por otra parte, podría concebirse como disponibilidad horaria amplia en perfiles como los de conductor/a de camión, camarero/a asalariado, auxiliar de enfermería hospitalaria donde los márgenes de inicio y fin no suelen estar bien delimitados. Si nos fijamos en las auxiliares de enfermería, cabe destacar que en muchos centros de atención residencial o diurna asumen funciones de limpieza o de cocina, además de las de su ámbito sociosanitario.

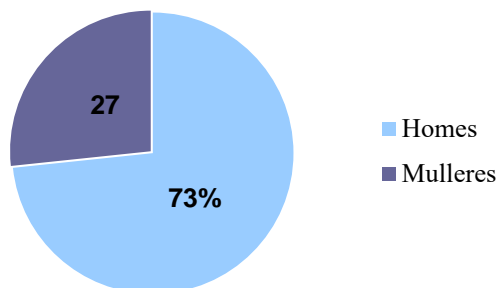
- El 80% de los perfiles analizados sitúan al trabajo en equipo como una competencia transversal relevante, lo que puede encontrar su origen en el trabajo con personas que precisan de un abordaje multidisciplinar. No obstante, esto parece algo contradictorio, si tenemos en cuenta que la onda capitalista conlleva la competitividad entre las y los trabajadores para que rindan más en su puesto, considerándose una amenaza o trabajo en red para algunos o algunas de ellas.
- Más de la mitad de los perfiles laborales mayormente demandados incorporan la competencia básica de la comunicación y la transversal de la capacidad de relación como muy importantes para los puestos, pudiendo entenderse como necesarias para el mantenimiento de un buen clima laboral, la fluidez del trabajo en equipo, la aceptación de las jerarquías o el trato con la clientela.
- Otra de las competencias transversales que ocupan su lugar como necesarias en la mayoría de los perfiles más demandados son la iniciativa y la toma de decisiones junto con el análisis y la resolución de problemas. Más allá de la especialización, los puestos laborales requieren una diversificación de saberes donde aquellas personas que sepan un poco de todo serán bienvenidas en diferentes ocupaciones rotatorias donde la gerencia no siempre estará presente y pueda precisar de la capacidad de delegar en personas de su confianza que sepan tomar decisiones in situ para el buen funcionamiento de la empresa.
- Una de las competencias que el empresariado valora más para los puestos son el interés por aprender y la orientación al logro (motivación). De esto se puede extraer que las actitudes son una de las capacidades más demandadas.
- La orientación a la tecnología fue incluida en menos de la mitad de los perfiles laborales más demandados como necesaria y, no obstante algunos de estos puestos, cada vez tiene mayor importancia en las transacciones laborales debido a la mecanización de los procesos productivos.

### 6.3. Características de las empresas e identificación de las barreras y/o limitaciones que el empresariado considera para el acceso al empleo.

En el gráfico 2 se presentan, primeramente, el sexo de las personas entrevistadas donde podemos ver como el 73% de las mismas son hombres que ocupan cargos de gerencia frente al 27% que son mujeres, confirmando la discriminación laboral por sexo, lo que atenúa y perpetúa la infrarrepresentación de las mujeres en posiciones de mando. Además, se confirma la tendencia a la feminización de las profesiones de los cuidados debido a que dos de ellas

ejercen como coordinadoras en dos equipamientos residenciales de atención a personas mayores y/o dependientes.

**Gráfico 2. Sexo del empresariado entrevistado**

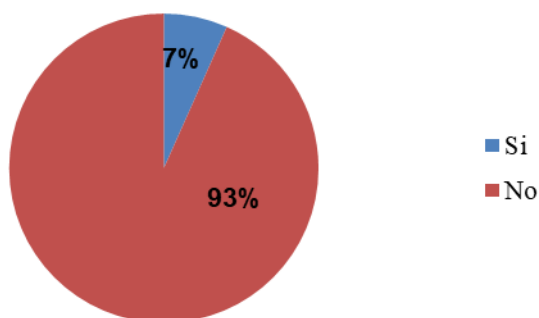


Fuente: *Elaboración propia*. (2017)

De las mismas, cabe destacar que la tipología jurídica mayormente representada es la de sociedad limitada (7 de las mismas), a la que siguen las cooperativas, empresariado autónomo, dos equipamientos residenciales públicos con gestión privada, una sociedad anónima y una asociación musical.

En lo que al conocimiento de los servicios de la *Estratexia para a inclusión social de Galicia* se refiere (gráfico 3), existe un desconocimiento generalizado de la cartera de servicios de la misma por parte del empresariado.

**Gráfico 3. Nivel de conocimiento del empresariado de la EISG 2014-2020**

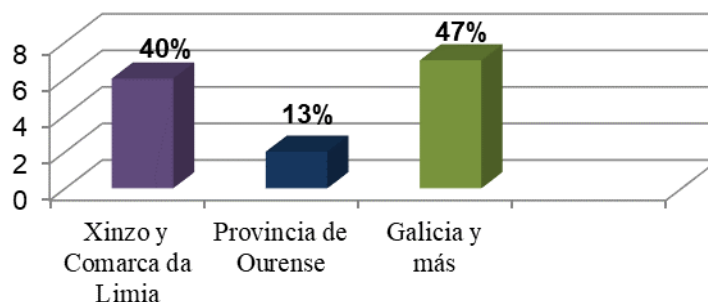


Fuente: *Elaboración propia* (2017).

En lo que respecta a los ámbitos de prestación y comercialización de los servicios por parte de las empresas entrevistadas, puede concluirse –tal y como refleja el gráfico 4- que casi la mitad actúa a nivel nacional lo que confirma una competencia transversal como es la de la

flexibilidad, por lo que la disponibilidad geográfica se antoja como un requisito clave en la nueva era.

**Gráfico 4. Ámbito de prestación de servicios**

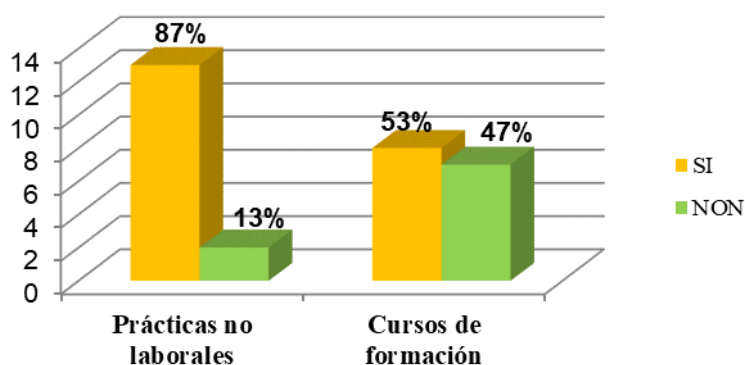


Fuente: *Elaboración propia* (2017).

En el apartado de los servicios que incorpora la *Estratexia para a inclusión social de Galicia*, el 87% del empresariado manifiesta su buena disposición a la acogida de personas en prácticas no laborales; no obstante, su predisposición de cara a la realización de cursos de formación en sus sedes es mucho menor tal y como puede verse en el Gráfico 5, donde tan sólo el 53% de las personas entrevistadas manifiesta su predisposición a la puesta en marcha de acciones formativas. Alguna de las personas entrevistada manifestó abiertamente su colaboración de cara al acogimiento y tutorización de alumnado en prácticas no laborales:

Sí, hay mucho desempleo y, por lo menos, que tengan la oportunidad de coger experiencia en el trabajo (E1)

**Gráfico 5. Predisposición del empresariado de cara a la realización de prácticas no laborales y cursos de formación en su empresa**

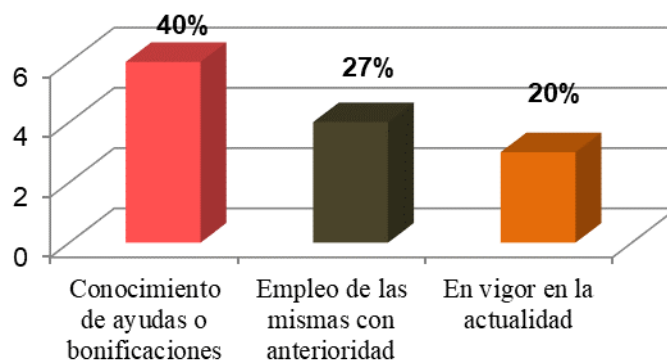


Fuente: *Elaboración propia* (2017).

También y, en la misma línea (ver gráfico 6), se observa el desconocimiento por parte del empresariado de las ayudas y bonificaciones en las contrataciones de determinadas personas, pues sólo el 40% manifiesta su conocimiento de las mismas y un 20% está beneficiándose de ellas por tener a una persona empleada en la actualidad. Uno de los gerentes de una empresa afirmaba beneficiarse de alguna de estas ayudas vigentes y reconocer que estaban funcionando bien las personas contratadas a las que se le aplicaban las mismas:

*Sí. Tenemos alguna bonificación con un par de trabajadores que tienen discapacidad y desarrollan perfectamente su puesto... (E14)*

**Gráfico 6. Conocimiento y uso del empresariado de las ayudas o bonificaciones en las contrataciones**



Fuente: *Elaboración propia (2017).*

Otro también, en la misma línea, afirmaba lo siguiente:

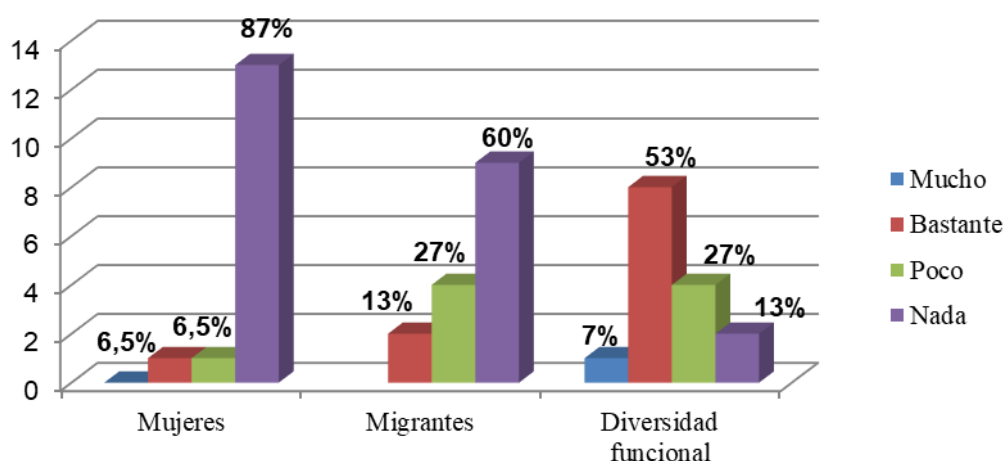
*En este momento, tenemos a una camarera contratada a la que se le aplicó el Fondo de Garantía Juvenil, y me descuentan 300€ en el seguro de la trabajadora durante 6 meses. Lo fundamental es que cumpla con sus funciones, pero el descuento es bienvenido... (E1)*

No obstante, una de las empresarias entrevistada manifestaba abiertamente el conocimiento de las mismas y su oposición a hacer uso de ellas:

*Si, sé que existen, pero no contratamos pensando en las ayudas que nos puedan dar... (E4)*

En lo referente a las variables de sexo, migración y diversidad funcional (recogidas en el artículo 3 de la Lei 10/2013), tal y como puede apreciarse en el gráfico 7, sigue perpetuándose la discriminación de estas personas, más si cabe cuando las distintas variables pueden entrelazarse dificultando su incorporación laboral.



**Gráfico 7. Grado de influencia en las contrataciones de personas de los siguientes colectivos**

Fuente: Elaboración propia (2017).

Como puede apreciarse en el gráfico 7 el 87% del empresariado entrevistado reconoció que las mujeres pueden desarrollar los perfiles laborales igual o mejor que un hombre y que, en buena medida, no afecta su sexo a la hora de una contratación.

Un par de ellos señalaron que preferían a mujeres para el puesto de camarera:

*Muy de acuerdo, creo que lo pueden desarrollar mejor que suelen ser más preocupadas y detallistas... (E1)*

*Hay trabajos que son específicos para mujeres, tienen mejor predisposición que un hombre. Esto no quiere decir que quiera tener empleadas para que la clientela acuda porque hay una mujer detrás de la barra, sino porque lo hacen mejor... (E2)*

En cuanto a las personas migrantes las cifras manifiestan que esta variable sigue dificultando su incorporación, si bien es cierto que el 60% reconoció no afectarle esta condición, siempre y cuando, cumpliesen con sus funciones.

Alguno de ellos apuntaba a que las reticencias no eran tanto suyas, sino por parte de su clientela, que le manifestaba su disconformidad con la prestación de los servicios por parte de una persona migrante.

*Sinceramente y, no me considero racista, me influye bastante, debido a que la clientela no se fía cuando me dejan las llaves de su recinto o casa para ir a hacerle un mantenimiento a un jardín y si son inmigrantes ponen pegajos... (E5)*

En la misma línea otra de las empresarias entrevistada manifestaba sus reticencias de cara a la incorporación de personas migrantes a sus actividades laborales:

*Me influye bastante. Solemos tener un ambiente muy familiar en la empresa, y unos trabajadores vienen por otros que nos dan buenas referencias y, de entrada, si son inmigrantes nos da algo de desconfianza, aunque podría haberlos y buenos (E4).*

En cuanto a las personas con diversidad funcional, y aunque la muestra utilizada podría considerarse poco representativa, sigue siendo el colectivo mayormente excluido en el acceso al empleo, reconociendo un 53% que le influía bastante, si bien es cierto que dependería en cada caso como afectaría la discapacidad al desarrollo del puesto y las funciones asignadas, algo en lo que coincidió buena parte del empresariado:

*Mucho, aunque depende de la discapacidad. Si es para un trabajo de oficina aún podría ser, pero en el camión muchas discapacidades no... (E4).*

Ya, por último, la predisposición por parte del tejido empresarial objeto de la investigación podría considerarse que no es todo lo positiva que cabría esperar, teniendo en cuenta que menos de la mitad reconoció abiertamente que le interesaba abrir un hilo de colaboración para la mediación laboral en el futuro pues sólo un 47% manifestó su interés en llevarla a cabo.

*En principio poco. Por colaborar, se puede colaborar por ejemplo si alguien con interés quiere hacer prácticas... (E15).*

## 7. CONCLUSIONES.

Las principales conclusiones que se pueden extraer de este estudio son las siguientes:

- Tal y como sostenía Millán (2004) existe un compromiso político y técnico por parte de las administraciones públicas con la implementación de la Estratexia de inclusión social de Galicia 2014-2020, dotando de dispositivos técnico-comarcales dispersos por la geografía gallega y con la convocatoria plurianual de subvenciones a entidades de iniciativa social. No obstante y, como contrapunto, tiene sufrido recortes presupuestarios en los últimos años que tienen afectado a la praxis profesional del personal técnico que interviene con las personas en riesgo de exclusión teniendo menores recursos para las intervenciones, con lo que se deteriora la atención prestada.

- En lo que respecta a la empleabilidad de la zona estudiada, se perpetúa la primacía de un perfil de “hombre blanco, joven, con capacitación y actitud, conocido...”; preponderante en las contrataciones frente a las mujeres, las personas migrantes y/o con diversidad funcional mayormente alejadas del mercado laboral. Sigue teniendo una notable aceptación la idea de contratar a personas conocidas, lo que perpetúa la primacía de la cultura –con el agravio que supone para las personas migrantes-, la perpetuación del caciquismo –en tanto que estamos a hablar de un territorio rural con una generalizada carencia de derechos adquiridos-, y el nepotismo –prolongando hasta la actualidad la injusta incorporación laboral de personas por lazos familiares -.
- En cuanto a los requisitos de formación y competencias que requieren los principales perfiles laborales analizados, cabe destacar que no requieren una sobrecualificación, si bien es cierto que existen cursos enmarcados en la formación no formal que son “conditio sine qua non” como el de carretillero/a, o el de manipulación de alimentos, o los carnés de conducción de camión... para optar a según qué puesto de los más demandados. En cuanto a las competencias, los recientes cambios acaecidos en el mercado laboral, supone que existan determinadas competencias que exigen los puestos como la flexibilidad, el trabajo en equipo, la actitud y la responsabilidad que sobresalen con respecto a otras menos relevantes.
- Escaso conocimiento por parte del empresariado de las ayudas y/o bonificaciones para el acceso al empleo de determinados colectivos, lo que pone de manifiesto la necesidad de la incorporación de cláusulas sociales en la contratación tanto en el empleo público como privado para compensar las desigualdades en función del sexo, de la etnia y/o procedencia y de la condición de personas con diversidad funcional.
- Existen enormes potencialidades para que desde la Educación y animación sociolaboral se diseñen estrategias de intervención en los ámbitos de la intervención con casos, de grupos y comunitaria:
  - A nivel de casos, se considera precisa el inicio y acogida de las personas al servicio de orientación laboral, realizando itinerarios personalizados de orientación sociolaboral a través de sus distintas fases para que las personas participantes experimenten su cambio teniendo el apoyo de una persona que las acompaña y les ayuda a descubrir sus potencialidades y recursos personales para el acceso al empleo.

- El abordaje grupal puede dar respuesta a distintas necesidades personales y formativas. A través de los grupos las personas demandantes adquieren redes de proximidad combatiendo el aislamiento, adquieren mayor activación para seguirse capacitando y retomando la búsqueda de empleo... Desde la animación sociolaboral se debe poner el acento en las técnicas que promuevan la autonomía como los “role-playing” y las simulaciones a través de las cuales las personas entrenen las competencias básicas y/o transversales que requieren los puestos para los cuales se están preparando. Es una oportunidad para observar la adquisición o no de sus competencias, a según qué perfil al que se están preparando, para una futura mediación laboral -en este sentido también se ofrece información valiosa al tejido empresarial-.
- A nivel comunitario se considera importante partir de los presupuestos del desarrollo comunitario para tejer redes de colaboración comunitarias entre la vecindad que se unan para dar respuesta a sus necesidades compartidas y defiendan sus derechos laborales, promuevan el pequeño comercio, sensibilización de la participación y el acceso al empleo de determinados colectivos sociales, etc.
- Es fundamental diseñar estrategias inclusivas e integrales que contemplen la participación real y efectiva de todos los agentes implicados convirtiéndolos en socialmente responsables y la economía al servicio de las personas: desde las administraciones públicas y desde sus distintos niveles y áreas –educativa, municipal-, tejido empresarial, sindical, asociativo y de participación ciudadana, entidades de iniciativa social, etc. recabando los apoyos necesarios para facilitar la incorporación laboral de determinadas personas que por diferentes circunstancias el mercado laboral las va convirtiendo en “inempleables”. La intervención para la igualdad y la inclusión sociolaboral necesita facilitar espacios para que el individuo caído pueda volverse a apropiarse de las condiciones para pensar en su futuro. La inscripción social que permitía el empleo hoy corre el riesgo de convertirse en un puro ajuste al mercado, también llamado precariedad (Orteu, 2016).
- Al mismo tiempo y, a colación de lo anterior, se considera oportuno apostar por una inversión en la infraestructura (sin barreras arquitectónicas, hardware y software informático, etc.) y en perfiles profesionales que acompañen al de la Educación y orientación sociolaboral que confluyan en un equipo multidisciplinar que genere un trabajo intra e interdisciplinar dirigido a la incorporación social y laboral de personas en

riesgo de exclusión. Así mismo, y como se puso de manifiesto en la investigación, es preciso disponer de actuaciones formativas y prácticas no laborales en empresas debido a que dar la oportunidad a las personas en riesgo de demostrar su valía es una de las mejores iniciativas para que alcancen su inserción laboral.

Esta estrategia interdisciplinaria permitirían unas reglas más justas en el contrato social entre empresariado, clase política y ciudadanía lo que, sin duda, contribuiría a los derechos humanos y a una convivencia más justa y pacífica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen I. Madrid: Ornán impresores.
- Calvo, M. (2011). *Técnico en orientación e intervención sociolaboral*. Sevilla: Eduforma.
- Ceniceros, J.C. e Oteo, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Unha proposta metodolóxica para a intervención con persoas en risco de exclusión*. Madrid: Fundación Tomillo
- Centro de Desenvolvemento Rural O Viso (2017). Recuperado de <http://www.cdoviso.org/>
- Fernández-Simo, J.D. (2014). *Intervención socioeducativa con menores en protección. Itinerarios personales, académicos y laborales*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo, Ourense. Recuperado de: <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/450/Intervenci%20con%20menores%20en%20protecci%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Herrera, J. (2008). *Investigación cualitativa*. Recuperado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Instituto Galego das Cualificacións (2006). *Catálogo de perfís profesionais. Consellería de Traballo*. Dirección Xeral de Formación e Colocación. Recuperado de: [http://emprego.ceei.xunta.gal/publicacions-recursos?content=/Traballo/Contidos/Publicacions/publicacion\\_0065.html](http://emprego.ceei.xunta.gal/publicacions-recursos?content=/Traballo/Contidos/Publicacions/publicacion_0065.html)
- Instituto Galego das Cualificacións (2016). *Ficha comarcal do mercado laboral galego*. Recuperado de: [http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/ficha\\_mercado\\_laboral\\_galego\\_2016.pdf](http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/ficha_mercado_laboral_galego_2016.pdf)
- Instituto Galego das Cualificacións (2016). *Saídas profesionais comarcais 2016*. Consellería de Economía, Emprego e Industria. Dirección Xeral de Orientación e Promoción Laboral. Recuperado de: [http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/saidas\\_profesionais\\_comarcais\\_2016.pdf](http://emprego.ceei.xunta.gal/export/sites/default/Biblioteca/Documentos/Publicacions/saidas_profesionais_comarcais_2016.pdf)



- Lei 10/2013, de 27 de novembro, de inclusión social de Galicia. DOG, de 31 de decembro de 2013, Núm. 249, pp. 52521 a 52585. Recuperado de [http://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Lexislacions/Ley\\_10-2013\\_RISGA\\_GAL.pdf](http://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Lexislacions/Ley_10-2013_RISGA_GAL.pdf)
- Millán, J.C. (2004). *Exclusión social y políticas activas para la inclusión*. A Coruña: Gráficas Garabal.
- Orteu, X. (2016). *Intervención para la igualdad y la inclusión sociolaboral*. Barcelona: Material docente de la UOC.
- Sánchez, M.L. (Coord.) (2011). *Guía práctica do asesor e orientador profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Serrano, A. (2016). Colonización política dos imaxinarios do traballo: A invención paradóxica do emprendedor. En E. Gil, (Coord.). *Sociólogos contra o economicismo* (112-130). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Vázquez, J. (2013). En la búsqueda de una inclusión social compartida. Perspectivas del Trabajo social con grupos. *Revista Galega de Traballo Social Fervenzas*, (15), 23-38. Recuperado de: [http://traballosocial.org/web/images/stories/Fervenzas/2\\_15\\_Na\\_busca\\_dunha\\_inclusion\\_social\\_compartida.pdf](http://traballosocial.org/web/images/stories/Fervenzas/2_15_Na_busca_dunha_inclusion_social_compartida.pdf)
- Verd, J.M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Xunta de Galicia (2001). *I Plan Galego de Inclusión Social 2001-2006*. Santiago de Compostela: Consellería de Sanidade e Servizos Sociais.
- Xunta de Galicia (2007). *II Plan Galego de Inclusión Social 2007-2013*. Recuperado de: [https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Plans\\_e\\_programas/II\\_Plan\\_Galego\\_Inclusion\\_Social.pdf](https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Plans_e_programas/II_Plan_Galego_Inclusion_Social.pdf)
- Xunta de Galicia (2014). *Estratexia para a inclusión social de Galicia 2014-2020*. Recuperado de: [http://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Plans\\_e\\_programas/estratexia\\_inclusion\\_social\\_galicia\\_2014\\_2020.pdf](http://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Plans_e_programas/estratexia_inclusion_social_galicia_2014_2020.pdf)

---

Para contactar con el autor:

**Edesio Díaz González:** [edediagon@gmail.com](mailto:edediagon@gmail.com)





## ANEXOS

## Anexo I. Ficha de identificación de un perfil profesional

DENOMINACIÓN DEL PUESTO:	
OBJETIVO DEL PUESTO:	
PRINCIPALES FUNCIONES:	REQUISITOS:
	• Formación/Estudios
	• Conocimientos
	• Experiencia
	• Otros
COMPETENCIAS:	
Básicas	Transversales

173

COMPETENCIAS BÁSICAS:	Bajo		Medio		Alto	
	1	2	3	4	5	6
<b>Autoconfianza</b> Seguridad en si mismo/a						
<b>Autocontrol</b>						
<b>Comunicación</b> Comprensión (oral) Expresión (oral)						
<b>Cumplimiento de Normas y tareas</b> Cumplimiento de normas Aceptación de la jerarquía Cumplimiento de tareas						
<b>Razonamiento matemático</b>						

COMPETENCIAS TRANSVERSALES:	Bajo		Medio		Alto	
	1	2	3	4	5	6
<b>Flexibilidad</b>						
<b>Interés por aprender</b>						
<b>Orientación a la tecnología</b>						
<b>Capacidad de relación</b>						
<b>Trabajo en equipo</b> Cooperación						
<b>Orientación al cliente</b>						
<b>Calidad del Trabajo</b> Eficacia / Eficiencia						
<b>Tolerancia a la frustración</b>						
<b>Iniciativa y toma de decisiones</b>						
<b>Organización propia</b> Priorización Gestión del tiempo						
<b>Orientación al logro</b> Motivación						
<b>Análisis y resolución de problemas</b>						
<b>Creatividad e innovación</b>						
<b>Gestión de personas</b>						
<b>Negociación</b>						



---

*Anexo II. Cuestionario de evaluación del tejido empresarial de la Comarca de A Limia*

## I.- Identificación de empresas.

1.- Cuál es el sector profesional al que se dedica?, y su epígrafe CNAE?

- a) Sector primario.
- b) Sector secundario.
- c) Sector terciario/servicios.

Señale cuál es su epígrafe CNAE: \_\_\_\_\_

2.- Cuál es la forma jurídica de su empresa o entidad?

- a) Sociedad Limitada (S.L.).
- b) Sociedad Anónima (S.A.).
- c) Sociedad Limitada Unipersonal (S.L.U.).
- d) Unión Temporal de Empresas (UTE).
- e) Cooperativa.
- f) Iniciativa privada sin ánimo de lucro.
- g) Otra. Señale cual: \_\_\_\_\_

3.- En qué zona actúa o presta servicios?

- a) Xinzo de Limia.
- b) Xinzo de Limia y Comarca da Limia.
- c) Provincia de Ourense.
- d) Galicia y más.

4.- Cuántos trabajadores o trabajadoras están en activo en su empresa?

- a) 5 o menos.
- b) Más de 5 hasta 15.
- c) Más de 15 hasta 25.
- d) 25 o más.

5.- Qué grupo/s ocupacionales contempla su empresa? Señale 1 o varios.

- a) Ocupaciones militares.
- b) Directores y gerentes.
- c) Personal técnico; profesionales de apoyo.
- d) Profesionales contables, de la administración y otras personas empleadas de oficina.
- e) Trabajadoras y trabajadores de restauración, personales, protección y personas vendedoras.
- f) Trabajadoras y trabajadores cualificados en el sector agrícola, forestal y pesquero.
- g) Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (salvo operadores de instalaciones y maquinaria).
- h) Operadores/as de instalaciones y maquinaria, y montadores.
- i) Ocupaciones elementales.

---

II.- Identificación de barreras y/o limitaciones en el acceso al empleo.6.- Escuchó hablar de los servicios que incluye la *Estratexia para a inclusión social de Galicia 2014-2020*?

- a) Sí.
- b) No.

Estaría dispuesto/a a aceptar personal en prácticas no laborales?

- a) Sí.
- b) No.

Por qué?  
\_\_\_\_\_

7.- Y a colaborar en la realización de cursos de formación en su empresa?

- a) Sí.
  - b) No.
-

8.- Conoce las ayudas que existen para distintos colectivos y que contemplan bonificaciones o descuentos en la contratación?

- a) Sí.
- b) No.

a) Si la respuesta es sí, está usándolas o las usó alguna vez?

- a.1. Sí.
- a.2. No.

b) Tiene alguna en vigor con sus empleados y con sus empleadas?

- b.1. Sí.
- b.2. No.

9.- En lo referente a contrataciones:

a) Considera que una mujer puede desarrollar el puesto en su empresa igual o mejor que un hombre?

- a.1. Muy de acuerdo.
- a.2. Bastante de acuerdo.
- a.3. Poco de acuerdo.
- a.4. Nada de acuerdo.

Por qué?

b) Considera que un hombre puede desarrollar el puesto en su empresa igual o mejor que una mujer?

- a.1. Muy de acuerdo.
- a.2. Bastante de acuerdo.
- a.3. Poco de acuerdo.
- a.4. Nada de acuerdo.

Por qué?

c) Hasta qué punto le influye que una persona a contratar sea migrante?

- b.1. Mucho (en negativo).
- b.2. Bastante.
- b.3. Poco.
- b.4. Muy poco (lo contrataría igual que cualquier otra persona).

d) Hasta qué punto le influye que una persona a contratar posea diversidad funcional (que tenga alguna discapacidad)?

- b.1. Mucho (en negativo).
- b.2. Bastante.
- b.3. Poco.
- b.4. Muy poco (lo contrataría igual que cualquier otra persona).

10.- Estaría dispuesto/a a colaborar con nuestro servicio de mediación laboral?

- a) Le interesa mucho.
- b) Bastante.
- c) Poco.
- e) Nada.

Por qué?

Le interesaría mantener una colaboración en los procesos de selección de recursos humanos de su empresa?

- c.1) Le interesa mucho.
- c.2) Bastante.
- c.3) Poco.
- c.4) Nada.

Otras? Señale cuales:

## ***El maltrato institucional a los niños y niñas: Una aproximación desde la praxis socioeducativa con niños y niñas en desventaja***

176

**Lorenzo Salamanca García**, educador social en Ayuntamiento de Zamora

### **RESUMEN:**

*Al abordar los malos tratos a menores solemos poner el acento en el maltrato ejercido por personas con quienes se relacionan estos-as. Pero existen también situaciones estructurales o del sistema que fomentan lo que se denomina maltrato institucional. Nos parece relevante detenernos en este tipo de maltrato porque, con frecuencia, es ignorado al abordar el trabajo socioeducativo con niños-as en desventaja. Para ello nos fijaremos en algunos contextos donde podemos ver el reflejo de este maltrato en nuestro país. Y finalmente, nos gustaría que ello sirviera de reflexión a dos de los perfiles profesionales más presentes en la red de servicios sociales: educadores-as sociales y trabajadores-as sociales.*

**PALABRAS CLAVE:** Maltrato institucional, derechos del niño-a, pobreza, familia, educador-a social y trabajador-a social

Fecha de recepción: 18/12//2017

Fecha de aceptación: 08/08/2018



## Introducción.

La Convención de la ONU sobre los **Derechos del Niño**, de 20 de noviembre de 1989 (UNICEF, 2004), reconoce a todos-as los-as niños-as como titulares de derechos y establece las obligaciones de los Estados para brindarles protección. Conviene recordar que la Convención de los Derechos del Niño es el tratado de derechos humanos que tiene más amplia aceptación a nivel mundial, siendo España uno de los 196 países que la han ratificado. Por otro lado, el Parlamento Europeo aprobó la Carta Europea de los Derechos del Niño (Parlamento Europeo, 21 de septiembre de 1992) y España es miembro de la Unión Europea desde 1985.

Por lo que se refiere a nuestro país, el Título I de nuestra Constitución recoge los derechos y deberes fundamentales y, dentro del mismo, en el artículo 39 se señala la necesidad de asegurar una protección a la familia y a los menores (Constitución Española, 1978). Completando y desarrollando lo anterior, las Cortes Generales han aprobado una serie de leyes que regulan la atención a la infancia, en diversos contextos sociales, y que constituyen un marco de referencia a tener en cuenta:

- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada en parte de su articulado por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre de 2006, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Sin embargo, a pesar de todo regulado y legislado, no dejan de existir situaciones en las que el propio Estado o los poderes públicos directamente relacionados con él incumplen, de alguna manera, lo regulado y es entonces cuando podemos hablar de “maltrato institucional o del sistema”.

### **El maltrato institucional.**

Podemos definir el maltrato institucional a menores como,

*”... cualquier legislación, programa, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del-la profesional o funcionario-a de las mismas que comete abuso o negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del-la niño-a o de la Infancia” (Martínez, A. y Sánchez, J.J, 1989:121).*

178

En el presente artículo nos centraremos en las carencias del Sistema y no tanto en las actuaciones individuales de profesionales, pues creemos que éstas son, casi siempre, consecuencia de lo anterior. En este sentido, algunos indicadores del maltrato institucional, tal como son percibidos en la praxis profesional, serían (ASAPMI, 2018):

- Los derechos del niño no son el marco de referencia.
- No responder a las características diversas de los-as niños-as.
- Plantillas con escaso personal o profesionales en condiciones laborales precarias.
- Estrés laboral y falta de motivación.
- Deficiente intercambio y comunicación entre profesionales.
- Descoordinación entre servicios.
- Ausencia de evaluación y seguimiento de actuaciones.
- Supervisión inadecuada del trabajo.
- Cambios frecuentes de estrategias.
- Espacios físicos y recursos insuficientes para responder a las necesidades, etc.

### **Situaciones de maltrato institucional.**

A continuación se exponen algunas situaciones que pueden ser ejemplo de este maltrato institucional o del sistema a los-as niños-as y ante las cuales los-as profesionales de la



intervención socioeducativa con la infancia (de manera particular, educadores-as sociales y trabajadores-as sociales) no podemos pasar por alto.

### 1- Una educación que segrega.

La crisis económica nos ha desvelado que los-as niños-as presentan una mayor inclinación a la pobreza que otros grupos de edad y ello puede constituirse en un rasgo definitorio de las generaciones venideras: si se continúan aplicando las mismas políticas, en 2022 casi el 40% de la población española estará en riesgo de exclusión social (Oxfam, 2012).

Como consecuencia de la crisis económica, se han aplicado diversos recortes en educación (Real Decreto-Ley, 2012), considerando la misma más como un gasto del que se pudiera prescindir, en cierta medida, que como un derecho, tal como queda recogido en nuestra Constitución (artículo 27.1):

- Se ha reducido considerablemente el número de profesores-as en la enseñanza pública, presentando como habituales cosas que eran excepcionales y que ahora parecen irreversibles: del año 2011 al año 2016 se perdieron 2.621 profesores en los centros educativos públicos (Pérez, 2017). En ese mismo periodo, el gasto público en educación se redujo de 50.631,1 millones de euros en 2011 a 47.883,1 millones de euros en 2016 (MECD, 2016) y ello a pesar del aumento del alumnado a lo largo de estos años, lo que nos lleva a una caída de la inversión pública por alumno-a.
- Se ha incrementado el número de alumnos-as por aula: hasta 30 en Primaria y 36 en Secundaria, lo que va en detrimento de una atención individualizada y conduce hacia una enseñanza masificada, de la que salen perjudicados-as los-as alumnos-as con más dificultades (Sanmartín, 14 de septiembre de 2016), lo que ha sido criticado por diversas asociaciones de madres y padres de alumnos-as (AMPA, 22 de julio de 2018). Por otro lado, este incremento ha sido mayor en la escuela pública que en la privada, al tiempo que en la enseñanza pública es donde se escolariza la mayoría del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (MECD, 2017).
- El número de alumnos que estudian en aulas prefabricadas ha crecido con los recortes y soluciones que eran de carácter temporal se han prolongado en el tiempo, con el peligro que ello supone, siendo frecuentes comentarios del tipo *“hay obras al lado, cuando llueve, el agua entra por todos lados, ni la calefacción ni la refrigeración funcionan*

*correctamente, etc.*” De todas las comunidades, Cataluña es la que cuenta con más barracones escolares (Cañizares, 1 de julio de 2017).

- Se reducen o desaparecen programas educativos específicos, como Compensatoria o Diversificación, destinados a combatir el fracaso escolar, atender a alumnos-as con dificultades de aprendizaje, etc. Este tipo de actuaciones han sido fuertemente criticadas por asociaciones que trabajan con alumnado en desventaja, como el colectivo gitano (FSG, 10 de agosto de 2015). Igualmente, se han retirado apoyos educativos que se venían haciendo con profesores-as de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica, lo que conlleva una desatención de niños-as con necesidades educativas. Según diversas fuentes se necesitaría casi el doble de este profesorado en la actualidad para garantizar una atención adecuada (Fariñas, 14 de noviembre de 2017).
- A la par que lo anterior, se ha promovido el llamado “Bachillerato de Excelencia”, fomentando una educación elitista que margina a muchos estudiantes y daña, por tanto, la igualdad de oportunidades (Cortes, 5 de febrero de 2018). Así mismo, se ha extendido el bilingüismo, cuyos efectos negativos se concentran en los chicos-as cuyos padres no han cursado estudios universitarios (Anghel, Cabrales y Carro, 2013).
- A lo largo de estos años hemos acudido en la enseñanza primaria a un incremento de alumnado diagnosticado como TDAH, considerando tal situación como una enfermedad mental que se regula con psicofármacos, a pesar del riesgo que su consumo entraña. No pocos científicos-as y pensadores cuestionan el diagnóstico del TDAH y consideran que asistimos a una patologización de problemas normales de los-as niños-as (García, González y Pérez, 2014), que suelen proceder, casi siempre, de barrios pobres, de escuelas sin suficientes recursos, etc. y ante ello se ha decidido no modificar la sociedad, sino modificar a los-as niños-as (Chomsky, 2018). Además, se han exagerado fenómenos como la violencia en las aulas, que habría que releer no como un problema en sí, sino como indicador de un problema más amplio (Martínez, 2002)
- En cuanto a la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria existen grandes diferencias entre unas comunidades autónomas y otras. Por otro lado, se ha dado un importante retroceso tanto en la cantidad de fondos públicos destinados a tal fin, como en el porcentaje de beneficiarios-as del mismo. Todo ello contradice seriamente el artículo 27 de la Constitución Española cuando dice que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita” (Defensor del Pueblo, 2013).

- Aunque cerca de dos millones de niños-as hacen la comida más importante del día en su centro escolar, sin embargo solo un 65 % de los colegios tiene comedor escolar. Además, en la concesión del servicio de comedor las administraciones han venido primando la cuestión del precio sobre la calidad, llegando a aceptar ofertas temerarias y olvidándose de que el comedor es un aula más, según destacados-as nutricionistas, ya que lo que aprendemos a comer de pequeños-as es lo que comeremos de mayores (Carceller, 12 de septiembre de 2016). En el momento presente (julio de 2018), hay cierta esperanza de que la nueva ley de contratos del sector público (Ley 9/ 2017) pueda ir corrigiendo lo anterior.
- La necesidad de acompañamiento al alumnado trans, así como atender a la diversidad de género en los centros educativos ha puesto en evidencia la inexistencia o insuficiencia de recursos con los que se cuenta para llevarlo a cabo: estudios recientes desvelan que un 69% de las personas trans han pensado alguna vez en quitarse la vida (American Foundation For Suicide Prevention, 2014) y no pocos lo han hecho, a pesar de la incompreensión de quienes les apoyaban (Tona, 20 de febrero de 2018). En este sentido, se constata que mientras en unas comunidades autónomas existe un protocolo de actuación al respecto (Castilla-La Mancha, 2016), en otras está aún en fase experimental (Castilla y León, 2018).
- Recientemente se ha dado una situación de desprotección que ha afectado a casi 200 niños-as de la ciudad de Melilla, los-as cuales a pesar de haber nacido en España, estaban en situación irregular -“sin papeles”- y por ello no se les permitía ir al colegio -algo que sólo ocurría en dicho territorio y no en el resto de España-. Para corregir tal injusticia, la Asociación PRODEIN inicio una petición dirigida al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y gracias a ello se ha conseguido su escolarización (PRODEIN, 9 de julio de 2018).
- Un tema especialmente grave, del que cada vez se han ido conociendo más casos en nuestra sociedad, es el de abusos a menores realizado por figuras adultas de referencia en diversos contextos socioeducativos por los que pasan, como puede ser el colegio y que consideramos que, en muchas ocasiones, habría que releer en clave de maltrato institucional, tal como ya referimos anteriormente, debido a: supervisión inadecuada, trabajo sin unas condiciones mínimas, estrés y desmotivación, etc. En este sentido hay que decir que desde el año 2015, con la modificación legislativa del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, es obligatorio para todas las personas que intervengan con

menores (ya sea como contratados-as o como voluntarios-as) en distintas instituciones (escolares, deportivas, de ocio, religiosas, etc.) la certificación negativa del Registro Central de Penados en relación a de delitos de naturaleza sexual. Sin embargo, muchas de estas acusaciones de abusos -casi siempre prolongados en el tiempo- a un-a niño-a cuando llegan a los juzgados ya han prescrito. Además, se hace declarar al menor varias veces, demorando todo el proceso y sin que exista la presunción de que está diciendo la verdad. Y ello ocurre ante jueces no suficientemente preparados-as sobre violencia a menores. Por todas estas razones es urgente una reforma legislativa que ayude a erradicar la violencia contra los-as menores y adolescentes y potencie las medidas preventivas, tal como ha solicitado recientemente el conocido pianista J. Rhodes, quien sufriera abusos sexuales por parte de un profesor en su infancia (Rhodes, 3 de agosto de 2018).

- La enseñanza actual está excesivamente burocratizada (todo viene regulado, especificando qué hacer y cómo en cada momento), lo que impide al-la profesor-a tomar decisiones a partir de un análisis de las necesidades del alumnado, dificultándose un aprendizaje personalizado. La autonomía de los centros y el diseño curricular proclamados por las reformas educativas recientes han quedado como buenas intenciones, pues priman las relaciones jerárquicas y el satisfacer requerimientos administrativos de diversa índole (De la Torre, 28 de mayo de 2017).
- Incluimos dentro de este apartado la preocupación por la tasa de suicidio en niños-as en nuestro país, que habría que analizar como la confluencia de múltiples factores: historia familiar, trastornos emocionales, bullying, acontecimientos estresantes, trastornos mentales, etc. (OMS, 2006). El suicidio representa la tercera causa de muerte entre los-as adolescentes y jóvenes en nuestro país, superado solo por las causas externas de mortalidad y los tumores. Y aunque durante mucho tiempo, las tasas de suicidio se han mantenido estables -en torno al 6,2 % de los suicidios-, a partir del 2010, con la crisis económica, estas han experimentado un ligero y preocupante ascenso (Navarro-Gómez, 2017). Lo preocupante de ello es que en España aún no existe un Plan de Prevención para el Suicidio (Álvarez, 9 de julio de 2018).

## 2- Parques que se convierten en parkings y la calle bajo sospecha.

- Hoy en día un 70% de la población vive en espacios urbanos, pero es necesario superar una visión urbanista y física de las ciudades, donde lo que importa es la rentabilidad del

uso del suelo en términos de mercado y los barrios con sus calles pasan a ser una víctima más de la urbanización neoliberal (Harvey, 2018). Según diversos expertos (Arellano y Bentolilla, 22 de febrero de 2009), los gobiernos del PP (Aznar) y del PSOE (Zapatero) son responsables de no preservar a los-as ciudadanos-as de los desmanes económicos que se llevaron por delante sus ahorros, su empleo y su prosperidad en la llamada “burbuja inmobiliaria”.

- En la actualidad, nos encontramos con barrios desigualmente dotados, que suelen ser los barrios de la periferia de las ciudades, y donde los indicadores de pobreza son mayores (Secchi, 2015). No podemos olvidar que, según el último informe PISA (Álvarez, 3 de febrero de 2017), los-as chicos-as de familias con menos recursos tienen más posibilidades de fracasar o abandonar los estudios que los-as chicos-as de familias de situación socioeconómica media-alta. Y algo muy preocupante es que apenas existen protocolos o guías para promover la participación de niños-as y adolescentes en la vida de las ciudades (Cabrerizo, Martínez, Zelaya, García y Andrés-Candelas, 2018).
- Así mismo, habría que intentar hacer una lectura de la calle vinculada a valores como la solidaridad, la libertad creativa, la interculturalidad, el respeto por las personas y el medio ambiente, etc., frente a otras visiones que subrayan más el peligro y la negatividad, influenciadas por la televisión (Sanz, 2014). En este sentido, F. Fantova, consultor social, sostiene que en el pasado en los barrios no había servicios públicos para las personas, pero había comunidad, en cambio hoy hay servicios públicos, pero no hay comunidad, en cuanto a existencia de afecto, relación y/o reciprocidad (Carnero, 21 de julio de 2018). En este sentido y como consecuencia de la aprobación de la llamada “ley mordaza” (L. O. 4/2015) nos encontramos con condenas como la impuesta recientemente al grupo de rap La Insurgencia, integrado por 18 jóvenes (algunos son menores) y que critican en sus canciones todo lo que creen injusto del sistema. A dicho grupo se le ha acusado de “enaltecer el terrorismo” con una condena que puede suponer ingreso en prisión. Los propios miembros del grupo se han defendido alegando que se trata de: libertad de expresión y creatividad, metáforas y pensamientos con rima que quieren llamar la atención, etc., y en su defensa ha salido también la Plataforma en Defensa de la Libertad de Información –PDLI- (Mondosonoro, 5 de diciembre de 2017). Otro de los puntos más polémicos de la citada ley, por lo que a menores se refiere, es la imposición de multa, no menor de 600 euros, por fumar porros y/o hacer botellón en la vía pública. Respecto a



ello, diversos-as profesionales del ámbito de la justicia juvenil consideran que la finalidad de esta ley es su afán recaudatorio (Turrús, 29 de mayo de 2017), que, casi siempre, recae en las familias con menos recursos económicos (Gobierno Vasco, 2014), lo que supone agravar aún más su situación.

- Finalmente, habría que recuperar la calle desde una visión positiva, considerándola como lugar de encuentro y relación, especialmente para los-as niños-as, pues como dice el psicopedagogo italiano F. Tonucci *“la calle es peligrosa porque no hay niños”* (Ramajo, 24 de febrero de 2013).

### 3- Desahucios o la amenaza al derecho de la vivienda.

Otra consecuencia de la crisis económica son los desahucios, ya que numerosas familias al ver reducidos sus ingresos de manera ostensible se vieron imposibilitadas para afrontar los pagos de la hipoteca o alquiler. Más allá de las estadísticas, se trata de personas con rostros e historias de vida que es conveniente conocer (Grandes, 2015; Martínez, “et alt.”, 2016). Se calcula que, desde el comienzo de la crisis en julio del 2008, unas 400.000 familias han perdido sus viviendas (Sarries, 21 de julio de 2016). Se trata de familias que pertenecen a grupos vulnerables de nuestra sociedad, como inmigrantes -fueron los-as primeros-as afectados-as por la crisis hipotecaria-, familias monoparentales, mujeres víctimas de violencia de género, etc. Cada desahucio representa una verdadera situación límite para estas personas, acelerando procesos de exclusión para los-as afectados-as (Hernández, 2013), que algunos-as solo han sabido afrontar quitándose la vida (Vera, 18 de junio de 2016). Además, un desahucio suele conllevar la reubicación de la familia en lo que se denomina como “viviendas inseguras” (Human RightsWatch, 2014), en las que pasan a vivir con parientes o amigos-as, subarrendar habitaciones en pisos, ocupar edificios vacíos, etc.

Por otro lado, no hay que olvidar que en todo este proceso hay niños-as, que suelen ser los-as grandes invisibles: no hay datos, no hay registros, no hay seguimientos. La ley sólo protege a los menores de tres años y con padres en paro, dándoles a estos una moratoria de dos años. Pero cuando hay menores de 3 a 18 años la ley no establece ninguna protección específica. Habría que recordar que la vivencia de un desahucio para los niños puede tener consecuencias del tipo: pérdida del control de esfínteres en pequeños que ya lo tenían superado, ansiedad, temores nocturnos, sentimiento de vergüenza ante sus amigos-as, fracaso escolar, anticipación de procesos de maduración (adolescentes que asumen el rol del cabeza de familia), etc.



(García, 3 de julio de 2015). Recientemente, una sentencia del Tribunal Supremo ha revocado un desahucio de una familia con tres hijos y en la misma se insta a los jueces a que protejan a los niños antes de autorizar un desahucio (Rincón, 30 de noviembre de 2017). Así mismo, la Plataforma de Afectados por la Hipoteca viene reclamando que se pueda constituir un parque público de vivienda en alquiler con las viviendas del Sareb o sociedad de Gestión de Activos Procedentes de la Reestructuración Bancaria (PAH, 9 de diciembre de 2014).

Una decisión, que completa el drama de los desahucios, es la de las compañías eléctricas de cortar la luz a las familias vulnerables por impago, aun aportando informe de los Servicios Sociales sobre su situación. La denominada “pobreza energética” afecta en nuestro país a 4,7 millones de españoles-as, de los-as cuales el colectivo más afectado es de los hogares monoparentales con hijos-as a cargo (Meizoso, 4 de diciembre de 2017). En algunas autonomías se había regulado al respecto: así, por ejemplo, en Cataluña, a raíz del fallecimiento en un incendio de una anciana en Reus, a la que habían cortado la luz y se iluminaba con velas, el gobierno autónomo había aprobado la ley 24/ 2015, de 29 de julio, de medidas urgentes para afrontar la emergencia en el ámbito de la vivienda y la pobreza energética. Esta ley impedía a las empresas suministradoras cortar la luz a las personas con dificultades económicas sin informe previo de los Servicios Sociales. Sin embargo, y en relación con lo anterior, una reciente sentencia de una jueza de Barcelona, ante un recurso interpuesto por Endesa, ha anulado esta ley (EFE, 5 de diciembre de 2017): una vez más los intereses del mercado se imponen sobre las personas

Finalmente, no queremos pasar por alto el dato de que en España hay más de 9.000 familias gitanas (procedentes de Portugal o del Este de Europa) que viven en situación de infravivienda o chabolas, sin las condiciones mínimas, siendo Galicia, Aragón, Madrid y Castilla- La Mancha las comunidades autónomas que presentan un índice de chabolismo mayor (FSG, 2016).

#### *4.- Los menores extranjeros no acompañados son tratados como niños-as de segunda clase.*

Si cualquiera de los-as niños-as nacionales viviera en las condiciones en las que viven muchos-as niños-as inmigrantes que han llegado a nuestro territorio y que no cuentan con apoyo familiar, los organismos de Protección a la infancia intervendrían rápidamente. Sin embargo, en el caso de los-as niños-as inmigrantes parece que la urgencia no es tal, como si fueran menores de segunda clase o invisibles (Rosati, 10 de noviembre de 2017).

Aunque no existen datos exactos (Senobilla, 2011), se estima la cifra de menores inmigrantes no acompañados-as en nuestro país ha ido incrementándose paulatinamente (Plataforma de Infancia, 31 de enero de 2018), pasando de los 4.000 en 2016 hasta superar los-as 7.000 (Pinar, 2 de agosto de 2018). Muchos-as de ellos-as no han pasado siquiera por los recursos del sistema de protección y cuando lo han hecho han estado en centros residenciales masificados y deteriorados, donde se sienten desprotegidos-as, discriminados-as y hasta agredidos-as por los propios vigilantes y/o educadores (Leon, 28 de octubre de 2009; Público, 18 de julio de 2018), lo que ha provocado la fuga de bastantes de ellos-as. Molestar, hacer indeseable el sistema para convertirlo en insoportable (tantas veces los menores escuchan en los centros la frase “esto no es un hotel”) y así frenar el efecto llamada es una evidencia de que los mecanismos de protección no funcionan adecuadamente con estos-as chicos-as. En ciudades como Madrid, Bilbao, Barcelona, Ceuta, Melilla y otras, nos hemos acostumbrado a verles deambular por sus calles y parques (Checa, Arjona, Checa y Alonso, 2006), lo que constata un fracaso del sistema de protección a la infancia y una vulneración de los derechos del niño-a en nuestro país. J. Rubio, educador de calle en la comunidad de Madrid, ante alguna situación de necesidad, vivida con alguno-a de estos-as chicos-as, habla de “un sistema de desprotección organizado” (Rubio, 23 de noviembre de 2016). Así mismo, la organización Jueces por la Democracia ha criticado las condiciones en las que son tratados-as estos-as menores cuando son trasladados-as a la Fiscalía de Menores para su identificación, filiación y determinación de edad (JJpD, 2017). Añadiendo a lo anterior que, si a un-a niño-a se le identifica incorrectamente como mayor de edad, queda expuesto-a a vivir en la calle, ser detenido-a, expulsado-a del país o ingresado-a en un Centro de Internamiento de Extranjeros, lo que conlleva una privación de libertad en contra de la ley.

Hemos de tener presente que todos-as estos-as niños-as que han llegado a nuestro país huyendo de la violencia y/o de la pobreza, terminan viviendo entre nosotros-as bajo sospecha, como si fueran una amenaza (se ha generado alrededor de ellos-as un discurso de que roban, de que son malos-as, etc.), olvidándonos de dar respuesta a su verdadera esencia, el hecho de ser niños-as -con una estigmatización difícil de superar- (Antúnez, Driss, García y Olcina, 2016). Se trata de experiencias dramáticas de huida, realizas sucumbiendo ante mafias que han crecido impulsadas por la guerra de fronteras, tal como vienen denunciando diversas asociaciones y personas como, por ejemplo, la activista y experta en migraciones H. Maleno, a la que un tribunal marroquí acusa de un delito de tráfico de personas por dar alertas a

Salvamento Marítimo cada vez que una patera con personas migrantes intenta cruzar el Estrecho con peligro para sus vidas (Peregil, 5 de diciembre de 2017). Este poner bajo sospecha el trabajo de las ONGs y de las personas que en ellas trabajan se alimenta con declaraciones irresponsables de algunos-as representantes de los poderes públicos (Quintero, 18 de noviembre de 2017). Todo ello es reflejo de un “mundo al revés” (Galeano, 2005): el neoliberalismo se impone legitimando la desigualdad y criminalizando a los-as pobres y a sus defensores-as.

Diversas ONGs (Amnistía Internacional, Oxfam-Intermon, etc...) vienen criticando al gobierno español por incumplir el compromiso de acogida de refugiados realizado en 2015 ante la Comisión Europea: a fecha 24 de septiembre de 2017, en que finalizaba el plazo de acogida acordado a nivel europeo, solo había llegado al 11,4% de lo pactado, que debían ser 17.680 refugiados-as procedentes de Siria y otros países en conflicto. Y esto pese a que la mayoría de la población española se muestra partidaria de acoger a refugiados-as en su casa, su barrio o su localidad, tal como recogen diversas encuestas (EFE, 17 de junio de 2017).

#### 5.- Retiradas de tutela y familias rotas.

Nos interesa detenernos en dos situaciones en las que pueden encontrarse los-as niños-as atendidos por el sistema de protección a la infancia (Moreno-Torres, 2015):

- De riesgo: son aquellas situaciones que se caracterizan por la existencia de un perjuicio para el-la menor, pero que no alcanzan la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar. Algunos ejemplos de situaciones de riesgo pueden ser: falta de atención física o psíquica, uso del castigo –sin ser grave-, conflicto entre los progenitores, incapacidad de los padres para controlar la conducta inadecuada del-la menor, absentismo, etc.
- De desamparo: es la que “se produce de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de las personas menores de edad, cuando estos queden privados de la necesaria asistencia moral o material” (Real Decreto 24 de julio, 1989). Algunos ejemplos son: abandono del-la menor, abusos sexuales, maltrato psicológico continuado o falta de atención de sus necesidades afectivas o educativas, riesgo para la vida, salud e integridad física, inducción a la mendicidad, delincuencia, prostitución o cualquier otra explotación

del-la menor, negativa de los progenitores a colaborar con la entidad pública para corregir situaciones de riesgo detectadas, etc.

Tanto la situación de riesgo como la de desamparo son declaradas por la administración pública competente. Una diferencia notable entre ambas es que la de riesgo sería aquella que no alcanza la intensidad o persistencia suficiente como para aconsejar la separación del-la menor de su entorno familiar, mientras que la de desamparo comportaría la asunción inmediata y automática de la tutela del-la menor por parte de la administración pública competente, pasando la familia biológica a mantener contactos con su hijo-a durante un corto espacio de tiempo y supervisados por un-a técnico-a (Pérez, 20 de noviembre de 2016).

Somos conscientes de que en nuestro país pueden existir casos de niños-as abandonados-as, maltratados-as, desprotegidos-as, casos ciertamente preocupantes (de desamparo) sobre los que habrá que tomar medidas sin tregua. Pero, con frecuencia, en la vida de los-as menores se confunden situaciones de riesgo y desamparo y vemos como se multiplican, de manera excesiva, las retiradas de tutela a familias vulnerables económicamente, al tiempo que se remunera con 500 euros al mes por menor a las familias acogedoras, cuando ese dinero debería ir destinado para que las familias biológicas de los menores salieran adelante. Además, ¿alguien se cree que en España hay alrededor de 40.000 – los-as menores tutelados en nuestro país superarían esa cifra- familias que no saben cuidar a sus hijos-as? (García, 10 de mayo de 2018).

Asistimos, en el momento actual a una gran paradoja: por un lado, numerosos-as profesionales de los servicios sociales (trabajadores-as sociales, educadores-as sociales, etc.) creen superado el modelo actual de los servicios sociales, reducidos a “beneficencia y caridad” ( como si fueran meros gestores de un sistema de ayudas que les viene impuesto), y proponen un cambio hacia un modelo de atención más centrado en la persona, diseñando estrategias para una inserción que respete la dignidad de cada persona, contando con apoyos comunitarios, etc. (FV, 17 de noviembre de 2017; Servimedia, 19 de octubre de 2017). Y por otro lado, hay familias que teniendo dificultades para alimentar a sus hijos-as, tienen miedo a pedir ayuda a los Servicios Sociales porque temen que puedan retirarles a sus hijos-as (Agudo, 9 de septiembre de 2013).

Organizaciones que trabajan con la infancia vienen afirmando que el sistema de protección a la infancia vigente en nuestro país parece que identifica más la desprotección de los niños-as en familias en riesgo de pobreza. De ello parece deducirse que las familias pobres se portan

mal con sus hijos-as, mientras que las familias no-pobres cuidan bien de sus descendientes. Como consecuencia de ello, se toman decisiones sobre los-as menores para protegerlos de la pobreza. Pero si se atajara la pobreza este sistema no se mantendría en pie (APDHA, 2006). Estos pensamientos vienen avalados por:

- Padres-madres, que se han quejado al Defensor del Pueblo y otras instancias, denunciando un uso abusivo y descontrolado de las declaraciones de desamparo, conscientes de que la mejor familia para un-a menor no es la familia ideal, sino la suya (Cárdenas, 2012; ABC, 18 de septiembre de 2017).
- Profesionales de los propios servicios sociales, que reconocen –al tiempo que lo critican– que para la administración es más costoso invertir sobre las situaciones de riesgo y, en consecuencia, se desvía la inversión a intentar separar a los-as menores de sus padres, lo que denota una falta de políticas de prevención eficaces (Manrique, 16 de abril de 2013).
- Organizaciones y activistas que trabajan en los barrios con los-as chicos-as y sus familias y que muestran todo su apoyo a las familias que sufren las consecuencias de un sistema de protección a la infancia que castiga siempre a las familias más pobres (Saltando Charcos, 2017; García, 2017).
- Jueces, que en diversas sentencias han reconocido lo injusto de algunas declaraciones de desamparo, con el consiguiente perjuicio tanto para los-as menores como para las familias (APRODEME, 2012; Altozano, 18 de junio de 2013).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, diversos-as profesionales de los Servicios Sociales (Marisol Ramoneda –psicóloga de Barcelona-, Javier Martín –psicólogo de la Xunta de Galicia-, Mercedes Botija Yagüe –profesora de Trabajo Social en Valencia-, Nuria Empez –educadora social, coordinadora del libro “Dejadnos crecer. Menores migrantes bajo tutela institucional”-, etc.), reclaman que sea un-a juez de familia quien pueda determinar la retirada de unos-as niños-as de una familia, después de denuncias previas en dicho juzgado, bajo la responsabilidad del-la denunciante y garantizando el derecho a la protección jurídica que debe tener el-la denunciado-a. Actualmente la decisión de declarar el desamparo de un-a menor está en manos de técnicos-as, y sólo si la familia afectada recurre irá el procedimiento al juzgado de familia, algo que raras veces ocurre debido a que se trata de familias muy castigada y vulnerables: con escasas habilidades para defenderse con la puntualidad y formalidad que se requiere, a la par que con dificultades

económicas para asumir los gastos de un recurso. Además, se trata de un procedimiento que se alarga como mínimo un año, con todo el desgaste que ello supone.

Por otro lado, al hecho de que en España haya más de 43.000 niños-as que crecen sin el cuidado de sus padres, en cuidados alternativos a la familia de origen, hay que añadir el hecho traumático de que bastantes de ellos-as tienen que hacerlo separados-as de sus hermanos-as, lo que agrava la situación a la que se enfrenta el-la niño-a, provocando una tensión que hace que la recuperación resulte más difícil. Y esto ocurre a pesar de que las modificaciones legislativas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia realizadas en 2015 contemplan la no separación de los-as hermanos-as en cuidado alternativo, algo que en la práctica no siempre ocurre (Aldeas Infantiles, 2018).

#### 6. Los-as niños-as, víctimas ignoradas en la violencia de género.

Desde el año 2010 han muerto alrededor de 30 niños-as a manos de parejas o exparejas de mujeres víctimas de violencia de género, siendo esta una cifra que cada año ha ido incrementándose (EFE, 5 de marzo de 2018). El Defensor del Pueblo ha subrayado recientemente la necesidad de otorgar más protección a los-as hijos-as de las mujeres víctimas de violencia machista tras observar un aumento del número de menores que han muerto a manos de sus padres (Defensor del Pueblo, 2017: Informe anual 2017). Parece evidente, como subrayan diversos expertos (Lorente, 2014), que no se están tomando medidas suficientes para proteger a los-as niños-as, sobre todo cuando se trata de casos identificados (hay denuncia y reconocimiento explícito de violencia), ignorando el hecho que de un maltratador no puede ser un buen padre (Fernández, 2016), pues cuando un hombre maltrata sistemáticamente a la madre de sus hijos-as, les está produciendo a estos un gran daño emocional, pudiendo llegar a normalizar la violencia en su vida familiar futura. Recientemente se ha aprobado en el Congreso el Pacto de Estado contra la violencia machista (Congreso, 2017) que incluye en una de sus medidas la suspensión del régimen de visitas “*en todos los casos que el menor hubiera presenciado, sufrido o convivido con manifestaciones de violencia*”, sin embargo, después de varios meses este Pacto sigue sin presupuesto y sin que se ponga en marcha ninguna de sus medidas: en el 2017 la suspensión del régimen de visitas se produjo en el 2,3 % de los supuestos y se constata que a lo largo del 2018 la justicia ha seguido otorgando regímenes de visitas a condenados por violencia machista (Borraz, 2 de enero de 2018). Apoyándose en el Dictamen de 2014 del Comité de Naciones Unidas para la eliminación de



todas las formas de discriminación contra la mujer - donde se exhortaba a nuestro país a que los antecedentes de violencia de género fueran tenidos en cuenta a la hora de otorgar custodias y visitas de los hijos/as-, en estos días una sentencia del Tribunal Supremo reconoce los fallos del Estado en la desprotección sufrida por una madre y su hija, la cual fue asesinada en 2003 por su padre, condenado por malos tratos, en una visita no vigilada (Kohan, 20 de julio de 2018).

Finalmente, urge tomar conciencia de multitud de micromachismos que afectan a diversas instancias de la vida pública y privada de las personas (Bonino, 2004) y que se cuelan en la vida de los-as niños-as a través de películas, imágenes, videojuegos, etc., algo que si no se afronta, implica retroalimentar el problema en todas las instancias de nuestra sociedad, tal como reconocen diversos-as expertos-as (Diez, 2004; Moisés, 2017; García y Hernández, 2016).

#### *7. Los centros de menores: entre la estigmatización de la pobreza y el negocio.*

En primer lugar, los-as menores pueden ser internados en centros por la retirada de la tutela a sus progenitores (dentro del sistema de protección a la infancia): en España de los-as más de 30.000 menores bajo tutela de la administración, 18.000 se encuentran en centros, lo que nos sitúa como el segundo país de Europa en número de niños-as institucionalizados-as (Morales, 2016). Y de los-as que se encuentran en centros, aproximadamente la mitad no quieren estar allí y mucho menos en centros grandes. Como consecuencia de esta insatisfacción, se producen fugas que llevan a muchos-as chicos-as a la calle y a delinquir, con la paradoja de que, al final, se den respuestas policiales a lo que, en principio, era un problema social. Sería necesario antes de actuar contar con la opinión de los menores (Llosada, 2016) y hacer de los centros la última medida, contando antes con la familia extensa o familias de acogida. A lo anterior hay que añadir que cuando estos-as chicos-as cumplen 18 años deben abandonar el centro: cada año 3000 jóvenes extutelados-as viven este drama, que para la mayoría de ellos-as implica volver a la calle, aunque cuenten con alguna ayuda económica hasta los 21 años. Esta realidad se hace más dramática aún para los-as jóvenes extranjeros-as, que pasan, de la noche a la mañana, de menores inmigrantes en protección a jóvenes extranjeros-as (Muro, 17 de julio de 2017): estos-as chicos-as se enfrentan a la vida adulta once años antes que la media de los-as jóvenes españoles, con el agravante de que han vivido situaciones más

extremas que otros-as chicos-as de su edad, lo que requería apoyos profesionales (educadores, etc.) y estructurales (como pisos tutelados, etc.) para su favorable integración social.

En segundo lugar, también pueden ser internados-as, por imposición del juez de menores (dentro del sistema de reforma), aquellos-as chicos-as que hayan cometido delitos graves por violencia, intimidación o peligro para las personas y/o aquellos-as que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, dependencia a sustancias o alteraciones en la percepción que supongan una alteración grave. Estos internamientos lo son en aplicación de la Ley Orgánica 5/2000, de 13 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los-as menores (para menores entre los 14 y los 18 años) y tienen en los-as menores unos efectos similares a los de las cárceles en las personas adultas: excesiva institucionalización, malos tratos (en la convivencia o camuflados como “medidas de contención” por personal del centro), ambiente opresor cargado de sanciones, aislamiento que puede precipitar trastornos psicóticos (Calvo, 1 de diciembre de 2016), abuso de la medicación como medida de control (chicos-as, literalmente, drogados), etc. (Defensor del Menor de Andalucía, 2014; Defensor del Pueblo, 2016). Cuando un-a menor abandone un centro de reforma tendrá destruida la poca autoestima que tenía antes de entrar, sufrirá un fuerte estrés postraumático, sus lazos sociales estarán más deteriorados, contara con escaso o nulo apoyo familiar, en definitiva, una situación personal muy parecida, aunque con mayor gravedad por el hecho de vivirla en minoría de edad, a la de un preso-a excarcelado-a (Valverde, 1997). A lo anterior, hay que añadir que cuando los centros son gestionados por entidades privadas, estos son verdaderos negocios: la plaza en un centro de internamiento terapéutico puede rondar al mes los 4.000 euros y en un centro de reforma los 8.000 euros, así mientras los hijos-as de los pobres son internados en centros públicos (masificados, con malos tratos, etc.), los hijos de los ricos van a centros-chalets. Por ejemplo, la Asociación Ginso gestiona varios de estos centros de carácter privado y a ella está vinculado, por paradójico que parezca, J. Urra, quien fuera entre 1996 y 2001 Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (López, 6 de febrero de 2016). Podemos concluir que, a pesar de existir un marco legislativo común y ser España un Estado de Derecho, la propia respuesta institucional del internamiento en centros estaría alimentando la desigualdad.

Finalmente, si estudios recientes dicen que 1/3 de los-as niños-as vive en riesgo de pobreza o exclusión en nuestro país (eldiario, 21 de junio de 2018), podemos concluir que dentro de unos años 1/3 de la población española es probable que siga estando en riesgo de pobreza. Las altas tasas de pobreza infantil en España no van a mejorar si no hay una apuesta decidida de

incrementar la inversión en infancia: por ejemplo, España solo invierte el 1,8% del PIB en el sistema de protección a la infancia, mientras Alemania un 3,2%, y Francia un 2,5% (Save the Children, 2016).

### **Conclusiones: ni resignados-as, ni inactivos-as.**

A continuación, se presentan algunas conclusiones, a modo de propuestas operativas, que contribuyan a incentivar el buen trato con la infancia desde diversas instancias.

En primer lugar, en relación al ámbito de la educación escolar, consideramos especialmente importante implantar en los centros de enseñanza la figura del-la educador-a social, particularmente en la Secundaria, dada la etapa evolutiva que representa la adolescencia en cuanto a construir la identidad (Eli y Jensen, 2015) y donde el fracaso escolar se manifiesta como más dramático, al tener la inserción laboral más próxima. Al tiempo, estos-as educadores-as pueden ser una figura de referencia para promover la convivencia y prevenir el bullying. Sin embargo, constatamos que la presencia de educadores sociales en los I.E.S. es una praxis aún incipiente: sólo existe en algunas autonomías como Extremadura, Andalucía, Castilla la Mancha y Baleares (López, 2013 y Europa Press, 19 de julio de 2018), por ello consideramos que debería generalizarse en todo el territorio nacional por igual. Por ejemplo, si consideramos la realidad de los-as chicos-as trans veremos que, según el Observatorio Español contra la LGBTfobia, de media 50 chicos-as LGBTI se suicidan en España cada año y otros-as 950 LGBTI lo intentan, debido a la falta de apoyo familiar, el bullying, conflictos de autoaceptación y autoconfianza (EFE, 16 de septiembre de 2017). En relación a lo anterior, estos-as chicos-as experimentan un apoyo social escaso, existiendo la tendencia a patologizar la transexualidad en los-as menores de edad (Público, 30 de noviembre de 2017).

En segundo lugar y directamente relacionado con el hecho de recuperar la calle, consideramos que es necesario reflexionar sobre “ciudades más sostenibles” (Felipe, 25 de septiembre de 2017) y donde se consideren los derechos de los-as niños-as (a la participación, al juego, desplazarse sin peligros, al encuentro con otras personas y con la naturaleza, etc.) al configurar los espacios públicos (Tonucci, 2016). Así mismo, en relación a un problema como el de la drogodependencia en los-as adolescentes y jóvenes, habría que trabajar más los aspectos preventivos que los punitivos, desmitificando el consumo, ayudando a tomar conciencia de riesgos asociados a su salud mental, etc. (PNSD, 2007), algo que es más fácil

hacerlo desde la cercanía con los-as propios-as chicos-as en su entorno y, para ello, el trabajo de educación de calle es una herramienta muy válida (Salamanca, 2017).

En tercer lugar, en relación a las retiradas de tutela, consideramos que la administración pública, a través de sus técnicos-as, debería actuar de manera más preventiva y ser menos intervencionista. Ello evitaría numerosas quejas reclamando la revisión de un sistema de protección que permite retirar la tutela de los-as niños-as de sus familias por una decisión administrativa que se sustenta, no pocas veces, sobre profesionales sujetos a una temporalidad y a permanentes cambios, lo que dificulta un seguimiento y conocimiento de la realidad, con informes sociales poco rigurosos, etc. (Safont, 5 de mayo de 2017)

Finalmente, los-as profesionales que trabajamos socioeducativamente con la infancia y adolescencia (educadores-as sociales, trabajadores-as sociales, etc.) no podemos mirar para otro lado ante situaciones como las descritas que dañan seriamente la vida de los-as menores (Navarro, 2007). Y ello debe ser así porque nuestra actuación se sitúa dentro del marco de los Derechos Humanos, tal como recogen los respectivos códigos deontológicos (CGCEES, 2007, Consejo General del Trabajo Social, 2017). Cada uno-a de nosotros-as (educador-a social y/o trabajador-a social) deberíamos relacionarnos con los-as chicos-as como personas que compartimos una misma dignidad, tratando de ser significativos-as para ellos-as (siendo personas sensatas, decididas, tenaces, cariñosas, etc.), intentando entender lo que les pasa (cada chico-a tiene sus propias vivencias sobre lo que le conviene, lo que le ocurre y cómo se siente), sin juzgarles ni dar a nadie por perdido y tomando partido siempre por los más débiles (Escudero, 2015; Martínez, 2017).

La experiencia nos demuestra que son los-as chicos-as pobres los que más sufren el llamado maltrato institucional. Sin embargo, observamos que cuando se atajan las consecuencias de la pobreza se incide en las consecuencias tangibles (materiales o fisiológicas), pero no se suelen tener en cuenta los problemas psicosociales que van asociados a ella: pérdida de autoestima, vergüenza paralizante, humillación, abuso de drogas, suicidio, etc. La pobreza mina la dignidad humana y, por ello, es urgente un abordaje multidimensional (Giménez y Valente, 2016). Por todo ello, varios grupos de reflexión, como Red Renta Básica, que coordina el profesor de economía Daniel Raventós (RRB, 2017), y otras personas que llegan a poner en riesgo su vida (Ruiz, 2 de noviembre de 2017), vienen reclamando una Renta Básica Universal, que evitaría cualquier atisbo de estigmatización social o vergüenza. Igualmente,

argumentan que a diferencia de otras ayudas públicas de los Estados de Bienestar que van sujetas a situaciones de pobreza, discapacidad, desempleo (condicionalidad), la Renta Básica sería un derecho universal de todos los ciudadanos-as (incondicional).

## BIBLIOGRAFÍA:

- ABC (18 de septiembre de 2017). *Investigan el “uso abusivo” de la retirada de menores a los padres por parte de la Junta de Andalucía*. Recuperado de [http://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-investigan-abusivo-retirada-menores-padres-parte-junta-andalucia-201709181259\\_noticia.html](http://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-investigan-abusivo-retirada-menores-padres-parte-junta-andalucia-201709181259_noticia.html)
- Agudo, A. (9 de septiembre de 2003). Padres en desamparo. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2013/09/08/actualidad/1378668783\\_598998.html](https://elpais.com/sociedad/2013/09/08/actualidad/1378668783_598998.html)
- Altozano, M. (18 de junio de 2013). Condenan a España por separar a una hija de su madre por falta de recursos. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/sociedad/2013/06/18/actualidad/1371585336\\_185906.html](https://elpais.com/sociedad/2013/06/18/actualidad/1371585336_185906.html)
- Aldeas Infantiles (2018). *Reclamamos la no separación de hermanos en el cuidado alternativo*. Recuperado de <https://www.aldeasinfantiles.es/actualidad/reclamamos-la-no-separacion-de-los-hermanos-en-cuidado-alternativo-2>
- Álvarez, P. (2017). Repetir curso: ni se mejora, ni se aprende más. *El País*. Recuperado de [https://politica.elpais.com/politica/2017/02/02/actualidad/1486055855\\_406888.html](https://politica.elpais.com/politica/2017/02/02/actualidad/1486055855_406888.html)
- Álvarez, R. (9 de Julio de 2018). Suicidio: la muerte silenciada. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2018/07/09/5b4239d0468aeb852f8b45ce.html>
- American Foundation For Suicide Prevention (2014). *Suicide Attempts among Transgender and Gender Non-Conforming Adults*. Recuperado de <http://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/AFSP-Williams-Suicide-Report-Final.pdf>
- AMPA (22 de julio de 2018). *Respuesta a Alberto de Castro*. Recuperado de <https://www.laopiniondezamora.es/opinion/2018/07/22/respuesta-alberto-castro/1098753.html>
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Madrid: FEDEA. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Antúnez, M., Driss, N., García, R. y Olcina, S. (2016). De niños en peligro a niños peligrosos. Una visión sobre la situación actual de los menores extranjeros no acompañados en Melilla 2016. *Asociación Harraga*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5382&tipo=documento>
- APDHA (Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía) (2006). *El sistema de protección del menor. Visión crítica de la APDHA*. Recuperado de <https://apdha.org/media/proteccion.pdf>
- APRODEME (Asociación para la Defensa del Menor) (2012). *Inexistencia de abandono o desamparo, sino únicamente carencias de orden material y económico*. Audiencia Provincial de Sevilla (Sección 6ª). Recuperado de <https://aprodeme2000.files.wordpress.com/2012/12/ap-4-2005.pdf>



- Arellano, M. y Bentolilla, S. (22 de febrero de 2009). ¿Quién es responsable de la “burbuja inmobiliaria”? *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2009/02/22/negocio/1235312065\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2009/02/22/negocio/1235312065_850215.html)
- ASPMI (2018). Maltrato institucional. Recuperado de <http://www.asapmi.org.ar/publicaciones/glosario/?id=372>
- Bonino, L. (2004). *Micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Recuperado de [https://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity\\_mens/micromachismos\\_0.pdf](https://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_0.pdf)
- Borraz, M. (2 de enero de 2018). La justicia mantiene el régimen de visitas con sus hijos a condenados por violencia machista a punto de entrar en prisión. *eldiario.es*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/sociedad/justicia-condenados-violencia-machista-considera\\_0\\_725127632.html](https://www.eldiario.es/sociedad/justicia-condenados-violencia-machista-considera_0_725127632.html)
- Cabrerizo, L., Martínez, M., Zelaya, M., García, M. y Andrés- Candelas, M. (2018). *Guía para promover la participación infantil y adolescentes en la ciudad de Madrid*. Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <https://enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2018/04/GUIA-PARTI-INFANTIL-MADRID-INTERACTIVO.pdf>
- Calvo, S. (1 de diciembre de 2016). El régimen de aislamiento penitenciario puede precipitar trastornos psicóticos en los presos. *eldiario.es*. Recuperado de [http://www.eldiario.es/catalunya/sanitat/aislamiento-penitenciario-precipitar-trastornos-psicoticos\\_0\\_586192456.html](http://www.eldiario.es/catalunya/sanitat/aislamiento-penitenciario-precipitar-trastornos-psicoticos_0_586192456.html)
- Cañizares, M.J. (1 de julio de 2017). Cataluña es la Comunidad Autónoma con más barracones escolares. *El Español*. Recuperado de [https://cronicaglobal.elespanol.com/politica/cataluna-barracones-escolares-espana\\_75903\\_102.html](https://cronicaglobal.elespanol.com/politica/cataluna-barracones-escolares-espana_75903_102.html)
- Carceller, R. (12 de septiembre de 2016). Así deberían ser los comedores escolares. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/comer/tendencias/20160912/41156254590/comedores-infantiles-escolares-vuelta-al-cole.html>
- Cárdenas, J.F. (2012). *Es mi hija*. Barcelona: Carena.
- Carnero, A. (21 de julio de 2018). Es tiempo de resetear el concepto de barrio. *DEIA*. Recuperado de <http://www.deia.eus/2018/07/21/sociedad/euskadi/es-tiempo-de-resetear-el-concepto-de-barrio>
- Castilla- La Mancha (2016). *Protocolo de actuación dirigido a menores sobre identidad y expresión de género*. Recuperado de [http://escueladesalud.castillalamancha.es/sites/escueladesalud.castillalamancha.es/files/protocolo\\_actuacion\\_menores\\_indentidad\\_y\\_expresion\\_de\\_genero.pdf](http://escueladesalud.castillalamancha.es/sites/escueladesalud.castillalamancha.es/files/protocolo_actuacion_menores_indentidad_y_expresion_de_genero.pdf)
- Castilla y León (2018). *Protocolo de atención educativa y acompañamiento al alumnado en situación de transexualidad y alumnado con expresión de género no normativa. Fase experimental*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/protocolo-atencion-educativa-acompanamiento-alumnado-situac>
- Checa, F., Arjona, A., Checa, J.C. y Alonso, A. (2006). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*. Barcelona: Icaria
- Chomsky, N. (2018). *Réquiem por el sueño americano*. Madrid: Sexto Piso.
- CGCEES (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales) (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.
- Congreso de los Diputados (2017). *Pacto de estado contra la violencia de género*. Recuperado de [http://www.mujiresenred.net/IMG/pdf/Pacto\\_de\\_estado\\_contra\\_la\\_violencia\\_de\\_genero.pdf](http://www.mujiresenred.net/IMG/pdf/Pacto_de_estado_contra_la_violencia_de_genero.pdf)
- Consejo General de Trabajo Social (2017). *Código Deontológico del Trabajo Social*. Recuperado de [https://www.cgtrabajosocial.es/consejo/codigo\\_deontologico](https://www.cgtrabajosocial.es/consejo/codigo_deontologico)



- Constitución Española (1978). Artículo 39. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=39&tipo=2>
- Cortes, S. (5 de febrero de 2018). Cartas al Director: Bachillerato de Excelencia. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/02/04/opinion/1517761693\\_906269.html](https://elpais.com/elpais/2018/02/04/opinion/1517761693_906269.html)
- Defensor del Menor de Andalucía (2014). *La atención a menores infractores en centros de internamiento en Andalucía*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4445&tipo=documento>
- Defensor del Pueblo (2013). *Estudio sobre Gratuidad de los libros de texto: programas, ayudas, préstamos y reutilización*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2013-11-Gratuidad-de-los-libros-de-texto-programas-ayudas-pr%C3%A9stamos-y-reutilizaci%C3%B3n.pdf>
- Defensor del Pueblo (2016). *Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social*. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2009-01-Centros-de-protecci%C3%B3n-de-menores-con-trastornos-de-conducta-y-en-situaci%C3%B3n-de-dificultad-social.pdf>
- De la Torre, N. (28 de mayo de 2017). Se ha perdido el norte: el profesor pasa más tiempo con burocracia que preparando clases. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2017/05/28/5929a191ca474127728b4582.html>
- Díez, E.J. (coord.). (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. CIDE- Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://educar.unileon.es/Antigua/Documento/libro-videojuegos.pdf>
- EFE (17 de junio de 2017). España incumple su compromiso de acogida de refugiados, según Amnistía Internacional. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/espana-incumple-compromiso-acogida-refugiados.html>
- EFE (16 de septiembre de 2017). Las alarmantes tasas de suicidio LGBTI en España: casi 50 jóvenes se quitan la vida cada año y 950 lo intentan. *La Sexta*. Recuperado de [http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/alarmanentes-tasas-suicidio-lgbti-espana-casi-jovenes-quitan-vida-cada-ano-950-intentan\\_2016091057d420120cf2d961f2d443fd.html](http://www.lasexta.com/noticias/sociedad/alarmanentes-tasas-suicidio-lgbti-espana-casi-jovenes-quitan-vida-cada-ano-950-intentan_2016091057d420120cf2d961f2d443fd.html)
- EFE (5 de diciembre de 2017). Una jueza anula el protocolo de la Generalitat que impide cortar la luz a las familias vulnerables. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/pobreza-energetica-jueza-anula-protocolo-generalitat-impide-cortar-luz-familias-vulnerables.html>
- EFE (5 de marzo de 2018). Crece la violencia machista en España con más de 150.000 víctimas al año. *ABC*. Recuperado de [https://www.abc.es/sociedad/abci-crece-violencia-machista-espana-mas-150000-victimas-201803051255\\_noticia.html](https://www.abc.es/sociedad/abci-crece-violencia-machista-espana-mas-150000-victimas-201803051255_noticia.html)
- eldiario (21 de junio de 2018). Casi el 30% de los menores españoles se encuentran en riesgo de pobreza. Recuperado de [https://www.eldiario.es/economia/menores-espanoles-encuentran-riesgo-pobreza\\_0\\_784621720.html](https://www.eldiario.es/economia/menores-espanoles-encuentran-riesgo-pobreza_0_784621720.html)
- Eli, A. y Jensen, F.E. (2015). *El cerebro adolescente*. Barcelona: RBA.
- Escudero, V. (2015). *Amenazan con quererme*. Madrid: Grupo 5.
- Felipe, I. de (25 de septiembre de 2017). Entrevista a Zhaolong Wang: “Para lograr una mejor ciudad es necesario el esfuerzo de todos”. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2017/09/21/seres\\_urbanos/1505994926\\_818255.html](https://elpais.com/elpais/2017/09/21/seres_urbanos/1505994926_818255.html)
- Europa Press (19 de julio de 2018). Un total de 18 institutos contarán con educadores sociales el curso 2018-2019, ocho más que el año anterior. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/3398875/0/total-18-institutos-contaran-con-educadores-sociales-curso-2018-2019-ocho-mas-que-ano-anterior/>
- Fernández, P. (2016). *Ya no te tengo miedo*. Alicante: Club Universitario.

- FV (17 de noviembre de 2017). Fernando Fantova: “Los Servicios Sociales no deben limitarse a tramitar ayudas para subsistir”. *Faro de Vigo*. Recuperado de <http://www.farodevigo.es/sociedad/2017/11/17/fernando-fantova-servicios-sociales-deben/1787379.html>
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (10 de agosto de 2015). *Nuevo recorte a la educación compensatoria en los Presupuestos de 2016*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/112711.html.es>
- FSG (Fundación Secretariado Gitano) (2016). *Estudio-Mapa sobre Vivienda y Población Gitana, 2015*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/ResumenEjecutivoEstudioViviendaPG2015.pdf>
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI
- García, F., González, H. y Pérez, M. (2014). *Volviendo a la normalidad: La invención del TDAH y del Trastorno Bipolar Infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, A. (3 de julio de 2015). ¿Dónde están los niños de los desahucios? *El mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/07/03/55938a77e2704e5b378b456c.html>
- García, J. y Hernández, C.I. (2016). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, vol. 9 núm. 1, pp. 91-110. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432016000100006](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432016000100006)
- García, C. (2017). *El desmadre de los Servicios Sociales*. Granada: Anantes.
- García, T. (10 de mayo de 2018). Una asociación denuncia ante la Fiscalía las situaciones de desamparo que provoca el sistema de protección. *El Salto*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/menores-tutelados/presentan-denuncia-colectiva-contra-el-sistema-de-proteccion-del-menor>
- Giménez, C. y Valente, X. (2016). Una aproximación a la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen. *Provincia*, núm. 35, pp. 99-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/555/55548904005.pdf>
- Gobierno Vasco (2014). Desigualdades socioeconómicas, consumo de drogas y territorio. Recuperado de [http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/Desigualdades\\_socioeconomicas\\_consumo\\_de\\_drogas\\_y\\_territorio.pdf](http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/Desigualdades_socioeconomicas_consumo_de_drogas_y_territorio.pdf)
- Grandes, A. (2015). *Los besos en el pan*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Harvey, D. (2018). *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hernández, M. (2013). *Vivienda y exclusión residencial*. Murcia: EditumAgora
- Human Rights Watch, (2014). *Sueños rotos. El impacto de la crisis española de la vivienda en grupos vulnerables*. Recuperado de [http://www.nuevatribuna.es/media/nuevatribuna/files/2014/05/31/spain0514sp\\_forupload.pdf](http://www.nuevatribuna.es/media/nuevatribuna/files/2014/05/31/spain0514sp_forupload.pdf)
- JJpD (Jueces por la Democracia) (2017). *Comunicado de JJpD Catalunya sobre menores en situación de desprotección*. Recuperado de <http://www.juecesdemocracia.es/2017/11/16/comunicado-jjpd-catalunya-menores-situacion-desproteccion/>
- Kohan, A. (20 de julio de 2018). Tribunal Supremo: las claves de una sentencia histórica que saca los colores a España. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/angela-gonzalez-tribunal-supremo-claves-sentencia-historica-saca-colores-espana.html>
- León, F. (28 de octubre de 2009). La fiscalía investiga la denuncia de un interno que sufrió una paliza en el centro de menores Marcelo Nessi. *El Periódico*. Recuperado de

[http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/badajoz/fiscalia-investiga-denuncia-interno-sufrio-paliza-centro-menores-marcelo-nessi\\_473233.html](http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/badajoz/fiscalia-investiga-denuncia-interno-sufrio-paliza-centro-menores-marcelo-nessi_473233.html)

- Ley Orgánica 4/2015, de 30 de marzo, de protección de la seguridad ciudadana. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-3442&p=20150331&tn=2>
- López, D. (6 de febrero de 2016). Reformatorio para ricos, reformatorio para pobres. *El Español*. Recuperado de [https://www.elspanol.com/reportajes/20160205/99990296\\_0.html](https://www.elspanol.com/reportajes/20160205/99990296_0.html)
- López, R. (2013). Las educadoras sociales y los educadores sociales en los centros escolares, en el estado español. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 16. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)
- Llosada, J. (2016). *El benestar subjectiu dels adolescents tutelats a Catalunya*. Barcelona: Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència
- Lorente, L. (2014). *Tú, haz la comida que yo cuelgo los cuadros*. Barcelona: Crítica.
- Manrique, P. (16 de abril de 2013). Un centenar de casos contra la retirada de tutelas sobre los menores. *Diagonal. El Periódico*. Recuperado de <https://www.diagonalperiodico.net/libertades/centenar-casos-contra-la-retirada-tutelas-sobre-menores.html>
- Martínez, M., Cabrerizo, L., Kaplún, D., Rivas, M., García, B., Rubio, J., Gamarra, M., García, M. (2016). *Te quedarás en la obscuridad. Desahucios, familia e infancia desde un enfoque de derecho*. Recuperado de [https://www.enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/publicaciones\\_enclave/Te-quedarás-en-la-oscuridad.pdf](https://www.enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/publicaciones_enclave/Te-quedarás-en-la-oscuridad.pdf)
- Martínez, A. y Sánchez, J.J. (Noviembre de 1989). Malos tratos institucionales. En A. Martínez (Presidencia), *I Congreso Estatal sobre la infancia maltratada*. Barcelona, España.
- Martínez, E. (2002). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular.
- Martínez, E. (2017). *Criterios básicos en la educación de chicos rebeldes*. Madrid: Popular.
- MECD (2016). *Datos y cifras curso escolar 2016/17*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>
- MECD (2016). *Datos y cifras curso escolar 2017/18*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>
- Meizoso, E. (4 de diciembre de 2017). La pobreza energética afecta aún a 4,7 millones de españoles. *SER*. Recuperado de [http://cadenaser.com/ser/2017/11/27/economia/1511814080\\_263754.html](http://cadenaser.com/ser/2017/11/27/economia/1511814080_263754.html)
- Moisés, D. (2017). *Sexismo en los videojuegos. Reproducción de un modelo de desigualdad social a través del entretenimiento*. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Dmoises/Moises\\_Toro\\_Diana\\_TFM.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Dmoises/Moises_Toro_Diana_TFM.pdf)
- Mondosonoro (5 de diciembre de 2017). *La AN condena a 2 años y 1 día a los raperos de La Insurgencia*. Recuperado de <http://www.mondosonoro.com/noticias-actualidad-musical/audiencia-nacional-condena-carcel-raperos-insurgencia/>
- Morales, L. (2016). Millones de niños-as esperan una familia. Miles aquí en España. *Tribuna Feminista*. Recuperado de <http://www.tribunafeminista.org/2016/07/millones-de-ninos-esperan-una-familia-miles-de-ellos-aqui-en-espana/>



- Moreno-Torres, J. (2015). *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia Guía para profesionales y agentes sociales*. Save The Children. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/modificacion\\_del\\_sistema\\_de\\_proteccion\\_a\\_la\\_infancia\\_y\\_a\\_la\\_adolescencia.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/modificacion_del_sistema_de_proteccion_a_la_infancia_y_a_la_adolescencia.pdf)
- Muro, I. (17 de julio de 2017). El Estado abandona a 3.000 niños cada año al cumplir los 18. *Interviú*. Recuperado de <http://www.interviu.es/reportajes/articulos/el-estado-abandona-a-3.000-chicos-cada-ano-al-cumplir-los-18>
- Navarro-Gómez (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, núm. 28, pp 25-31. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1130527416300573>
- Navarro, J. (2007). El maltrato institucional. Propuesta con protesta. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 6. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=9&c=78&n=215>
- OMS (2006). *Prevención del suicidio. Recursos para consejeros*. Recuperado de [http://www.who.int/mental\\_health/media/counsellors\\_spanish.pdf?ua=1](http://www.who.int/mental_health/media/counsellors_spanish.pdf?ua=1)
- Oxfam (2012). *Informe N° 32: Crisis, desigualdad y pobreza*. Recuperado de [https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Informe\\_IO\\_Crisis\\_desigualdad\\_y\\_pobreza\\_300113.pdf](https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Informe_IO_Crisis_desigualdad_y_pobreza_300113.pdf)
- Parlamento Europeo (21 de Septiembre de 1992). *DOCE n° C 241: Carta Europea de los derechos del niño*. Recuperado de [http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/carta\\_europ\\_derechos\\_inf.pdf](http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/carta_europ_derechos_inf.pdf)
- PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca) (9 de diciembre de 2014). #Cita con La Sareb: *Carta a Don Luis de Guindos, ministro de Economía*. Recuperado de <http://afectadosporlahipoteca.com/2014/12/09/carta-a-luis-de-guindos-ministro-de-economia-citaconlasareb/>
- Peregil, F. (5 de diciembre de 2017). Una activista española, acusada en Marruecos de tráfico de personas. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/politica/2017/12/04/actualidad/1512402480\\_357930.html](https://elpais.com/politica/2017/12/04/actualidad/1512402480_357930.html)
- Pérez, S. (29 de agosto de 2017). Las plantillas de profesores de la escuela pública no se han recuperado aún de los recortes. *eldiari.es*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/sociedad/numero-profesores-escuela-publica-recuperarse\\_0\\_679282224.html](https://www.eldiario.es/sociedad/numero-profesores-escuela-publica-recuperarse_0_679282224.html)
- Pérez, T. (20 de noviembre de 2016). Familias rotas por la retirada de niños denuncian graves atropellos del sistema. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20161120/familias-denuncian-dgaia-retirada-ninos-5638405>
- Pinar, C. (2 de agosto de 2018). En lo que va de año han llegado 7.000 menores no acompañados, frente a los 4.000 en todo 2016. *Gironanoticias.com*. Recuperado de <https://www.gironanoticias.com/noticia/76638-en-lo-que-va-de-ano-han-llegado-7000-menores-no-acompanados-frente-a-4000-en-todo-2016.htm>
- PRODEIN (9 de julio de 201). *¡¡Victoria!! ¡¡Los niños de Melilla irán al cole!!* Recuperado de <https://www.change.org/p/queremos-ir-al-colegio-y-melilla-no-nos-deja/u/22988393>
- Plataforma de Infancia (31 de enero de 2018). *Menores extranjeros no acompañados en España: cuando la desprotección se multiplica*. Recuperado de <https://plataformadeinfancia.org/menores-extranjeros-no-acompanados-espana-cuando-la-desproteccion-se-multiplica/>



- PNSD (2007). *Guía sobre drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Público (30 de noviembre de 2017). El Congreso aprueba, sin el PP, que las personas trans dejen de ser consideradas enfermas mentales. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/politica/derechos-trans-congreso-aprueba-pp-personas-trans-dejen-consideradas-enfermas-mentales.html>
- Público (18 de julio de 2018). Libertad bajo fianza para un educador de un centro de menores de Melilla acusado de apuñalar a un interno. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/libertad-fianza-educador-centro-menores-melilla-acusado-apuñalar-interno.html>
- Quintero, C.D. (18 de noviembre de 2017). La llegada masiva de pateras es un ataque coordinado sin precedentes. *La Razón*. Recuperado de <http://www.larazon.es/local/murcia/la-llegada-masiva-de-pateras-es-un-ataque-coordinado-sin-precedentes-MJ16972068>
- Ramajo, J. (24 de febrero de 2013). “La calle es peligrosa porque no hay niños”. *eldiario.es*. Recuperado de [https://www.eldiario.es/andalucia/Francesco-Tonucci-exito-escolar-relacion\\_0\\_103940046.html](https://www.eldiario.es/andalucia/Francesco-Tonucci-exito-escolar-relacion_0_103940046.html)
- Real Decreto 24 de octubre de 1989 por el que se publica el Código Civil. Artículo 172. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
- Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/04/21/pdfs/BOE-A-2012-5337.pdf>
- Rhodes, J. (3 de agosto de 2018). Carta a Pedro Sánchez. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2018/08/01/opinion/1533143456\\_597522.html](https://elpais.com/elpais/2018/08/01/opinion/1533143456_597522.html)
- RRB (2017). Red Renta Básica. Recuperado de [http://www.redrentabasica.org/rb/firma/daniel\\_raventos/](http://www.redrentabasica.org/rb/firma/daniel_raventos/)
- Ruiz, M. (16 de septiembre de 2013). 600.000 alumnos pierden sus becas y ayudas por los recortes en educación. *Ser*. Recuperado de [http://cadenaser.com/ser/2013/09/16/sociedad/1379297606\\_850215.html](http://cadenaser.com/ser/2013/09/16/sociedad/1379297606_850215.html)
- Rincón, R. (30 de noviembre de 2017). El Supremo ordena a los jueces que protejan a los niños antes de autorizar un desalojo. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://politica.elpais.com/politica/2017/11/30/actualidad/1512072670\\_576770.html](https://politica.elpais.com/politica/2017/11/30/actualidad/1512072670_576770.html)
- Rosati, S. (10 de noviembre de 2017). La España afro es invisible. *EL PAÍS*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2017/11/06/planeta\\_futuro/1509973183\\_806384.html](https://elpais.com/elpais/2017/11/06/planeta_futuro/1509973183_806384.html)
- Rubén, F. (14 de noviembre de 2017). Los alumnos de educación especial en León reciben la mitad de las horas de atención que requieren. *Leonnoticias10*. Recuperado de <http://www.leonoticias.com/leon/alumnos-educacion-especial-20171114123604-nt.html>
- Rubio, J. (23 de noviembre de 2016). Recuperado de <https://www.facebook.com/julio.rubio.391/videos/10209845348504920/>
- Ruiz, D. (2 de noviembre de 2017). En huelga de hambre para lograr la renta básica en Andalucía. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/andalucia/2017/11/02/59fb55efca4741bb478b45df.html>
- Salamanca, L. (2017). La educación de calle en la ciudad de Zamora. VII Congreso Estatal de Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, núm. 24, pp. 916-921. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=931>
- Sanmartín, O. (14 de septiembre de 2016). La ratio de alumnos por clase en la pública crece cinco veces más que en la privada. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/14/57d92bebe5fdeadd718b45b2.html>



- Santamaría, B. (Coord.) (2010). *Estudio sobre la infancia en Salamanca*. Salamanca: Cáritas. Recuperado de <https://www.caritasalamanca.org/wp-content/uploads/2017/07/ESTUDIO-SOBRE-LA-INFANCIA-EN-SALAMANCA.pdf>
- Safont, L. (5 de mayo de 2017). Las deficiencias de un modelo de protección a la infancia que castiga al menor. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/deficiencias-modelo-proteccion-infancia-castiga.html>
- Saltando Charcos (2017). *Comunicado de Saltando Charcos apoyando incondicionalmente a las familias víctimas de la deficiente gestión de los servicios sociales en los casos de retirada de tutela de niños-as*. Recuperado de <https://www.facebook.com/saltando.charcos/videos/801548963354567/>
- Sanz, D. (2014). *Infancia y espacio urbano: jugar y convivir en un barrio de El Puerto de Santa María*. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16979/Infancia%20y%20Espacio%20Urbano.%20Jugar%20y%20Convivir%20en%20un%20barrio%20de%20El%20Puerto%20de%20Santa%20Mar%C3%ADa.%20Daniel%20Sanz%20Toledo.pdf>
- Sarries, N.M. (27 de julio de 2016). Desahucios en España: Desde el inicio de la crisis más de 400.000 familias pierden una vivienda. *Vozpopuli*. Recuperado de [http://www.vozpopuli.com/economia-y-finanzas/Banco\\_de\\_Espana-Desahucios-Bancos-viviendas-desahucios-vivienda-cgpi-banco\\_de\\_espana\\_0\\_936806326.html](http://www.vozpopuli.com/economia-y-finanzas/Banco_de_Espana-Desahucios-Bancos-viviendas-desahucios-vivienda-cgpi-banco_de_espana_0_936806326.html)
- Save the Children (2016). *Pobreza infantil en España*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/pobreza-infantil/pobreza-infantil-en-espana>
- Secchi, B. (2015). *La ciudad de los ricos y la ciudad de los pobres*. Madrid: La Catarata.
- Senobilla, D. (2011). *Situación y tratamiento de los menores extranjeros no acompañados en Europa: un estudio comparado de 6 países: Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia y Reino Unido*. Bruselas: Observatorio Internacional de Justicia Juvenil
- Servimedia (19 de octubre de 2017). *Los servicios sociales españoles son “beneficencia” y “caridad”, según los profesionales*. Recuperado de <http://www.servimedia.es/Noticias/Detalle.aspx?n=737082>
- Tona, M.A. (20 de febrero de 2018). “Espero que tú, Ekai, seas el último”. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180220/carta-despedida-padre-ekai-padre-transexual-suicidio-6636589>
- Tonucci, F. (2016). *La ciudad de los niños*. Oviedo: Losada.
- Turrús, A. (29 de mayo de 2017). Así recauda la ley mordaza con las drogas: 93 millones de euros y 346 multas al día. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/marihuana-recauda-ley-mordaza-drogas.html>
- UNICEF (2004). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de [https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py\\_convencion\\_espanol.pdf](https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf)
- Valverde, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular
- Vera, S. (18 de junio de 2016). *Más de 5 suicidios diarios en España: la economía de los desahucios*. RT. Recuperado de <https://actualidad.rt.com/sociedad/210678-suicidios-diarios-espana-economia-desahucios>

Datos de contacto:

**Lorenzo Salamanca:** [salorga13@yahoo.e](mailto:salorga13@yahoo.e)





## ***La Educación Emocional a través del Arte para menores en acogimiento residencial***

### ***EMOTIONAL EDUCATION THROUGH ART FOR MINORS IN RESIDENTIAL FOSTER CARE***

**Inmaculada Pazo López.** *Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga*

203

#### **Resumen**

*El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia de potenciar la Inteligencia Emocional de los menores que se encuentran en acogimiento residencial en los Centros de Protección de Menores. Por esta razón, se plantean aspectos relativos a la educación emocional a través del arte: algunos de ellos relacionados con la evolución histórica y la importancia de las emociones y el arte, y otros vinculados con experiencias prácticas orientadas a educar las emociones mediante elementos artísticos. La revisión presentada resulta de haber realizado una investigación cualitativa a partir del estudio y análisis de publicaciones relevantes sobre la temática en cuestión. Como principales resultados, se destaca que los proyectos de educación emocional deben estar dirigidos a los menores en acogimiento residencial con objeto de lograr su bienestar personal y social, y evitar que se produzca un agravamiento de la problemática presentada en las áreas social y emocional de su personalidad. A partir de ello, se llega a la conclusión de que, para lograr tales objetivos, se ha de optar por la educación emocional a través del arte por ser una vía mediante la cual se les puede invitar a emprender un camino de autoconocimiento y crecimiento personal.*

**Palabras Clave:** Inteligencia Emocional, Menores, Educación Emocional, Arte.

#### **Abstract**

*The objective of this article is to reflect on the importance of empowering Emotional Intelligence of minors who are in residential foster care in Child Protection Centers. For this reason, aspects related to emotional education through art are raised: some of them related to the historical evolution and the importance of emotions and art, and others related to practical experiences aimed at educating emotions through artistic elements. The presented review results from having carried out a qualitative research based on the study and analysis of relevant publications on the topic in question. As main results, it is emphasized that emotional education projects should be aimed at children in residential foster care in order to achieve their personal and social well-being, and to avoid that an aggravation of the problems presented in the social and emotional areas of their personality can be generated. From this, it is concluded that, to achieve such objectives, it is necessary to opt for emotional education through art as a way through which they can be invited to embark on a path of self-knowledge and personal growth.*

**Keywords:** Emotional Intelligence, Minors, Emotional Education, Art.

Fecha de recepción: 17/03/2018

Fecha de aceptación: 05/07/2018



## Introducción

El ser humano no es libre de elegir lo que le sucede, pero sí es libre de elegir actuar de una u otra forma ante aquello que le sucede (Savater, 2008). La mayoría de los menores en acogimiento residencial no pueden hacer desaparecer las situaciones dolorosas que han acontecido en sus vidas. No obstante, sí que pueden responder a ellas de una manera u otra. Tanto es así que, en no pocas ocasiones, actúan de una forma que les impide vivir plenamente, consecuencia que podrían evitar si atravesaran el puente que les conduce de la resistencia a la resiliencia.

La resistencia es recibir un golpe y enfrentarse a él. Al quedar atrapadas en las pantanosas lagunas de la resistencia, las personas tienen la convicción de superar los obstáculos con éxito al resistirse a lo que les sucede mediante el juicio mental y la negatividad emocional. Sin embargo, dicha forma de superarlos no les ayuda a desarrollarse de manera saludable. Esto se pone de manifiesto en el hecho de que no respiran profundamente, tienen tensiones musculares crónicas y un bajo nivel de Inteligencia Emocional (IE) (Melillo y Suárez, 2001; Cyrulnik, 2009). Son muchos los menores de los Centros de Protección de Menores (CPM) que realmente responden a este perfil. Debido a ello, surgen conflictos tanto en su mundo interno como en las relaciones que mantienen con otros menores así como con los profesionales con los que interactúan, siendo las actitudes pasivas o agresivas las que tienden a presentar para resolverlos como consecuencia de los problemas emocionales que padecen, lo que dificulta la consolidación de un clima positivo de convivencia en los centros.

Todas las situaciones que vivimos los seres humanos despiertan en nosotros emociones. “*Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno*” (Bisquerra, 2000: 61). Es por ello que son inherentes a la condición humana y determinan su existencia. Posibilitan nuestra supervivencia en tanto que facilitan nuestra adaptación al prepararnos para afrontar las demandas del medio en el que nos desenvolvemos (Limonero y Casacuberta, 2001). De hecho, también cumplen con una función motivadora, informativa y social, e incluso desempeñan una función relevante en lo referente al desarrollo personal (Bisquerra, 2000). Por este motivo, se estima preciso adquirir aprendizajes respecto al conocimiento, la expresión y la gestión de las mismas (Agullo, 2010).

La no adquisición de tales aprendizajes emocionales puede provocar consecuencias negativas, tales como baja tolerancia a la frustración, falta de autocontrol y ejecución de conductas

agresivas hacia nosotros mismos y las demás personas de nuestro entorno. A causa de ello se produce un incremento de las dificultades para construir y mantener relaciones sociales saludables, siendo el rechazo social lo que a su vez nos genera consecuencias emocionales perjudiciales relevantes (Trianes y García, 2002). Esto es lo que les ocurre a los menores de los CPM, quienes debido a las situaciones que han padecido y/o presenciado en su ambiente familiar, presentan problemas internalizados (tales como ansiedad intensa, impulsividad, pensamientos erróneos, etc.), que en muchas ocasiones les conducen a generar respuestas violentas incontroladas -verbales o físicas-, cuya base son los sentimientos de insatisfacción e inadaptación socioemocional que experimentan. Por este motivo, se les debe invitar a que se conviertan en personas resilientes, es decir, a que fomenten su capacidad de proyectarse en el futuro a pesar de las circunstancias de vida desestabilizadoras en las que han vivido (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2001), siempre tomando en consideración la importancia de aprender de ellas y mejorar (Vaillant, 2004). Las personas resilientes gozan de buena salud emocional y son capaces de mantener relaciones interpersonales positivas. La clave mediante la cual logran tales beneficios se traduce en el alto nivel de IE que presentan como resultado de la confluencia de factores internos -autoestima positiva, asertividad, etc.- y externos -“tutores de resiliencia”, firmes sistemas de apoyo, etc.- (Ibarrola, 2006). En este sentido, promover actuaciones socioeducativas para contribuir al fomento de la IE de los menores en acogimiento residencial se constituye en un objetivo indispensable para su desarrollo integral.

De ahí la importancia de llevar a cabo proyectos de intervención orientados a fomentar la IE para promover el desarrollo integral de la sociedad en general, y más concretamente, de los menores en acogimiento residencial. Asimismo, es necesario poner un énfasis especial en que dicho objetivo sea alcanzado mediante una metodología basada en la educación emocional a través del arte, por ser éste nada menos que un vehículo de rehabilitación que ayuda a desarrollar y valorar favorablemente el autoconcepto, la autoestima, el bienestar personal y las relaciones interpersonales (López, 2004; Sánchez, 2011).

### **Evolución histórica del estudio de las emociones**

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y se constituyen en la fuente primordial de las decisiones que tomamos a diario. De hecho, adquieren una gran

relevancia en la configuración de nuestra personalidad e interacción social, puesto que intervienen en todos los procesos evolutivos: procesamiento de la información, conocimiento social, apego, desarrollo de la comunicación, desarrollo moral, etc. (López, 2005). Por tanto, el tratamiento de las mismas debería concebirse más como un modo de vida que como una moda que se integra en el desarrollo personal, puesto que, en última instancia, las emociones están relacionadas con nuestro bienestar y nuestra calidad de vida (Bisquerra, 2000; Bach y Darder, 2002).

A pesar de ello, no es hasta los años sesenta cuando se produce el estudio de las emociones y la entrada de la psicología cognitiva, al adoptarse planteamientos holísticos, morales y sintéticos con influencias de la Teoría General de Sistemas (TGS) (Ramírez, 1999).

No obstante, es preciso recalcar que el paradigma cognitivo tampoco supuso la entrada de las emociones en las investigaciones científicas (Bisquerra, 2000). Únicamente a mediados de los setenta, con el “segundo cognitivismo”, se comienza a prestar una atención especial al estudio de las emociones desde el punto de vista científico (Rosselló, 2005).

A partir de mediados de siglo, la psicología humanista, representada por Carl Rogers, pone un énfasis especial a las emociones, siendo a posteriori la terapia cognitiva la responsable de centrarse en el control racional de las mismas (Bisquerra, 2000). Sin embargo, no es hasta finales de los ochenta cuando tiene lugar el estudio exhaustivo de las emociones de tal forma que se puede hacer referencia a una revolución emocional. La importancia de las emociones se puso de manifiesto en la Teoría Ecológica, la cual plantea que existen varios sistemas (familia, escuela, trabajo, grupo de iguales, cultura, etc.), que tienen influencia en el desarrollo del individuo. Las personas y su entorno se influyen de forma bidireccional y transaccional, siendo los mecanismos biológicos, cognoscitivos, emocionales y de aprendizaje los que se activan dentro de tales interacciones (Bronfenbrenner, 2002).

También comienza a destacar a mediados de los noventa la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2011), quien considera las competencias cognitivas como un conjunto de habilidades en las que se distinguen distintos tipos de inteligencias. Basándonos en ella desde la perspectiva emocional, podemos resaltar tanto la Inteligencia Intrapersonal como la Interpersonal.

La Inteligencia Interpersonal es aquella configurada a partir de la habilidad para comprender y trabajar con los demás, es decir, para establecer diferenciaciones entre personas (distinguir

variaciones en sus estados de ánimo, intenciones, motivaciones, etc.), estimular el sentimiento de empatía, y mantener relaciones sociales satisfactorias mediante el liderazgo, la resolución de conflicto y el análisis social.

La Inteligencia Intrapersonal hace alusión a la comprensión y el trabajo con uno mismo, al conocimiento de los aspectos internos de nuestra persona: acceso a la propia vida emocional, capacidad de reconocer y nombrar las propias emociones, capacidad de considerar las emociones para interpretar y reconducir la propia conducta, capacidad de gestionar las emociones y expresarlas de forma sana, etc. (Bisquerra, 2000; López, 2005). Regular las emociones adquiere una gran importancia. De hecho, existen evidencias de que las personas quieren tener control en la toma de decisiones de los sucesos que afectan a su vida, dado que control equivale a salud, y a la inversa, la carencia del mismo origina problemas (angustia, dolor, peligro, etc.). Por ello, la historia de la civilización se constituye en cierta manera en un proceso para controlar las emociones. Las primeras proclamaciones y leyes éticas tales como “Los Diez Mandamientos” o el “Código de Hamurabi” se conciben como intentos para domesticar la vida emocional. De igual modo, Aristóteles, en su *Ética a Nicómano*, realiza un discurso filosófico sobre la virtud y la buena vida haciendo referencia al reto de gestionar las emociones con inteligencia (Bisquerra, 2000).

Ambos tipos de inteligencias -la Intrapersonal y la Interpersonal- se enmarcan en la denominada Inteligencia Emocional, que, partiendo del modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995), puede ser definida como “*la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones*” (García y Giménez, 2010: 45). Implica la habilidad para percibir y conocer con exactitud las propias emociones y los estados de ánimo así como su efecto sobre los otros, regular las emociones, motivarse a sí mismo y persistir ante las frustraciones, reconocer las emociones de los personas del entorno y desarrollar habilidades sociales para establecer relaciones saludables. En resumen, se trata de una *meta-habilidad* que determina en qué medida podemos emplear adecuadamente nuestras habilidades personales y sociales (Mestre, 2007).

No obstante, atendiendo a la *Enciclopedia de psicología aplicada* (Spielberger, 2004), otros modelos teóricos de IE que adquieren gran relevancia son el modelo de BarOn (1997), que la describe como un conjunto de competencias y destrezas socioemocionales interrelacionadas que dan lugar a conductas inteligentes, así como también el modelo de Mayer y Salovey

(1997), que la considera como la habilidad para percibir, utilizar, entender y gestionar las emociones a fin de facilitar el pensamiento.

Pese a la información constatada en tales estudios, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI se han producido grandes avances en el ámbito tecnológico, pero en lo que respecta al ámbito emocional nos encontramos anquilosados. Por ello, no son pocos los casos de personas con un alto nivel de coeficiente intelectual que tienen una vida emocional deplorable (Bisquerra, 2013), poniéndose con ello de manifiesto que el manejo de las emociones es una labor de gran notoriedad en la vida humana.

### **Necesidad e importancia de la educación emocional en la sociedad actual**

El analfabetismo emocional presente en la sociedad globalizada actual se pone en evidencia en sus múltiples variantes: conflictos, confrontación, ansiedad, estrés, depresión, aislamiento, delincuencia, agresividad, etc. Dichas variantes influyen cada vez más en lo local hasta hacer estragos a nivel intrapersonal y en las relaciones sociales cotidianas (Aguilera, 2009; Steiner, 2011). De hecho, *“Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional”* (Bisquerra, 2003: 12).

Esto se debe, en gran medida, a que la educación tradicional ha otorgado gran notoriedad a la inteligencia en lo referente a la capacidad para adquirir conocimientos y desarrollar tareas académicas, pero escasa o nula importancia a la capacidad para aprender a reconocer y gestionar las emociones propias y de los demás (López, 2005), cuando es precisamente el déficit de dichas habilidades emocionales y sociales la principal causa de un gran número de problemas de inadaptación social en la infancia y la adolescencia. Un gran número de jóvenes carecen de las herramientas socio-emocionales que les posibilitan ejecutar conductas adecuadas para resolver problemas y razonar con efectividad en sus experiencias de vida, motivo por el cual padecen frustraciones y problemas emocionales. Investigaciones recientes han descrito que los niños y adolescentes con un bajo nivel de IE tienen mayores dificultades de ajuste socioemocional en el contexto escolar y familiar (Extremera y Fernández, 2015). Por tanto, educarles sin promover la IE no es conveniente ni beneficioso para sus vidas. La frecuencia con la que reciben estímulos que les generan tensión emocional merece más atención preventiva de la que se está prestando en estos momentos (Bisquerra, 2000).



Actualmente, no se prepara a las generaciones futuras para enfrentarse con éxito a los retos que supone la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, ni tampoco para afrontar los problemas de la vida pese a que van a vivir en una sociedad no exenta de conflictos (interpersonales, familiares, laborales, económicos, etc.) (Bisquerra, 2000).

Las relaciones pueden ser una fuente de conflictos, los cuales influyen en las emociones de tal modo que pueden desencadenar respuestas sumisas o reacciones violentas incontroladas. Por ello, “*El conocimiento de las emociones, de qué situaciones las provocan y de cómo manejarlas, es muy necesario para aprender a resolver conflictos [...]*” (Marimón y Vilarrasa, 2003: 66).

### **Necesidad e importancia de la educación emocional en los CPM**

En los CPM los conflictos acontecen con frecuencia debido al tipo de relaciones de los menores y las problemáticas que presentan los mismos. En determinadas circunstancias surgen inesperadamente desembocando en sucesos impetuosos en los que los menores presentan conductas agresivas y acaban dominando o doblegándose a los deseos de otros. En otras ocasiones, ante la presencia de los mismos, tienden a optar por ignorarse mutuamente. Las relaciones existentes entre ellos se encuentran en cierta forma contaminadas por sentimientos negativos generados en base a antiguos conflictos que se mantenían latentes, lo que produce que no sean pocas las veces en las que su grado de interacción se torna esquivo, despreciativo y limitado.

Esta dinámica relacional conflictiva tiene cabida dado que conciben los conflictos del mismo modo que lo hace el *enfoque psicosociológico*, es decir, como una lucha de intereses, como una vía para dominar y someter a las personas a sus voluntades o pretensiones, o para competir con ellas en aras a convertirse en los únicos beneficiados (Aguilera, 2009).

A ello hay que añadir que los menores en acogimiento residencial presentan conductas más problemáticas que aquellos que se encuentran en otras medidas de protección tales como el acogimiento o la adopción (Fernández, Del Valle, Fuentes, Bernedo y Bravo, 2011). Dichas conductas son originadas por el desorden emocional que padecen en base a las circunstancias familiares y sociales que les ha tocado vivir (Martínez, 2004). Las emociones dolorosas que experimentan debido a ello son tan intensas que, en su intento de reprimirlas por condicionamiento o por la creencia de la negatividad de manifestarlas, terminan quedándose

bloqueados, derramando lágrimas o perdiendo el control. Los problemas de conducta de los menores que se encuentran en acogimiento residencial continúan constituyéndose, por tanto, en un asunto a abordar por parte de los profesionales de la educación de los CPM (Bravo y Del Valle, 2009).

Por todo ello, como complemento a la labor socioeducativa contenida en el Proyecto Educativo de Centro y en los Proyectos Educativos Individuales (P.E.I.) de cada menor, en los recursos institucionales de protección es necesario desarrollar, implementar y llevar a cabo programas y proyectos de intervención específicos sobre educación emocional para promover el fomento de la IE, un conjunto de habilidades que se pueden desarrollar y educar con los medios apropiados (Extremera y Fernández, 2015).

Atendiendo a Bisquerra (2000: 243), la educación emocional es:

*“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.*

Mediante ella se les puede dotar a los menores de herramientas para que logren desenvolverse de forma positiva y constructiva en las distintas situaciones que acontecen en el discurrir de la vida cotidiana. Al educarles emocionalmente es posible proporcionarles estrategias que contribuyen al desarrollo de sus habilidades emocionales, gracias a lo cual pueden conseguir un mejor rendimiento académico (Extremera y Fernández, 2015), validar las emociones que sienten, quererse y aceptarse, tolerar la frustración y regular los impulsos, afrontar situaciones difíciles sin quedar superados por emociones desagradables y manteniendo en todo momento una visión realista de los sucesos, así como aproximar lo que quieren ser -desde una perspectiva ética- y lo que son -desde un punto de vista biológico- (López, 2005).

Asimismo, la puesta en práctica de actividades de educación emocional destinadas a los menores en centros de protección queda justificada por las dificultades que presentan en sus relaciones sociales (Martínez, 2004). En esta línea, los educadores sociales deben sacar partido de las situaciones conflictivas de gran valor psicopedagógico que se producen entre los menores para, intervenir directamente sobre las causas que las provocan, e invitarles al reconocimiento, la comprensión y la resolución de las mismas (Aguilera, 2009). Además de

ello, deben proporcionarles recursos y herramientas así como también entrenarles en habilidades sociales suficientes y eficaces para que logren resolver los conflictos que tienen con las personas del entorno sin necesidad de sucumbir a conductas agresivas y violentas a causa de la frustración de no lograr lo que pretenden (Dibiase y Gibbs, 2010).

Para ello, es necesario recurrir al *enfoque sociológico*, el cual concibe los conflictos como instrumentos funcionales de la sociedad, de tal manera que el fin de la resolución de los mismos no se centra exclusivamente en eliminarlos, sino más bien en considerarlos como una oportunidad de poner en práctica habilidades de mediación, negociación y cooperación (Aguilera, 2009), todo ello mediante la ejecución de actitudes positivas tales como abrir la mente a otros puntos de vista, escuchar activamente, comunicarse de forma positiva, respetar a los demás, empatizar, cambiar percepciones, poner límites, y proponer estrategias para resolver problemas a fin de lograr llegar a acuerdos beneficiosos y favorables para ambas partes de forma asertiva y democrática (López, 2005). Se trata, en definitiva, de “*desarrollar capacidades, habilidades y competencias a través del manejo de estrategias que permitan abordar los conflictos, cuando son sólo contradicciones e inicios de antagonismos, buscando una relación ganar-ganar*” (Arellano, 2007: 32).

### **Evolución histórica del arte**

Una buena forma de educar en el manejo de habilidades emocionales es recurrir al arte como terapia, puesto que es un elemento fundamental para desarrollar habilidades de afrontamiento, comunicarse de forma positiva, valorar y construir relaciones sociales, adaptarse al ambiente, manejar el comportamiento, disminuir el estrés y afrontar momentos difíciles (Covarrubias, 2006; Sánchez, 2011). De hecho, desde los años 40, ha sido utilizado como un lenguaje que permite expresar lo que no se puede manifestar de otro modo (Nickerson, 2017).

En un principio, fue empleado para paliar el sufrimiento psicológico de las personas que se encontraban padeciendo la segunda guerra mundial, así como también para buscar el conocimiento del propio yo. En 1942, Adrián Hill, que permaneció enfermo en un sanatorio durante un largo tiempo, informó de que había observado tanto en su persona como en sus compañeros un aumento del bienestar emocional gracias a las actividades artísticas que realizaban (Fernández, 2003).

Además de lo constatado, fue Margaret Naumburg quien, en 1944, propuso teorías acerca del uso terapéutico del arte, concibiéndolo como un modo de expresión básica que debía estar presente en la educación. En 1950, Kramer fue testigo de las estrategias y terapias artísticas aplicadas con los niños que se hallaban en el campo de concentración de Terezín y a posteriori las pone en práctica en la Wiltwick School de Estados Unidos. Sin embargo, no fue hasta el año 1980 cuando tuvo lugar un mayor reconocimiento de la Arteterapia como disciplina, lo cual facilitó el incremento de un mayor número de profesionales especializados que comenzaron a llevarla a cabo en diversos contextos (Martínez y López, 2004).

En la actualidad, el arte continúa utilizándose como una herramienta tomada en consideración en el campo de la psicología y la educación para tratar dificultades y problemas psicológicos, afectivos y sociales (López, 2005; Klein, 2006).

### **Necesidad e importancia del arte en la educación emocional**

El arte debe ser empleado para educar las emociones de la población infantil puesto que “[...] *el desarrollo emocional de los niños, criados a través de estímulos de expresión creativa espontánea, motiva el mismo aprendizaje*” (Fernández, 2003: 137). Es un instrumento clave para resolver conflictos, fomentar el autoconocimiento y la autoestima, desarrollar habilidades interpersonales y construir y mantener relaciones sociales (Sánchez, 2011).

Al estimular la parte derecha del cerebro -sintética, imaginativa, intuitiva, emocional, etc.-, brinda la posibilidad de expresar conflictos internos, sentimientos, temores, dudas, angustias, preocupaciones e inquietudes que se hallan en el inconsciente (Covarrubias, 2006; Romero, 2013). El significado de la obra artística no suele ser entendido por quien la realiza, lo que ayuda a que sea creada con mayor libertad y pueda proporcionar información valiosa sobre el mundo interior de la persona sin que dicha información sea reprimida por la mente consciente (López, 2005).

### **Necesidad e importancia del arte en la educación emocional llevada a cabo en los CPM**

Los menores en acogimiento residencial padecen en su mayoría problemas psicológicos originados por experiencias dolorosas que se hallan en el inconsciente y no les permiten desarrollarse con normalidad al haberles generado retrasos en el desarrollo físico, intelectual y emocional. Debido a ello, o bien no expresan verbalmente lo que les ocurre por avergonzarse

de su situación, por temor, o por sentirse amenazados o culpables, o bien tienden a tergiversar su relato respecto a los hechos traumáticos (López, 2005).

Sin embargo, haciéndoles partícipes de actividades artísticas, pueden expresar las emociones y los conflictos psicológicos bloqueados u ocultos -catarsis- como paso previo a reconocerlos, comprenderlos y aceptarlos. De esta forma, el arte ayuda a que puedan enfrentarse a ellos antes de que estén preparados para hablar de los mismos, reduciendo de esta forma su ansiedad (Covarrubias, 2006; Bassols, 2012). Es más, la mera manifestación de sus problemas, aunque sea de forma inconsciente, les puede producir alivio (López, 2005). *“El arte intenta generar orden a partir del caos, no sólo el caos del mundo, sino el caos de nuestras propias sensaciones, sentimientos y de nuestras propias cromáticas”* (Romero, 2013: 21).

Se constituye en este sentido en un vehículo de rehabilitación y sanación integral por medio de la creatividad que facilita la expresión directa de elementos internos que, de manera verbal, les resultaría complicado expresar, configurándose por tanto en un modo de comunicación rápido y transparente (Pierre, 2009). De esta manera, también evita que se corra el riesgo de caer en la manipulación que en muchas ocasiones presenta el lenguaje cuando es hablado y a priori pensado por los menores, puesto que los elementos artísticos alcanzan un nivel de penetración en la mente que sobrepasa el pensamiento discursivo (López, 2005; Covarrubias, 2006). *“[...] El arte es utilizado como forma de comunicación no verbal, como medio de expresión consciente e inconsciente, al reconocer que los pensamientos se expresan con más facilidad en imágenes que con palabras”* (Martínez y López, 2006: 9). En la misma línea, la Asociación Americana de Arteterapia establece la siguiente definición del término Arteterapia:

*“Arteterapia proporciona la oportunidad de expresión y comunicación no verbal, por un lado mediante la implicación para solucionar conflictos emocionales como para fomentar la autoconciencia y desarrollo personal. Se trata de utilizar el arte como vehículo para la psicoterapia, ayudar al individuo a encontrar una relación más confortable entre el mundo interior y exterior”* (Fernández, 2003: 140).

La falta de un permanente énfasis en manifestar los problemas oralmente ayuda a crear un clima relajado que facilita extraer aspectos de la energía creativa y la expresión más íntima del ser (Sánchez, 2011; Romero, 2013). Así es posible cambiar o aceptar aspectos de uno

mismo que dificultan vivir una vida saludable, y por ende, prevenir trastornos emocionales futuros y garantizar el ajuste socioemocional (González, Reyna y Cano, 2009).

Además, es en ese proceso de expresar sentimientos, emociones y pensamientos de forma espontánea cuando se incrementa la seguridad y la confianza de los menores, siendo esto importante dado que no son pocos los desequilibrios afectivos y/o mentales que les conducen a carecer de las mismas (López, 2005).

Mediante la elaboración de trabajos artísticos también se favorece la relajación, el descubrimiento del mundo interno y externo así como el establecimiento de una relación entre ambos, la disminución del dolor, la concentración, la percepción, la organización espacio-tiempo, el aumento de la capacidad intelectual, el incremento de las posibilidades de éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de aptitudes positivas como el respeto y la comprensión hacia uno mismo y hacia los demás (Nickerson, 2017; Polo, 2003; Romero, 2013).

En base a tales consideraciones, resulta fundamental la puesta en práctica de proyectos de intervención socioeducativos encaminados a educar las emociones mediante el arte para lograr el fomento de la IE de los menores en acogimiento residencial, puesto que si bien los aspectos emocionales adquieren importancia en las diferentes etapas del desarrollo y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad, el periodo infantil se constituye en un momento crucial en el desarrollo de la misma (Renom, 2011). Esto se explica por el hecho de que los niños saben discriminar las emociones antes de nombrarlas y comienzan a reconocer emociones positivas y negativas desde los primeros meses de vida (Aresté, 2015).

### **Experiencias prácticas de educación emocional a través del arte llevadas a cabo en CPM**

Los múltiples beneficios que reporta fomentar la IE de los menores en acogimiento residencial, recurriendo a la educación de las emociones mediante actividades artísticas, ha propiciado la puesta en práctica de proyectos y programas de educación emocional a través del arte en CPM. Algunos de los que se han diseñado y/o llevado a cabo a nivel nacional en diferentes localidades y Comunidades Autónomas del territorio español son los que se proceden a exponer a continuación:



- *Programa “Inteligencia Emocional”*: es llevado a cabo en el Instituto Psicopedagógico “Dulce Nombre de María” situado en Málaga, el cual acoge a niños cuyas necesidades específicas demandan un abordaje psicoterapéutico diferenciado desde las vertientes médica, psicológica y educativa. El objetivo del mismo es que los menores, en pequeños grupos, realicen actividades artísticas con la finalidad de que puedan aprender a reconocer, expresar y gestionar emociones propias y ajenas para resolver los problemas que padecen y que están relacionados con dichas emociones (Dulce Nombre de María, 2018).
- *Programa “PsiBE”*: se pone en marcha desde la Asociación BATEC para lograr el desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en centros de acogida de menores tutelados en Cataluña (CRAEs). En él participan 300 menores tutelados con edades comprendidas entre los 5 y los 18 años. A través de la realización de talleres artísticos de educación emocional se procura que dichos menores se muestren proclives a identificar, facilitar, comprender y regular sus emociones así como las de otras personas. Además, con tales talleres se pretende la disminución de sus síntomas clínicos, trastornos de conducta y rasgos de conducta patológica, la mejora de su rendimiento académico, el incremento de su autoconcepto y su autoestima, el desarrollo de su empatía y el aumento de su nivel de satisfacción con la vida. No obstante, también se persigue que las habilidades que aprendan manifiesten progresos positivos no sólo a nivel intrapersonal, sino también interpersonal, mejorando las relaciones de su vida cotidiana con otros menores, los profesionales implicados en su atención educativa, social y sanitaria, y las familias de origen y de acogida (BATEC, 2018).
- *Proyecto de intervención sobre conflictos para adolescentes en acogimiento residencial*: consiste en un proyecto de resolución de conflictos dirigido a los menores que se encuentran entre los 13 y los 17 años de edad y que residen en CPM, los cuales producen múltiples conflictos intrapersonales e interpersonales debido a su bajo nivel de IE. Por este motivo, se persigue el objetivo de dotarles de herramientas con las que puedan reducir, prevenir y gestionar de forma positiva los conflictos, y potenciar la educación emocional para fomentar su desarrollo personal y social. Para ello, se propone un taller de educación emocional con la finalidad de que reconozcan y gestionen las emociones propias y ajenas; un taller de autocontrol a fin de aprendan a relajarse en situaciones estresantes; un taller de comunicación con objeto de que fomenten su asertividad; y un taller de relaciones sociales

para que presenten valores y conductas prosociales y mejoren la convivencia grupal (Bermúdez, 2014).

- *Proyecto “Inteligencia Emocional en los Centros de Acogida de Menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diseño de una propuesta innovadora”*: se trata de un proyecto que se encuentra orientado a educar emocionalmente a los niños y adolescentes, de 6 a 17 años de edad, pertenecientes a los Centros de Acogida de Menores ubicados en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Estos menores suelen tener circunstancias familiares y sociales desestructuradas y deben afrontar situaciones relativas al ingreso y la adaptación a los CPM, de modo que han de presentar un buen estado de salud emocional para poder afrontarlas. Por ello, se plantea que realicen actividades y talleres de educación emocional donde las diferentes formas de arte les ayuden a fortalecer y fomentar el desarrollo de determinadas competencias emocionales tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social, y las competencias para la vida y el bienestar (Alonso, 2015).

Mediante el desarrollo de estos y otros proyectos y programas sobre el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales se puede contribuir a la mejora de la calidad de vida de niños y adolescentes que están bajo la protección del Estado. Esto es posible dado que, mediante la ejecución de los mismos se incrementan enormemente las posibilidades de favorecer y completar la atención integral de los menores así como de brindarles herramientas psicológicas que acompañen y enriquezcan su proceso educativo y desarrollo personal.

## Conclusiones

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que los menores con mayores niveles de IE, dirigen la atención hacia aquello que es importante, planifican actividades para la consecución de objetivos, tienen mayor capacidad para mantener un esfuerzo sostenido y automotivarse en el estudio, y presentan mejor autoestima, menor número de síntomas físicos, y menores niveles de malestar, desesperanza, estrés, ansiedad, depresión e intentos suicidas. Además, presentan mayor capacidad de resiliencia, empatía y sensibilidad interpersonal, mayor calidad en sus relaciones sociales, mayor empleo de habilidades de afrontamiento activo para solucionar sus problemas, mayor propensión a comportamientos adaptativos y prosociales, y

mayores niveles de satisfacción ante la vida, de bienestar y de felicidad (Extremera y Fernández, 2015).

Hoy en día se exige al ser humano desarrollar capacidades emocionales y sociales que le permiten desarrollarse de forma integral para vivir en una sociedad cada vez más cambiante. Por esta razón es fundamental educar a los niños en el fomento de tales capacidades, dado que su modo de actuar optimizaría los recursos personales en pro del establecimiento de conductas adecuadas que nos aproximarían a conseguir una convivencia cuanto menos positiva y democrática (Martínez, 2005).

Por todo ello, desarrollar proyectos y programas para educar las emociones a través de actividades artísticas en los CPM supone invertir en la profesionalidad y la calidad del servicio que se presta, puesto que ayudaría a potenciar la IE de los menores, y por consiguiente, a prevenir el surgimiento de conflictos y a disminuir la manifestación de los mismos mediante conductas disruptivas y problemas de convivencia (Goleman, 2012). En definitiva, es una demanda socioeducativa a la que se ha de dar respuesta para que los menores abandonen los recursos institucionales siendo personas resilientes con las adecuadas capacidades y habilidades para vivir una vida autónoma e independiente con madurez y sentido de la responsabilidad, valores educativos, tolerancia y respeto hacia sí mismos y hacia las demás personas (Mangrulkar, Whitman y Poner, 2001).

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, B. (2009). *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Agullo, M.J. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori.
- Alonso, L. (2015). *Inteligencia Emocional en los centros de acogida de menores de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diseño de una propuesta innovadora*. [en línea]. <[http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3677/TFGUEx\\_2015\\_Solomando\\_Segador.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3677/TFGUEx_2015_Solomando_Segador.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. [6 Junio 2018].
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, vol. 3, núm. 7, págs. 23-45.
- Aresté, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.

- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Bassols, M. (2012). *Arteterapia: la creación como proceso de transformación*. Barcelona: Octaedro.
- BATEC. (s.f.) Proyecto PsiBE. [en línea]. <<https://inteligenciaemocionalbatec.org/proyectos/proyecto-psiBE/>>. [6 Junio 2018].
- Bermúdez, A. (2014). *Proyecto de intervención sobre conflictos para adolescentes en acogimiento residencial*. [en línea]. <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/documento%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/documento%20(2).pdf)>. [6 Junio 2018].
- Bertalanffy, L.V. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación*, vol. 21, núm. 1, págs. 7-43.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Empleo y Bienestar Social.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Covarrubias, T. (2006). *Arte terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal*. [en línea]. <[http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias\\_t/sources/covarrubias\\_t.pdf](http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.pdf)>. [8 Marzo 2018].
- Cyrułnik, B. (2009). *Los patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dibiase, A. M. y Gibbs, J. (2010). *Equipar para educadores. Adolescentes en situación de conflicto*. Madrid: Catarata.
- Dulce Nombre de María. [en línea]. <<http://www.ipdm.com/c-a-trastorno-conducta/nuestra-intervencion>>. [6 Junio 2018].
- Extremera, P. y Fernández, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Grupo 5.
- Fernández, M., Del Valle, J., Fuentes, M. J., Bernedo, I. M. y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, vol. 23, núm. 1, págs. 1-6.
- Fernández, M.I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, núm. 15, págs. 135-152.
- García, M. y Giménez, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 3, núm. 6, págs. 43-52.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- González, R.A., Reyna, M. y Cano, C.C. (2009). Los colores que hay en mí. Una experiencia de arte-terapia en pacientes oncológicos infantiles y cuidadores primarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, núm. 1, págs. 77-93.
- Ibarrola, B. (2006). *Resiliencia: superando el pasado, construyendo el futuro*. Ponencia presentada en XV Jornadas Formativas ACCAM y FSM, Sevilla, España.
- Klein, J.P. (2006). *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- Limonero, J. y Casacuberta, D. (2001). Texto basado en el material de la asignatura “Cognición y Emoción” de la carrera de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya.
- López, B. (2004). Arteterapia. Otra forma de educar. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, núm. 10, págs. 101-110.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, págs. 153-167.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OPS.
- Marimón, M. M. y Vilarrasa, G. S. (2003). Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario. En E. Vyamata (Ed.), *Aprender del conflicto: conflictología y educación*. (61-70). Barcelona: Graó.
- Martínez, E. (2004). *Cachorros de nadie: descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Popular.
- Martínez, M.C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: Hacia un mundo sin violencia*. Madrid: La catarata.
- Martínez, N. y López, M. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Ediciones Tutor S.A.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence; Implications for Educators*. (3-31). New York: Harper Collins.
- Melillo, A. y Suárez, E.N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mestre, J.M. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. España: Pirámide.
- Nickerson, A. (2017). El arte como medio terapéutico de juego. En K. J. O'Connor y C. E. Schaefer (Eds.), *Manual de terapia de juego*. México: Manual Moderno.
- Pierre, J. (2009). *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- Polo, L.C. (2003). *Técnicas plásticas del arte moderno y la posibilidad de su aplicación en arte terapia*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, S. (1999). *Teoría general de sistemas de Ludwig von Bertalanffy*. México: UNAM.

- Renom, A. (2011). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Jluwer.
- Romero, M. (2013). *Autoestima: dependencia emocional y arteterapia*. [en línea]. <<https://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/12/autoestima-dependencia-emocional-y-arteterapia.pdf>>. [9 Marzo 2018].
- Rosselló, J. (2005). *Psicología del sentimiento: motivación y emoción*. Palma: Edicions UIB.
- Sánchez, M.C. (2011). Creatividad, arte y arteterapia. Una herramienta eficaz en la escuela. *Clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, núm. 5. doi: [http://www.clave21.es/files/articulos/E15\\_Creatividad.pdf](http://www.clave21.es/files/articulos/E15_Creatividad.pdf)
- Savater, F. (2008). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Oxford: Academic Press.
- Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder Libros.
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 44, págs. 175-189.
- Vaillant, M. (2004). *Reciclaje de la violencia y capacidad de resiliencia: la hipótesis transicional en la reparación. En el realismo de la esperanza*. Madrid: Gedisa.

---

Datos de contacto:

**Inmaculada Pazo López:** [inmapazolopez@gmail.com](mailto:inmapazolopez@gmail.com)





## ***La inclusión de la Educación Social en la intervención sociocultural en las residencias de mayores. Propuesta para la modificación del marco regulador***

221

**Cristina Buedo-Guirado**, Educadora Social, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Granada

**Laura Rubio**, Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus de Melilla, Universidad de Granada

**Juan Romero-Coronado**, Profesor Contratado Doctor, Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Facultad de Derecho, Universidad de Granada

### **RESUMEN**

*Como toda intervención socioeducativa, el presente trabajo tiene múltiples finalidades: por un lado, poner de manifiesto la importancia que adquiere el estancamiento profesional acaecido en la última década en los centros geriátricos, sobre el bienestar de un nuevo perfil de envejecimiento. Por otro lado, resaltar la limitación funcional que posee el técnico en actividades socioculturales respecto a los titulados en Educación Social. Todo ello, con la intención de mostrar nítidamente, la necesidad de incluir acciones innovadoras de carácter psicosocial en los complejos residenciales. Contrastando las necesidades surgidas en los últimos años, frente a las competencias de la Educación Social; y promoviendo una modificación legislativa respecto a los diversos convenios en intervención social, que excluyen a esta profesión del sector de la tercera edad.*

**Palabras clave:** Educación Social, Tercera Edad, Regulación profesional.

Fecha de recepción: 09/02/2018

Fecha de aceptación: 23/07/2018



## Introducción

España sigue su proceso de envejecimiento con más de 657,705 personas mayores de 65 años, lo que supone un 18.4% sobre el total de la población (Instituto de mayores y Servicios Sociales [IMSERSO], 2016). Un alto porcentaje sobre la población total que guarda una estrecha relación con las mejoras sanitarias y los avances científicos. Pero este progreso supone, para un gran número de personas mayores, tener problemas de salud que desemboquen en dependencia y/o en deterioro de la capacidad cognitiva (Higgs, Hyde, Wiggings y Blane, 2003). En el año 2007, un 47.3% de personas mayores presentaban limitaciones funcionales. Sin embargo, para el año 2017 esta cifra se vio aumentada significativamente, siendo un 53.8% de personas de este grupo poblacional las que mostraban algún tipo de limitación (INE, 2017).

Estas limitaciones son subsanadas en el entorno familiar, o con cuidados externos. Siendo la institucionalización una de las opciones más controvertidas en la actualidad. Más de 270,000 personas mayores viven en residencias para la tercera edad en España, lo que significa que la población de estos espacios se ha triplicado en los últimos años (Alonso, 2013).

Estos elevados porcentajes ponen de manifiesto la importancia que conlleva el tratamiento del envejecimiento de la población española para el estado de bienestar. Siendo relevante preservar la autonomía de las personas mayores el mayor tiempo posible; y dotar de estrategias y tratamientos integrales que promuevan un envejecimiento exitoso.

Desde la década de los noventa, en España los estudios realizados sobre el proceso de envejecimiento han enfocado sus investigaciones en hallar definiciones empíricas, modelos teóricos y predictores más complejos del logro de un envejecimiento activo y saludable (Fernández-Ballesteros, 2009), así como la interrelación de las dimensiones bio-psico-sociales. Todo ello con el fin de transformar diversas corrientes teóricas a un plano más pragmático al servicio de las personas mayores. En esta línea, el objetivo de las investigaciones gerontológicas de los años ochenta y noventa buscan conocer la interacción del organismo biológico, su psique y su entorno (Bandura, 1986).

Estas dos últimas dimensiones poseen una alta relación tal y como señala Ryff (1989), concluyendo en su estudio que las relaciones positivas, el sentido del humor, el disfrute de la vida y la aceptación ante los cambios, son los criterios esenciales del bienestar y del envejecimiento exitoso.

Estas afirmaciones sitúan a la persona mayor, como receptora de la acción para la mejora de sus condiciones de vida; y ponen en marcha distintos mecanismos sociales (responsables políticos y medios de comunicación) ante la conciencia popular de estas nuevas necesidades (Fernández-Ballesteros, 2009). Nuevas necesidades, que proceden de un nuevo perfil de envejecimiento: actualmente un 43.7% de las personas mayores españolas han utilizado el ordenador y un 85.3% han usado el teléfono móvil en los últimos tres meses (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017), además un 53% han realizado actividades de envejecimiento activo. Asimismo, respecto a su percepción, participación e inquietudes, el 87% desea mantener su autonomía y el 43% quiere participar activamente en la sociedad (IMSERSO, 2009, p.139).

Entre la multitud de estrategias que derivan del marco teórico del envejecimiento activo, Pérez-Cano (2015) define la participación social como uno de los pilares fundamentales para el sostén de la calidad de vida de las personas. Trasladando dicha afirmación a la actual evolución del perfil de las personas mayores españolas, el mismo autor propone una nueva perspectiva para la confección de actividades de envejecimiento activo, donde se compatibilice el papel receptor de las ejecuciones, con el de emisor. En otras palabras: una verdadera participación activa siendo protagonistas y creadores de su propio proceso de envejecimiento, a través de un mapa de actividades cuyo eje sea la personalización. Proyectos ambiciosos e innovadores, que buscan el mayor efecto sobre el bienestar integral de las personas mayores, y que se enfrentan a la dura tarea de adaptarse a las nuevas e idiosincráticas necesidades de las personas mayores.

A pesar de este nuevo modelo de intervención, un gran sector de la población mayor no consigue obtener los beneficios de dichos programas ya que se encuentran fuera del círculo de difusión: las personas institucionalizadas.

Es poco frecuente que los centros residenciales ofrezcan oportunidades de envejecimiento activo y participación en la sociedad a las personas que allí residen. Por ello, en la actualidad, el 95% de las personas mayores prefieren residir en sus domicilios mientras puedan valerse por sí mismos en el desarrollo de su vida diaria (Osorio y Salinas, 2016), ya que la pérdida de autonomía, de identidad, de participación y de calidad de vida son los mayores temores ante la institucionalización.

La ausencia de innovación en la asistencia geriátrica radica en el estancamiento profesional presente en los centros. La inclusión de la animación sociocultural en el año 2003 supuso la última innovación funcional en los complejos hasta la actualidad (BOE 119, 2012, pp. 36236-36036). Quince años de paralización en su intervención sociocultural, que no han sido subsanados con la integración de nuevas funciones; ni de la inclusión de un nuevo profesional, como el educador/a social, que pueda enfrentarse a este gran reto.

### **Orígenes de los límites del técnico de actividades socioculturales en los centros residenciales.**

Como recoge el Anexo II del VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal, la profesión encargada de prestar asistencia respecto a la promoción sociocultural es el técnico/a de actividades socioculturales (BOE 119, 2012, pp. 36236-36036).

El artículo 14 del capítulo III del mismo convenio, clasifica al equipo de trabajo de las residencias de mayores en grupos profesionales, según el nivel de titulación, cualificación, conocimiento o experiencia exigido para su ingreso. En España el técnico en actividades socioculturales debe poseer el grado superior de formación profesional en integración social o en animación sociocultural. Por lo que se establece que esta agrupación profesional, pertenece al grupo C.

Entre sus competencias profesionales, podrían destacarse las referentes a entornos similares al del área de las personas mayores (BOE 195, 2012, pp. 58549-58621):

- Programar actividades de integración social aplicando los recursos y estrategias metodológicas más adecuadas.
- Diseñar actividades de atención a las necesidades físicas, y psicosociales en función de las características de los usuarios y del contexto, controlando y evaluando el desarrollo de estas.
- Organizar e implementar actividades de apoyo psicosocial mostrando una actitud respetuosa con la intimidad de las personas y evaluando el desarrollo de estas.
- Organizar e implementar actividades de entrenamiento en habilidades de autonomía personal y social, evaluando los resultados conseguidos.
- Entrenar en habilidades de comunicación haciendo uso de sistemas alternativos aumentativos y motivando a las personas usuarias en la utilización de estos.

- Realizar tareas de mediación entre personas y grupos aplicando técnicas participativas y de gestión de conflictos de forma eficiente.
- Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.

Sin menoscabar ambas profesiones, queda plasmada la ausencia de competencias relativas al área de personas mayores, su participación social y la promoción del empoderamiento. Aspectos clave para un envejecimiento activo que desde el año 1997, ya era promovido para la adecuada atención de las personas mayores como demuestra la creación del I Convenio Colectivo Nacional de Residencias Privadas de la Tercera Edad en España (BOE 181, 1997, pp. 23376-23378).

Este marco regulador, quedó obsoleto en escasos cinco años. Mostrando que la inclusión de un nuevo perfil profesional era la clave para ajustar la evolución social a las necesidades de los centros de mayores. Las funciones incluidas desde la óptica del técnico en actividades socioculturales quedaban limitadas en el III Convenio Colectivo Estatal de Residencias Privadas de Personas Mayores y del Servicio de Ayuda a Domicilio (BOE 181, 2003, p. 29640-29641):

- Conocer, proponer y hacer operativos los procesos de intervención cultural en sus vertientes de gestión y educativa.
- Establecer relaciones entre los ámbitos cultural y educativo con los procesos sociales y económicos.
- Acceder a las fuentes de información y procedimientos para obtener recursos necesarios y poner en marcha procesos culturales.
- Coordinación con profesionales de diversa cualificación a la hora de diseñar e implementar estrategias de intervención cultural.
- Ejecución y presupuestación de proyectos y programas varios, así como realización de los informes y evaluaciones pertinentes.
- Realización de programas y proyectos específicos.
- Fomentar el desarrollo integral de los usuarios mediante la acción lúdico-educativa
- Desarrollar y ejecutar las diversas técnicas de animación, individuales y/o grupales, que impliquen a los usuarios en la ocupación de su tiempo libre y promover así su integración y desarrollo grupal.

- Motivar a los residentes ante sobre la importancia de su participación para conseguir su integración y relación positiva con el entorno.
- Responsabilidad ante cualquier incidencia que surja, en cualquier tipo de labor propia o de los animadores socioculturales.
- Reuniones periódicas con el resto del equipo, así como con los responsables de los diferentes centros donde se realice la labor de animación sociocultural
- Coordinación del voluntariado y alumnos en prácticas de animación sociocultural.
- Docencia, charlas y ponencias que guarden relación con esta categoría profesional
- Participar en el plan general de actividades y presupuestos de los diferentes centros.
- Coordinar los grupos de trabajo, actividades y presupuestos de animación sociocultural.
- Comunicar a su inmediato las incidencias o anomalías observadas en el desarrollo de sus funciones
- En general todas aquellas actividades no especificadas anteriormente y que tengan relación con lo anterior.

Nuevamente, se aprecia que no existe mención al desarrollo de acciones de envejecimiento activo, promoción del empoderamiento y de la participación social. Mostrando así que además de encontrarse con un estancamiento profesional, el convenio regulador actual posee un profesional obsoleto en el desempeño de sus funciones en el contexto actual de las personas institucionalizadas.

### **La inclusión de la educación social como respuesta**

Paralelamente a esta evolución del perfil de envejecimiento, en el Estado Social, Democrático y de Derecho, la demanda y oferta de tareas socioeducativas se ha multiplicado, se han ido abriendo nuevos espacios sociales para atender necesidades y demandas educativas: el acceso a la vida social. En este sentido puede afirmarse que la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela, promocionando la igualdad de todos los ciudadanos/as, buscando la justicia social; y el pleno desarrollo de la conciencia democrática.

Una profesión que durante largos años se estuvo fraguando y que se plasmó en el Real Decreto de 10 de octubre de 1991, creándose la Diplomatura en Educación Social (BOE 243, 1991, pp. 32891-32892). Requiriendo que la profesión social, delimite y explicita sus funciones en un código deontológico. Así, en el año 2002, la Asamblea General de 30 de



noviembre celebrada en Toledo, muestra la elaboración de un primer documento de Definición Profesional de Educación Social (Pantoja et al., 2001). Creándose así el primer Código Deontológico de la profesión, incluyendo la atención a las personas mayores en residencias y centros de día.

Las funciones establecidas incluyen la atención a las personas mayores a través del uso de las competencias especificadas para este sector (Senra, 2012):

1. Crear proyectos de intervención, adaptados a las características individuales: formación, intereses, capacidades, limitaciones físicas...
2. Gestionar las experiencias vitales, necesidades y capacidades de cada individuo, para desarrollar una intervención socioeducativa individualizada con mayor eficacia, centrándose en la búsqueda de autorrealización individual, y la mejora de la autoestima.
3. Realizar procesos de mejora y evaluación, en los distintos proyectos de intervención para su eficacia y aprovechamiento de los recursos disponibles.
4. Incluir en el proceso de intervención, estrategias para la mejora de la percepción del sector de la tercera edad en la sociedad y en la comunidad, utilizando técnicas diagnósticas para establecer la percepción de esa agrupación de personas mayores concretamente.
5. Diagnosticar y conocer el contexto social -familiar de la persona, e implantar nuevas estrategias para su impulso y sostenimiento. A fin, de evitar el desarraigo familiar, social y/o comunitario.

### **Situación legislativa actual de la educación social. Límites profesionales en el ámbito residencial**

La inclusión de la educación social en espacios de atención a las personas mayores resulta ser en la actualidad uno de los ámbitos por los que distintos organismos, como el colegio estatal de educadores sociales, reclaman conseguir su espacio profesional como parte de las ciencias sociales y de la educación.

Como ya se ha mostrado, la educación social es una titulación joven, que nació en el año 1991. Aunque sus competencias, funciones, objetivos y principios de actuación han estado limitados desde sus inicios, se ha visto afectada por la propia evolución de la sociedad.

Viéndose modificada y adaptada paralelamente, a las áreas de mayor problemática en España (Senra, 2012).

Repasando los diversos convenios confeccionados a nivel estatal referentes a la intervención social, la presencia de la Educación Social se encuentra ratificada en la prestación de la asistencia sociocultural al área de la tercera edad. No siendo limitada su actuación en espacios sociosanitarios, ya que, por sus propias competencias profesionales, su capacidad es innegable. Siguiendo esta línea hasta la actualidad, el convenio Colectivo Estatal de acción e intervención social 2015-2017 establece en su capítulo IV artículo 21 las distintas áreas profesionales en las que puede intervenir la educación social, incluyendo la atención a las personas mayores (BOE 158, 2015, pp. 54679).

A nivel provincial, numerosas publicaciones han promovido la intervención gerontológica desde la perspectiva de la Educación Social. Siendo la más reciente y contradictoria, la publicada en el año 2015 con actual vigencia en Guipúzcoa: el II Convenio Colectivo de Intervención de Gipuzkoa para los años 2015-2018. Su primer capítulo recoge el ámbito funcional de las labores de la intervención social, incluyendo las labores dirigidas a las personas mayores como eje de actuación; sin embargo, se excluyen los centros y residencias de la tercera edad y los servicios de ayuda a domicilio que tengan regulaciones laborales propias (Boletín Oficial de Gipuzkoa 36, 2017). Estas relaciones vienen limitadas por el VI Convenio Colectivo Marco Estatal de Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal, en el que se incluyen las funciones desde la perspectiva de la animación sociocultural, pero sin incluir la figura de la Educación Social como profesional competente (BOE 119, 2012, pp. 36236-36036). Perpetuando el estancamiento profesional ya advertido anteriormente, y que no es solventado a través de los organismos públicos.

### Creación de una ley estatal

La reivindicación de la inclusión de la profesión del educador/a social en los centros de mayores no solo emana de la capacidad competencial que por sí misma posee como instrumento de mejora asistencial, sino de la necesidad de crear unas funciones y unos límites que intensifiquen el espacio laboral de los educadores en este y otros sectores.

Desde el año 2016 se promueve la creación de una ley que regularice la actuación de los educadores/as sociales en todas las áreas de intervención especificadas en su código deontológico (Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES], 2016). Esta ley de regularización se encuentra aún en trámites para su aprobación, fundamentándose en el hecho de que, en el Estado Social, Democrático y de Derecho la demanda y la oferta de tareas socioeducativas se ha multiplicado, abriéndose nuevos espacios sociales que atienden necesidades y demandas educativas. Afirmándose que la educación ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la escuela, para ser un derecho de la ciudadanía porque así lo avalan los marcos jurídicos internacionales, nacionales y autonómicos.

Desde esta reivindicación profesional se solicita adecuar la denominación de educador/educadora social a los cargos ocupados, con los requisitos necesarios para el acceso en función de la titulación y elaboración de planes de desarrollo de las acciones que se deben ejecutar.

La figura del educador/a social existe tanto en la empresa privada como en la administración pública, si bien, la falta de regularización de la profesión hace que no estén claros los límites y el alcance de esta, produciéndose intrusismo profesional y desconocimiento a la hora de afrontar procesos públicos de selección de esta figura profesional, así como de las funciones asignadas a la misma.

### **Inclusión de la categoría profesional de la educación social en el ámbito sanitario. El ejemplo de Cantabria**

A nivel autonómico, el vínculo entre la profesión de la Educación Social y las instituciones públicas está creciendo en los últimos años. Un ejemplo de este fenómeno es su reciente presencia en entidades sociosanitarias a nivel autonómico en Cantabria. La Consejería de Sanidad ha creado la categoría de técnico medio Educador Social en el ámbito de las instituciones sanitarias del Servicio Cántabro de Salud (SCS). La categoría perteneciente al Grupo A, Subgrupo A2, clasificada como personal estatutario de gestión y servicios, y le será de aplicación el régimen jurídico previsto en la Ley del Estatuto Marco del Personal Estatutario de los Servicios de Salud, incluido el de retribuciones (Boletín Oficial de Cantabria [BOC] 15, 2018, 1971-1973)

Entre sus funciones, se encuentra el acompañamiento y apoyo al paciente y sus familiares, y de ser el elemento armonizador de las relaciones entre pacientes y el equipo asistencial de las instituciones sanitarias del Servicio Cántabro de Salud.

Siendo uno de sus requisitos para su incorporación, tener el grado en Educación Social.

### **Propuesta de la modificación del VI Convenio Colectivo Marco Estatal de Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal**

230

En vista de la reivindicación laboral y profesional que está protagonizando la labor de los educadores sociales, la atención psicosocial en los centros geriátricos podría verse beneficiada con su incorporación. Apoyando a la ruptura del estancamiento profesional sufrido desde el año 2003, e innovando sus funciones socioculturales con la creación y modificación de las actuales.

El marco competencial que argumenta este hecho es cumplimentado con la fundamentación legislativa que apoya a que esta labor profesional sea integrada de forma regulada en todo ámbito de intervención ya delimitada en su código deontológico (ASEDES, 2007).

#### **Fundamentación legislativa**

Los artículos legislativos que conceden a la educación social la posibilidad de reclamar su espacio profesional de forma regulada se basan en los citados a continuación:

- Artículo 29 de la Constitución Española. El artículo 29.1 de la Constitución Española que todos los españoles tendrán el derecho de petición individual y colectiva, por escrito, en la forma y con los efectos que determine la ley.
- Ley Orgánica 4/2001, de 12 de noviembre, Reguladora del Derecho de Petición. Éste podrá ejercerse ante cualquier institución pública, administración, o autoridad, así como ante los órganos de dirección y administración de los organismos y entidades vinculados o dependientes de las Administraciones públicas, respecto de las materias de su competencia, cualquiera que sea el ámbito territorial o funcional de ésta BOE 272, 2001, pp. 41367-41370).
- Objeto, según el artículo 3 de la citada L.O. 4/2001 las peticiones podrán versar sobre cualquier asunto o materia comprendidos en el ámbito de competencias del destinatario, con

independencia de que afecten exclusivamente al peticionario o sean de interés colectivo o general BOE 272, 2001, pp. 41367-41370).

- Por su parte el artículo 1 de la Ley Orgánica. 4/2001 que la ostenta toda persona natural o jurídica, prescindiendo de su nacionalidad, puede ejercer el derecho de petición, individual o colectivamente, en los términos y con los efectos establecidos por la presente Ley y sin que de su ejercicio pueda derivarse perjuicio alguno para el peticionario (BOE 272, 2001, pp. 41367-41370).

### Modificaciones potenciales del VI Convenio Colectivo

- ❖ *Modificar el Anexo II del VI Convenio Colectivo Marco Estatal de Servicios de Atención a las Personas Dependientes y Desarrollo de la Promoción de la Autonomía Personal, donde se pauta que la profesión encargada de prestar asistencia respecto a la promoción sociocultural es el técnico/a de actividades socioculturales (BOE 119, 2012, pp. 36236-36036). De forma que quede sustituida esta profesión por la de Educación Social, ampliando a su vez su propia definición: “la profesión encargada de prestar asistencia respecto a la promoción de envejecimiento activo, de participación social y bienestar psicosocial, es el graduado/a en Educación Social”.*

Siendo reubicado por consecuencia al grupo profesional con la categoría perteneciente al *Grupo A, Subgrupo A2* al tener el título de graduado. Por lo que también deberá ser modificado el artículo 14 del capítulo III del mismo convenio, donde se clasifica al equipo de trabajo de las residencias de mayores en grupos profesionales, según el nivel de titulación, cualificación, conocimiento o experiencia exigido para su ingreso. Y donde la labor del técnico en actividades socioculturales es agrupada en el equipo de profesionales con títulos de cualificación media (Grupo C).

- ❖ *Modificar el Anexo II del citado convenio, donde se pauta que la profesión encargada de prestar asistencia respecto a la promoción sociocultural desarrolla una serie de funciones obsoletas en la actualidad tras 15 años de evolución social (BOE 119, 2012, pp. 36236-36036). Por lo que a las funciones ya presentes en el convenio, se añadirían las siguientes de acuerdo a las competencias del educador/a social (ASEDES 2007) y a las necesidades acaecidas a través del nuevo perfil de envejecimiento (IMSERSO, 2016):*

- a. Evaluar periódicamente, la satisfacción personal con el programa desarrollado en la Intervención Gerontológica de los complejos.
- b. Adaptar los programas de envejecimiento activo de forma continua, a la propia evolución individual y grupal, de los residentes. Evaluar la percepción de bienestar y satisfacción vital de las personas mayores en los complejos.
- c. Elaborar un Proyecto de Intervención Gerontológico en los complejos con las bases del envejecimiento activo.
- d. Introducir en el Proyecto de Intervención Gerontológico, el uso de las Tics en sus programas.
- e. Conocer toda la información referente al residente: informes, historias de vida, vínculos familiares... Para la creación de programas de envejecimiento activo con actividades concretas e individuales.
- f. Mantener los vínculos sociales y familiares lo más intactos posibles tras su entrada al complejo; y buscar nuevas vías para la creación de nuevas redes sociales (internas y externas al complejo).
- g. Fomentar a través de los programas, el empoderamiento, autonomía, autoeficacia y autoestima de la persona mayor institucionalizada.
- h. Promover el espíritu crítico y dar voz a opiniones e inquietudes de las personas mayores en los complejos.
- i. Mejorar la percepción sobre el control de la propia vida de la persona mayor en el complejo, y sobre su identidad, a través de las actividades del Proyecto de Intervención Gerontológico.

## Conclusiones

Tal y como ha quedado recogido, la intervención del técnico en actividades socioculturales se está viendo limitado en el ámbito de los centros geriátricos por motivos competenciales. La ausencia de innovación y de acciones de envejecimiento activo que promuevan la apertura de los complejos a la sociedad, hace presagiar el aumento de insatisfacción y de búsqueda de alternativas asistenciales por parte de las personas mayores españolas que no incluya la institucionalización.

Desde la educación social, se promueve una ley que abarque su multidisciplinariedad y defina sus funciones en las áreas de intervención tan compleja, como el área de la tercera edad. Esta ley se fundamenta en la capacidad competencial que posee la respectiva profesión, ya que es el resultado de una evolución en la que la sociedad ha mostrado las necesidades como objetivos a subsanar por los educadores/as. Desde este punto de vista, la transformación social es uno de los pilares fundamentales de su acción utilizando a los propios destinatarios como



protagonistas de su propio proceso de socialización; y las carencias sociales como eje vertebrador de sus objetivos.

No resulta extraño señalar que ante una reivindicación social, como puede ser la mejora de la asistencia psicosocial en los centros de mayores, la educación social actúe en búsqueda de una solución. Siendo la propia propuesta analítica, su incorporación al entramado profesional que innove las funciones actuales de intervención; incluya unas nuevas acciones desde las carencias percibidas; y reivindique su papel en la elaboración de los convenios laborales estatales en este ámbito. Reemplazando la figura del técnico en actividades socioculturales, y siendo ubicado en la atención psicosocial al igual que el trabajador/a social; el terapeuta ocupacional; y los psicólogos/as, quienes poseen títulos superiores.

### Bibliografía

- Alonso, M. E. (2013). “El número de mayores que vive en residencias se triplica en la última década”. En Periódico ABC, núm. 35.560, pág.20. Madrid: ABC.
- Asociación estatal de educación social [ASEDES] (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de educación social. Código deontológico del educador y la educadora social. Catálogo de funciones y competencias del educador y de la educadora social*. Barcelona: ASEDES.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and actions*. Englewood Cliffs, Ca: Prentice Hall.
- Consejería de Bienestar Social de la Generalitat de Cataluña (1996). Decreto 284/1996, de 23 de julio, de regulación del Sistema Catalán de Servicios Sociales. *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña [DOGC]*. Número 2237. Publicado el 31 de julio de 1996.
- Consejería de Sanidad de Cantabria (2018). Orden SAN/62/2017, de 29 de diciembre, por la que se crea la categoría de Técnico/a Medio-Educador/a Social, en el ámbito de las Instituciones Sanitarias del Servicio Cántabro de Salud. *Boletín Oficial de Cantabria [BOCA]*. Número 15. Publicado el 22 de enero de 2018.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales [CGCEES] (2016). “Por una ley de Educación Social”. En *Revista de Educación Social [RES]*, 24, págs. 1251-1252. Barcelona: CGCEES.
- España. Resolución de 28 de abril de 2012, de la Dirección General de Empleo, por la que se dispone la inscripción en el Registro por la que se registra y publica el VI Convenio colectivo marco estatal de servicios de atención a las personas dependientes y desarrollo de la promoción de la autonomía personal. *BOE*. Número 119. Publicado el 18 de mayo de 2012.
- España. Resolución de 9 de julio de 1997, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y posterior publicación del texto del Convenio Colectivo Nacional de Residencias Privadas de la Tercera Edad. *BOE*. Número 181. Publicado el 30 de mayo de 1997.

- España. Constitución Española. *BOE*. Número 311. Publicada el 29 de diciembre de 1978.
- España. Ley nacional 16/2003 de 28 de mayo, del cohesión y calidad del sistema nacional de salud. *BOE*. Número 181. Publicado el 30 de julio de 2003.
- España. Ley Orgánica 4/2001 de 12 de noviembre, reguladora del Derecho de Petición. *BOE*. Número 272. Publicado el 13 de noviembre de 2001.
- España. Orden de 16 de mayo de 1985 por la que se aprueba el Estatuto de los Centros de la Tercera Edad del Instituto Nacional de Servicios Sociales de la Seguridad Social. *BOE*. Número 128. Publicado el 29 de mayo de 1985.
- España. Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas. *BOE*. Número 195. Publicado el 15 de agosto de 2012.
- España. Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, disposición 13118, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *BOE*. Número 182. Publicado el 30 de julio de 2011.
- España. Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél. *BOE*. Número 243. Publicado el 10 de octubre de 1991.
- España. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio de 2010, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*. Número 161. Publicado el 3 de julio de 2010.
- España. Resolución de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el convenio Colectivo Estatal de acción e intervención social 2015-2017. *BOE*. Número 158. Publicado el 3 de julio de 2015.
- España. Resolución de 31 de enero de 2017, del Delegado Territorial de Trabajo, Empleo y Políticas Sociales, por la que se dispone el registro, publicación y depósito del II Convenio Colectivo de Intervención Social de Gipuzkoa para los años 2015-2018. *Boletín Oficial de Guipúzcoa [BOG]*. Número 36. Publicado el 21 de febrero de 2017.
- Fernández-Ballesteros, R. (2009). *Envejecimiento activo*. Madrid: Pirámide.
- Higgs, P., Hyde, M., Wiggins, R., & Blane, D. (2003). "Researching quality of life in early old age: The importance of the sociological dimension". En *Social Policy and Administration*, vol. 3, núm. 37, págs 239-252. London: University College London.
- IMSERSO, Ministerios de Sanidad, Política Social e Igualdad; y Secretaria General de Política Social y Consumo (2016). *Informe anual IMSERSO 2016*. Madrid: IMSERSO.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2009). "Percepción en niños y adolescentes de las personas mayores". En *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*, 28. [en línea] <<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/boletinopm38.pdf>>. [01 de noviembre de 2017].
- Instituto Nacional de estadística [INE]. (2017). Indicadores de la estructura de la población. Tasa de dependencia 2017. [en línea] <<http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1419>>. [05 de febrero de 2018].

- Osorio, L. y Salinas, F. (2016). “El contexto y el centro residencial para las personas adultos mayores en Colombia y España. La empresa social una alternativa para el bienestar”. En *Revesco*, núm 121, págs. 205-227. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pantoja, L.; Rodríguez, I.; y Alicante, P. (2001). *Proyecto de Código Deontológico del educador social*. Barcelona: III Congreso del educador social.
- Pérez, V., Rubio-Herrera, R., y Padilla, D. (2015). *Vive participando: envejecimiento activo y participación social*. Madrid: Dykinson.
- Ryff, C. (1989). “Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being”. En *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 57, págs. 1069-1081. Washington: American Psychological Association.
- Senra Varela, M. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: Sanz y Torres.

---

Datos de contacto:

**Cristina Buedo-Guirado:** [cbuedog@gmail.com](mailto:cbuedog@gmail.com)

**Laura Rubio:** [lrrubio@ugr.es](mailto:lrrubio@ugr.es)

**Juan Romero-Coronado:** [juanrome@ugr.es](mailto:juanrome@ugr.es)



## ***Un nuevo reto para la educación social: la acción integral para una madurez social***

**A new challenge for social education: the integral action for social maturity**

**Jaume Bellera Solà**, *Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y Be-oK, Social Innovation for All*

**Tanja Kolacny Arias**, *Be-oK, Social Innovation for All*

236

### **Resumen**

*La situación actual de crisis pone de relieve la necesidad que la educación social replantee su papel en la sociedad, así como también las acciones de sus profesionales. Un concepto más amplio y global de la vulnerabilidad, el efecto reproductivo e ineficaz de las intervenciones actuales y el estado cambiante del campo social, son algunas de las consideraciones a tener en cuenta para afrontar los nuevos retos que se presentan. Por ello, se propone definir de nuevo lo social y, consecuentemente, la educación social desde una perspectiva holística e integral, y de este modo reubicar al profesional de la educación social para que sus acciones se desarrollen en toda la dimensión social, donde se incluirían también, por ejemplo, la dimensión política y la económica.*

**Palabras clave:** educación social, vulnerabilidad, crisis, cambio holístico, responsabilidad, integral.

### **Abstract**

*The current crisis underscores the need for that social education rethink their role in society, as well as the actions of its professionals. A wider and more comprehensive concept of vulnerability, reproductive and inefficient effect of current interventions and the changing state of the social field, are some of the considerations to take into account to face the new challenges. Therefore, it is proposed to redefine the social and, consequently, social education from a holistic and integral perspective, and thus relocate social educator to develop their actions throughout the social dimension, where political and economic dimension are also included, as some examples.*

**Keywords:** social education, vulnerability, crisis, holistic change, responsibility, integral.

Fecha de recepción: 27/02/2018

Fecha de aceptación: 28/06/2018



## Introducción.

No soplan vientos fuertes de recuperación. Todavía no, a pesar de lo que pretenden hacernos creer algunos discursos tallados con el patrón mercantil. Seguimos estando en tiempos de crisis, de rupturas y de cambios. Sin embargo, a todos se nos está pasando por alto el significado más relevante de una crisis, a saber, que cuando algo se nos rompe debemos preguntarnos por qué se ha roto. Y parece ser que a la educación social también se le ha pasado por alto esto, puesto que, a pesar de haber tenido una buena oportunidad para redefinir sus tendencias y elaborar una nueva concepción de la profesión, no la ha aprovechado. ¿Y por qué ha perdido o está perdiendo una buena oportunidad? Por una razón poderosísima: esta crisis en especial ha puesto de manifiesto algo que, hasta ahora, muchos nos negábamos a creer por el simple hecho de que la realidad no lo mostraba: que todos somos igualmente vulnerables. La vulnerabilidad humana es una concepción multidimensional y dinámica que no sabe de géneros, ni de clases, ni de números. No es un estado inamovible sino más bien un proceso (Castel, 1995). Ya sea en forma de dependencia –tal como expresa McIntyre–, entendida como fragilidad –según propone Martha Nussbaum–, vista como constitutiva de la propia identidad en la relación con los otros –a partir de las teorías del reconocimiento propuestas por Charles Taylor y Axel Honneth– o como la posibilidad de sufrir y hacer sufrir –tal como lo explica Paul Ricoeur– o, sencillamente, porque vivimos en sociedad y estamos permanentemente expuestos a los otros –siguiendo a Lévinas–,<sup>1</sup> la vulnerabilidad es un futuro que todos compartimos, y no tan lejano como pretendemos. A la vuelta de la esquina, en cualquiera de nuestras interacciones con la realidad, se nos puede presentar y de repente acaba con nuestro bienestar de un zarpazo. Es esta gran compañera de viaje la que da sentido (y debe dar sentido) a la educación social, pero lo debe hacer con ancho de miras.

## El paisaje social de la crisis pone en cuestión nuestro papel

En línea con lo dicho hasta ahora, esta crisis ha impactado en el amplio espectro de la sociedad de otras formas bien conocidas, aunque todas ellas contribuyen de igual modo a entender la vulnerabilidad en su más amplia concepción: se han precarizado las condiciones de trabajo de tal modo que el panorama laboral que se puede dibujar hoy en día es muy desalentador, incluso para personas que se han formado a conciencia, que poseen amplia

1. Aportamos aquí, de modo muy resumido, algunas de las visiones filosóficas más conocidas y actuales del concepto de vulnerabilidad.

experiencia o que habían mantenido el estatus de trabajador toda su vida; el sueño de una vivienda en propiedad se ha convertido en una pesadilla para miles de familias que sufren un sobreendeudamiento para hacerle frente, o se ven inmersas en procesos judiciales y desahucios que condicionan enormemente hasta el más mínimo detalle; las incertezas económicas hacen peligrar la subsistencia de los fondos de pensiones, las reservas para las jubilaciones y las prestaciones, y los ahorros de toda la vida se esfuman en el consumo cotidiano. Todo esto y más, ha quedado como herencia de un proceso crítico que parece haber venido a instalarse de modo permanente en nuestra sociedad. Y lo más preocupante es que hoy forma parte de un paisaje que se nos antoja demasiado común.

Para empeorar aún más las cosas, las respuestas políticas a esta situación no han ayudado en nada a mejorar las posibilidades de hacerle frente, puesto que el foco de atención de las imposiciones restrictivas del gobierno ha recaído principalmente en aquellos pilares que se presumían preservadores del estado del bienestar social. Estamos hablando de los,

*“... sistemas de integración, tales como el mercado laboral, el sistema educativo, los servicios sociales, entidades de la sociedad civil y otros mecanismos sociales y económicos que en el pasado ayudaron a contrarrestar la marginación de familias, grupos y comunidades de una participación plena en la vida social” (Strier, 2013:47).*

Así, a golpe de recortes y políticas de austeridad, se ha visto cómo los mecanismos tradicionalmente sociales y socializadores han sido anulados o mermados o transformados en marginadores. Y además, por si fuera poco el sistema capitalista, que sigue regulando actualmente la mayoría de prácticas profesionales y dinámicas sociales, sigue aportando elementos desestabilizadores que justifican la existencia multidimensional y dinámica de la vulnerabilidad, tales como los discursos neoliberales estigmatizadores que favorecen la categorización, las propuestas higienizantes de la gubernamentalidad biopolítica (Foucault, 2008), o la fragmentación del paisaje social en individualismos y parcelas de intereses (Castel, 1995; Rose, 2007; Wacquant, 2010; Bellera, 2015), por poner algunos ejemplos.

A pocos se les escapa ya el hecho de que la vida, en todas sus formas y dimensiones, forma parte ineludible del juego del mercado. Un juego creciente y frenético que parece no haber encontrado todavía sus límites. Atados, pues, a las fluctuaciones del mercado, las dinámicas sociales acaban víctimas de un vaivén permanente que impide determinar con claridad su estado real y dificulta enormemente la búsqueda de hitos claros y concordantes a los que apuntar con precisión. De ahí que acabemos teniendo esa sensación de mareo por estar



navegando en la “modernidad líquida” de Bauman sin rumbo fijo. Y la educación social no es una excepción; no sólo se ha desaprovechado una ocasión para mejorar la praxis profesional sino que se ha agudizado aún más, si cabe, su ineficacia y su desacierto en las intervenciones que se siguen diseñando desde la misma perspectiva neoliberal y que se siguen ejecutando de la misma forma intervencionista y reproductiva (Bellera, 2015). Lo que hemos hecho ha sido configurar nuestra profesión como garantes de este sistema neoliberal, aún sin saberlo a veces, reproduciendo exactamente los mismos patrones que nos han conducido a la crisis y con los que hemos acabado definiendo lo social. Nuestra retrospectiva como educadoras y educadores debería provocarnos, como mínimo, un ápice de desasosiego al vislumbrar nuestra connivencia con el mismo sistema para sobrellevar la verdadera magnitud de la tragedia, siguiendo siempre sus instrucciones, maquillando la realidad, actuando a modo de parches que no eliminan el problema sino que lo perpetúan y lo enquistan. La aspiración de nuestro trabajo es mantener y mejorar el estado del bienestar, y lo único que hacemos es dar una capa de pintura al barrio para que quede más bonito. Aspiramos a romper la fatalidad en la que se ven envueltos los destinos de nuestros usuarios, pero acabamos encerrándolos en un círculo vicioso.<sup>2</sup> Y este hecho constata una gran contradicción en nuestra praxis profesional que es de dominio público y que debería hacernos replantear toda la profesión de una vez por todas: estamos trabajando para un sistema que, a la vez, genera excluidos y los acoge para redimirlos. Estamos reeducando a los vulnerables para luego poderles culpar de su pobreza económica y de sus fracasos, y esto que no parece ni coherente ni socialmente educativo nos atrevemos a titularlo *promoción de la autonomía*. Los y las profesionales de la educación social deberíamos decir basta al descompromiso del Estado con lo social, a esa impasibilidad con todo lo que concierne a las garantías sociales y laborales que se están reduciendo peligrosamente (Wacquant, 2010). De otro modo, estamos alimentado esta contradicción y perjudicando el empeño del trabajo social y educativo.

2. La afirmación no es gratuita. Según los últimos informes publicados, la pobreza y la desigualdad siguen aumentando en España y alcanzan cifras récord. Para más información se pueden consultar los siguientes enlaces: *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014* de Foessa y Cáritas [[http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII\\_INFORME.pdf](http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf)], *Informe sobre la vulnerabilidad social 2014* de Cruz Roja española [[http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe\\_507/IVS%202013%20completo.pdf](http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_507/IVS%202013%20completo.pdf)], y *El estado de la pobreza. 5º informe: Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España* de EAPN España 2009-2014 [[http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1444833751\\_20151015\\_el\\_estado\\_de\\_la\\_pobreza\\_seguimiento\\_del\\_arope\\_2014\\_pdf.pdf](http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/1444833751_20151015_el_estado_de_la_pobreza_seguimiento_del_arope_2014_pdf.pdf)]

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

Hay que destacar, pues, que la concepción del campo social con la que trabajamos las y los educadores, por un lado, y la evolución expansiva y creciente de las condiciones de vulnerabilidad que se está produciendo a raíz de la crisis, por el otro, condicionan determinantemente la efectividad de nuestras intervenciones y el sentido último de la praxis profesional de la educación social. Y no podría ser de otro modo; conceptualización y práctica deben ir a la par en un terreno tan cambiante y dinámico. Y puesto que es bastante obvio deducir que a más vulnerabilidad más posibilidades de exclusión y precariedad, debemos entender que no podremos evitar las situaciones que conllevan la exclusión social si no modificamos la configuración de lo social. Es cierto que, con la crisis, hoy están apareciendo nuevas formas de gobernabilidad, algunas de ellas como resultado de nuevas formas de interpretar la cuestión social. Algún cambio parece que se está produciendo, aunque quizá no tan rápido ni de la forma cómo nos gustaría. Sin embargo, en lo que concierne al trabajo social y educativo, seguimos empeñados en las mismas maneras, las mismas teorías y los mismos protocolos. Ante este panorama de cambios es necesario que nos involucremos creativamente, que participemos todos en la crítica y en la redefinición de los conceptos, ofreciendo acciones y proyectos que respondan a estas nuevas perspectivas, ofreciendo también nuestra visión educativa y social sobre qué se debe cambiar, cómo se debe cambiar y en qué sentido.

### Una nueva concepción de lo social

Aunque, a tenor de todo lo dicho hasta ahora podríamos llegar a pensar que lo social está agonizando (Baudrillard, 1987) víctima de sus propias contradicciones internas, nosotros nos resistimos a creerlo, porque de ser así también estaría agonizando el carácter social de la realidad, por lo que no tendrían sentido alguno ni las lecturas dialécticas de su interpretación ni las perspectivas intersubjetivas de su construcción que la hacen común y plural. Esto nos llevaría inevitablemente a la desaparición de esa naturaleza social del hombre (*zoon politikon*) que proclamaba Aristóteles,<sup>3</sup> y por consiguiente, al fin de toda conciencia social. ¿Dónde se podría situar el o la profesional de la educación social si no existiera su hábitat natural? ¿Dónde situar al ser humano? Esto no es ni puede ser, ni siquiera, una remota posibilidad. Lo social no está desapareciendo; simplemente, las cosas están cambiando: las relaciones se

---

### 3. Política, I, 1252b / 1253a

---

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

expresan en otros términos, los espacios se configuran de otro modo, las dinámicas colectivas fluctúan por otros senderos. Y éste no es el reflejo de la agonía, ni mucho menos, sino de la vitalidad, lo cual nos lleva a una relectura del espacio social y del enfoque de todas las prácticas que se ejercen en él.

Plantearse este nuevo enfoque implica, ante todo, redefinir el campo social: *“Lo social no representa una esfera eterna y existente de la sociabilidad humana”* (Rose, 2007:114). Es más bien el resultado de un pensar y reflexionar a partir de las experiencias vividas de modo colectivo. Así pues, no se trata de un mecanismo inalterable, impenetrable e ingobernable, que no nos atañe para nada y que nos viene dado a partir de un sinfín de normatividades disciplinarias; lo social es el reflejo de nuestra existencia común, y el resultado de nuestras propias vivencias compartidas. Hoy lo social se nos presenta con una concepción más plural y dinámica, donde se redimensiona su espacio como escenario vital repleto de infinitud de acciones relacionales, de vivencias y de vínculos que, todas ellas, se conjuran para configurar una identidad humana capaz de hacer frente a los embates de su propia vulnerabilidad. Y esta reconfiguración del territorio social tiene mucho que ver con el cambio en las formas de ser gobernados, con su deslocalización y desterritorialización más allá de la impresión que pueda conformar un estado o nación. También tiene que ver con la ausencia de espacio público, lo cual obliga a reconstruir y afianzar las identidades individuales y colectivas en lugares no-geográficos, en realidades virtuales y a través de redes de comunicación (Castells, 2006). Por supuesto, tiene que ver con las nuevas formas de ejercer el control y la gestión poblacional a partir de comunidades de poder etnográficas y religiosas, y con una diáspora de diversidades crecientes y multiculturalismos enfrentados en la incapacidad o dificultad para reconocerse y reconciliarse. Y también tiene que ver con las interconexiones e interacciones que se establecen entre personas y entre grupos, con un nuevo vocabulario y unas nuevas formas de relacionarse, y con una exigencia permanente a responsabilizarse de la autogestión de la propia vida como si de empresarios de uno mismo se tratase, esas lógicas colectivas que se articulan *“con el ethos individualizado de la política neoliberal: elección, responsabilidad personal, control sobre el propio destino, autopromoción y autogobierno”* (Rose, 2007:123). Todo ello configura el nuevo estatus del campo social, de una morfología frágil y variable que está perdiendo su espacio de escenificación y encuentro (Innerarity, 2006) y nos exige nuevas prácticas profesionales más allá de un simple rediseño de las intervenciones y los proyectos que venimos haciendo. No es suficiente con cambiar el camino que como educadores

queremos recorrer hacia el usuario; el contexto cambiante en donde se desarrolla nos reclama una nueva visión de toda la cuestión social, empezando por el usuario mismo, que debe reformular su existencia ante múltiples y continuas posibilidades de vulnerabilidad si quiere adaptarse a los nuevos horizontes.

Por consiguiente, si tenemos claro que el campo de la educación social es la vulnerabilidad en todas las formas que tiene de hacerse presente, entenderemos que la acción social educativa debe concentrar sus esfuerzos en que las personas recuperen (si se ha perdido) y consoliden su identidad en todos y cada uno de los circuitos de reconocimiento, y en todos y cada uno de los itinerarios de autoreconocimiento. Y puesto que todo espacio y lugar puede estar impregnado de vulnerabilidad y, por tanto, ser susceptible de erigirse como escenario de reafirmación identitaria, no podemos evitar deducir que cualquier espacio y lugar puede (y debe) ser auspiciado por el profesional de la educación social.

La humanidad progresa a golpe de revolución tecnológica; mientras, atrás van quedando más pobres cada vez más pobres, residuos sociales acumulados en auténticos vertederos, habitantes perdidos en la “periferia social” (Bellera, 2015). Una de las evidencias más claras de esto es la celeridad casi vertiginosa con que se renuevan aparatos, contenidos digitales y diseños; casi tan rápido como cambian de opinión y socio algunos dirigentes políticos. Esta situación tan fugaz sólo se puede digerir bien desde lo que se podría denominar la zona de “integración” (Castel, 1995), una zona expropiada y en creciente exclusividad, que parece tener poco de integración, cuyos habitantes cada vez son menos y más ricos, y cuya vida parece prosperar al margen de cualquier obstáculo que pueda devenir por los efectos de la vulnerabilidad. Sin embargo, y más allá de esta *excepción*, sabemos muy bien que estas mutaciones condicionan de un modo determinante los requerimientos de acceso y permanencia en todo el campo social, y son más perniciosas a medida que aumenta el rastro de lo vulnerable en las condiciones personales y familiares. No cabe duda de que los efectos de la vulnerabilidad van provocando fallos en los sistemas de integración que cada uno maneja día a día. Ante este contexto de crisis global, estos fallos han multiplicado exponencialmente su aparición. Sin duda cabe preguntarse cuál debe ser el papel del educador social, y la respuesta es apabullantemente sensata: hay que contrarrestar los efectos de la crisis en la población. Así de este modo, ante el,

“... aislamiento social, la dependencia, la deprivación múltiple y la opresión internalizada”, principales procesos de exclusión reactivados por esta crisis, cabe responder con estos cuatro principios metodológicos que se conciben como “práctica social inclusiva en un marco conceptual cuatridimensional: práctica involucrada (involvement), asociación igualitaria (partnership), abogacía social (social advocacy) y concienciación reflexiva” (Strier, 2013:48).

Ésta sería una buena respuesta ante una situación concreta, una intervención de emergencia a medida de las necesidades detectadas. Pero, a nuestro modo de ver, sería tan sólo una parte integral de la respuesta que debemos dar puesto que se trata de una intervención parcial ideada para resolver una cuestión determinada. Su enfoque es muy paramétrico y focal, como la gran mayoría de las intervenciones que venimos haciendo actualmente, muy a menudo de forma subcontratada y siempre interactuando únicamente con los grupos que acarrean las problemáticas: así por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza, en programas de absentismo, en unidades de escolarización compartida, y en otros proyectos para eliminar el fracaso escolar; en la sanidad, realizando actividades en residencias de personas mayores o en centros residenciales de salud mental, generalmente con contratos precarios y mal remunerados; o en el ámbito laboral, en centros de trabajo para personas con discapacidad. El y la profesional de la educación social pueden (y deben) ir más allá: ¿Por qué trabajar sólo con los *residuos sociales* que genera el propio sistema? ¿Por qué limitarse a la “zona de exclusión”? (Castel, 1995). En una humanidad sin límites, no es suficiente con atajar las problemáticas puntuales a base de parches y cataplasmas, ni es suficiente con levantar puentes entre las distintas zonas para conectar las periferias sociales. Hay que tejer redes y consolidar vínculos realmente sociales que faciliten ese tránsito por el puente, que lo promuevan, que lo ensanchen. Una concepción holística e integral de la sociedad debe incluir todos los parámetros y todas las referencias que a lo social se refieran, posibilitando la identificación con el “otro”, la relación con el “otro” diferente, tareas inmensamente complejas en una sociedad de mercado donde todo es competitividad. Y una buena acción social educativa se debe cimentar en esta concepción holística e integral de la sociedad.

### Reubicar la praxis profesional de la educación social

Hoy ya no dudamos del carácter económico representativo y casi único del neoliberalismo. A grandes rasgos podríamos decir que el poder político ha cedido su trono al poder económico, bien de forma espontánea y natural, como resultado de una especie de progreso

enriquecimiento de la humanidad, o bien de forma más o menos intencionada y premeditada, como si se tratara de una especie de modelo o programa diseñado para hacer realidad la utopía de un mercado global, puro y perfecto (Bourdieu, 1998), en el que destaca *“la recreación y redespliegue del Estado como la institución central que crea las subjetividades, las relaciones sociales y las representaciones colectivas adecuadas para hacer real y relevante la ficción de los mercados”* (Wacquant, 2016:3). Podríamos poner en tela de juicio todos los debates económicos a que se refiere el neoliberalismo y sus diversas interpretaciones, pero lo que más nos interesa destacar de esta cuestión es que el Estado sustituye la lógica social por la económica en su papel de gobernante, y esto se traduce en su *“retirada de muchas áreas de prestaciones”* (Wacquant, 2016:4) y el descuido hacia los intereses sociales y culturales de su ciudadanía. Y a pesar de esto, el escenario que se nos muestra actualmente puede ser propicio para promover un salto cualitativo en la profesión de la educación social; de entrada, cabría incorporar la praxis socioeducativa en el proceso de generación y transformación social, en el núcleo mismo donde se gestan todas las propuestas y directrices, donde se piensan, se modelan y se gestionan, y no limitar su participación en el punto final, en las confluencias finalistas. Para ello es necesario integrar a la educadora o educador social en las mismas estructuras, como profesional que también participa en la elaboración de dichas directrices y propuestas, capaz de reavivar y dar fuerza a la lógica social perdida como base y fundamento de las políticas sociales y educativas; no en vano somos agentes transmisores de las políticas sociales y, a menudo, puente de interpretación de la realidad social. Esta meta ambiciosa no es casual; responde sin duda al mandato deontológico de obertura a nuevas posibilidades en la adquisición de bienes culturales, de ampliación de la perspectiva de la participación social y de multiplicación de las oportunidades de desarrollo de la sociabilidad y la circulación social (ASEDES, 2007). Para ello hace falta un paso decisivo y atrevido, cuyo objetivo inicial sería el de abandonar la exclusividad del espíritu asistencial que impera en la mayor parte de nuestras tareas y reforzar el profesional. Ya no vamos a definir intervenciones dirigidas únicamente a grupos en situación de exclusión social, porque ha quedado claro que actualmente todos somos vulnerables, sino que lo haremos pensando nuestra intervención también como una acción social enfocada a promover la maduración de toda la comunidad.

Formar parte de las estructuras que conforman lo social es un claro ejercicio de responsabilidad política, que buena falta le hace a la profesión, pero en un sentido muy amplio y global. Por un lado, participando en la definición de este nuevo escenario que se nos



muestra como espacio de manifestación de la diferencia y la pluralidad. El campo social debe seguir siendo el espacio de interacción comunitaria, el espacio dialógico de la realidad social, y para ello requiere de nuestras ingeniosas aportaciones y de nuestras mejores propuestas. Por otro lado, como respuesta al compromiso adquirido con la sociedad y con lo social en su conjunto, participando de manera vinculante y decisiva en la determinación y el diseño de las políticas sociales y educativas, impulsando, promoviendo y mejorando su desarrollo y su aplicación a tres niveles: micro, mezzo y macro. Y por el otro, como protesta por la instrumentalización que están sufriendo muchos de nuestros profesionales en el ejercicio de su trabajo, sometidos a protocolos e instrucciones institucionales sin sentido social alguno, que en nada ayudan a mejorar la situación sino todo lo contrario, acaban reproduciendo las mismas inercias y perpetuando los mismos problemas. Armonizar la responsabilidad política con el ejercicio de nuestra profesión es todavía hoy una asignatura pendiente, y no deja de sorprender. Porque, seguramente a todos nos parece preocupante que una sociedad que se hace llamar civilizada y avanzada contemple ni siquiera la posibilidad de incluir a algunos de sus miembros en una periferia que se reconoce fuera del sistema. Y probablemente nos parece más preocupante, y a la vez cínico, que esta sociedad utilice diseños de ingeniería sociopolítica para incorporar en sus circuitos establecidos y dar apariencia de normalidad a aquellos a los que expulsa del sistema. Y quizá nos parece aún más preocupante si cabe, y perverso a la vez, que esta misma sociedad envíe unos activos del sistema a gestionar dichos asentamientos periféricos con estrategias de control biopolítico y con el aparente encargo de mediar profesionalmente para eliminar la precariedad y la exclusión. Si esto nos preocupa, entonces ¿por qué seguimos dándole juego? Ya no podemos continuar aceptando estos encargos, porque efectuar intervenciones socioeducativas de esta índole nos convierte en el brazo derecho del estado neoliberal, ese brazo disciplinario y restrictivo que acaba promoviendo la criminalización de la pobreza, que *“reserva al liberalismo y sus beneficios para los de arriba, mientras aplica el paternalismo punitivo sobre los de abajo”* (Wacquant, 2016:10).

Pero aún hay otro elemento importante a destacar en esta reubicación del profesional de la educación social. Y es que, por el simple hecho de implicar nuestra actuación en las estructuras a modo de responsabilidad política, aparece de inmediato el requerimiento de atender a toda la ciudadanía en todos y cada uno de sus estratos, niveles o zonas. ¿Y por qué proponer esto cuando se sobreentiende que hay zonas o niveles que no requieren de la

atención socioeducativa? Se nos ocurren al menos cinco razones para intervenir profesionalmente en este sentido:

- El propósito de reinterpretación de lo social que nos exige la situación actual llevaría inevitablemente a entender una nueva definición de la educación social basada en el concepto de vulnerabilidad. Hasta ahora parece que la identidad profesional de la educación social se ha definido en términos de marginalidad, y sus funciones se han limitado a sufragar las miserias del mundo. Si definimos la profesión en términos de vulnerabilidad, no sólo la que se refiere a la zona de desestabilización donde se tambalean los referentes estables (Castel, 1995), sino vulnerabilidad como condición humana intrínseca, inherente a la fragilidad de nuestro ser, de repente emerge la posibilidad y la disponibilidad de operar en todo el espectro de escenarios donde se debate cualquier hecho relacionado con el ser social, y en medio del diálogo asimétrico entre diferentes situaciones de vulnerabilidad, entre diferentes oportunidades y posibilidades, en el papel de canal de mediación y conexión comunitaria para reducir al máximo –y a ser posible eliminar– el gran abismo que se cierne entre unos y otros a causa de las distinciones y las etiquetas.
- No cabe duda de que la actuación de la educación social debe ser inclusiva y global para todas las personas, dentro de,

*“... un marco del estado social democrático de derecho y no por razones de beneficencia o caridad”, y “siempre con el objetivo del desarrollo y el bienestar plenos e integrales de las personas, los grupos y la comunidad, interviniendo no sólo en las situaciones críticas, sino en la globalidad de la vida cotidiana” (ASEDES, 2007:22).*

Por eso, ante todo debemos ser coherentes con el discurso que proclamamos y no caer en contradicciones; de algún modo, las clasificaciones que hacemos de nuestras intervenciones y de los colectivos a los que van dirigidas son actos de discriminación que deberían cuestionar nuestro enfoque. No podemos hablar de transformación social y obviar una parte de la población; quizá creamos que se trate de una parte de la población que no necesita nada de nosotros, pero esta conclusión resuelta a la ligera no tiene ningún argumento que la sostenga ante un objetivo de tal envergadura. Hace falta la implicación de todos para conseguir un cambio en la sociedad, y quizá sea en esa parte de la sociedad que no incluimos en donde deberíamos aunar más nuestros esfuerzos para hacer

pedagogía de conciencia social y contribuir a resquebrajar el discurso dominante para hacer aflorar posibilidades de cambio y transformación. Es más, y visto desde una perspectiva más generosa, esa parte de la sociedad que no tenemos en cuenta para nuestras actuaciones tiene más déficits socioeducativos que muchos de los colectivos a los que atendemos, puesto que ha olvidado los conceptos fundamentales que nos definen como seres humanos y sociales. Quizá va siendo hora de que se los recordemos para contribuir de un modo más intenso y específico “a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas” (ASEDES, 2007:29).

- No debemos olvidar que como personas y como profesionales hemos adquirido un compromiso firme con toda la humanidad. Como personas, porque la vulnerabilidad nos atañe a todos en un doble sentido: por estar expuestos a sufrirla pero también por estar expuestos a provocarla, puesto que toda acción humana puede suscitar vulnerabilidad ante la fragilidad natural de la vida (Jonas, 1995). Y como profesionales, porque la educación social se concibe como un derecho de toda la ciudadanía (ASEDES, 2007), sin distinción alguna.
- Junto a la responsabilidad política, y no en menor medida, aparece la responsabilidad profesional. El código deontológico de la educación social (ASEDES, 2007) justifica dicha responsabilidad de forma muy extensa y sólida, y no cabe duda de que está muy presente en la mayor parte de las intervenciones y acciones que realizamos. Sin embargo, este binomio indivisible y casi consustancial de la práctica de toda profesión nos remite a una reflexión algo preocupante: la percepción de falta de reconocimiento. ¿Cómo es posible que, a pesar de tan magnífico fundamento y de tan magníficas intervenciones, nuestra profesión no goce del prestigio que se merece? Alguna cosa estamos dejando de lado cuando nuestro esfuerzo no se ve recompensado en este sentido. Posiblemente éste no sea el momento de indagar en las causas porque nos llevaría a un largo debate, pero sí podríamos apuntar algunas pistas que ayudarían a mejorarlo, atendiendo a la articulación de nuestra responsabilidad profesional con los valores de la profesión, y que responde no sólo a un *saber* y a un *saber hacer*, sino también y muy importante, a un *saber estar*. Primero, velar por una buena formación inicial y continuada, aunando esfuerzos en la creación de circuitos permanentes y dinámicos de aprendizaje experiencial, de reflexión de la praxis y de reelaboración de contenidos. Segundo, procurar un ejercicio competente



de todos los profesionales, sostenido en el tiempo y en la intensidad. Tercero, tener un cuidado especial del prestigio social de la profesión, puesto que tenemos derecho al reconocimiento del valor que aporta nuestra profesión a la sociedad; para ello tenemos que ser los primeros en dar credibilidad e importancia al valor añadido de nuestras acciones. Cuarto, apostar por la investigación y el conocimiento añadido, aportando contenidos para la mejora de la profesión. Quinto, apoyar y fomentar con firmeza la ética de la profesión; la reflexión ética no lleva al límite sino más bien a la potenciación del valor de la actividad, a la alta calidad, es la garantía de calidad. Y, sexto y último, confiar en una asociación potente de los profesionales.

- Por último, y en relación con la responsabilidad profesional, no podemos dejar de lado la ineficacia de los proyectos sociales y de las políticas de intervención que se pone en evidencia a menudo. Responder de ello nos lleva a pensar que los propios profesionales de lo social estamos desdibujando nuestro ámbito de actuación. Quizá una parte se deba a criterios de sostenibilidad económica del mismo sistema, porque no se quiere gastar más en la marginalidad o porque no es rentable apostar por la exclusión. Pero tal vez también responda a movimientos propios de un desarrollo social que requiera realojar a sus profesionales de lo social. Otros profesionales se están abriendo paso en ámbitos que hasta ahora eran propios de la educación social: integradores sociales, monitores, gerocultores, etc. No es descabellado pensar que nos hallamos ante un relevo, y esto nos empuja inevitablemente a reencontrar nuestro lugar óptimo *“para satisfacer las demandas y las necesidades socioeducativas del conjunto de la ciudadanía”* (ASEDES, 2007:33).

### Una acción integral que promueva la madurez social

Por todo ello, pensar una actuación socioeducativa a todos los niveles de la sociedad no es idear una intervención para atajar una problemática, sino concebir una acción global de madurez social. Se trata de provocar una tendencia crítica y transformadora con la implicación en grados e intensidades distintas de todos los agentes sociales y de todos los seres sociales. En este sentido, la incorporación del profesional en las estructuras sociales repercute en la redimensión de todo el espectro de posibles escenarios de actuación, por lo que nuestras acciones deberían responder a criterios sumamente sensibles de alcance holístico, de un nivel más cercano a la complejidad de la realidad, como por ejemplo a los

procesos de socialización global, al análisis de las intersecciones sociales y las relaciones individuales, a los movimientos desencadenados por las fluctuaciones de colectivos y los indicadores generales de convivencia, a los cambios en la concepción de los espacios públicos, al seguimiento de las repercusiones socioeconómicas de las políticas sociales y educativas, o a los efectos de las prácticas laborales y empresariales en los contextos circundantes y en el territorio. En relación con este último, tendría mucho sentido incorporarse en el ámbito empresarial, por ejemplo, como actores y promotores de la responsabilidad social corporativa o impulsores de la transformación real de las acciones empresariales. Hoy deberíamos tener claro que la economía no puede ir a su aire, sino que necesita normas estrictas que regulen su relación con las personas si no queremos seguir siendo simples espectadores de lo que acaece. Las empresas deben comprometerse con la prosperidad de sus clientes y del territorio de su influencia, por lo que no sólo tienen responsabilidades económicas sino también sociales. ¿Quién mejor que la educadora o el educador social para promoverlas y desarrollarlas?

Creemos que lo que ahora se nos pide a los educadores sociales es que estemos a la altura de las circunstancias y tomemos las riendas del ámbito social en toda su extensión, abarcando todas sus dimensiones. Porque la función de la educación social debería penetrar por todos los resquicios de la sociedad, empapando todos y cada uno de sus rincones en un ejercicio de auténtica liquidez. Éste es el alcance que debería configurar como base de nuestra tarea profesional, un reto exigente por el que la ciudadanía nos interpela y al que debemos dar respuesta como profesionales expertos en el campo de lo social. Estamos en condiciones de afirmar, en teoría, que,

*“... el educador social es un profesional capacitado para responder, desde diferentes estrategias relacionales y educativas, a aquellos encargos sociales que las nuevas configuraciones y lógicas sociales, políticas y económicas plantean a los individuos, a los colectivos y a la sociedad en su conjunto” (ASEDES, 2007:33)*

Ahora tan sólo falta descubrir si estamos preparados para llevarlo a la práctica. No olvidemos que nuestra acción social y educativa sigue teniendo un referente muy claro y conciso: el ser social que somos todos.

**Bibliografía**

- Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES. (2007). *Documents professionalitzadors*. Barcelona: ASEDES.
- Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bellera, J. (2015). Biopolíticas neoliberales de acción socioeducativa. Cómo los profesionales de la intervención social educativa se convierten en garantes de una nueva realidad: La periferia social. *International Journal of Sociology of Education*, 4 (1), 26-48.
- Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique, ed. española*, 29.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*, 21.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Jonas, H. (1995). *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de Sociología*, 8, 111-150.
- Strier, R. (2013). Responent a la crisi: la pràctica inclusiva del treball social. *Revista de Treball Social*, 200, 46-57.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres: el gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Wacquant, L. (2016). Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real. *Herramienta*, 49, 1-14.

Datos de contacto:

**Jaume Bellera Solà:** [jaume.bellera@gmail.com](mailto:jaume.bellera@gmail.com)

**Tanja Kolacny Arias:** [tanja.kolacny@gmail.com](mailto:tanja.kolacny@gmail.com)





## ***La Educación Social en el ámbito sanitario***

251

**Rocío Gutiérrez Fernández**, *Auxiliar de Enfermería y Educadora Social*  
**José Quintanal Díaz**, *Facultad de Educación. UNED*

### **Resumen**

*Recientemente, el Gobierno de Cantabria ha publicado la Orden SAN/62/2017 por la que se crea la categoría de “Técnico Medio-Educador Social” en el ámbito de las Instituciones Sanitarias del Servicio Cántabro de Salud (SCS). A la luz de este acontecimiento conviene plantearse una fundamentación teórica que justifique la presencia de estos profesionales en los ámbitos de Hospitalización y Atención Primaria del Sistema Nacional de Salud, y ofrecer algunas propuestas de acción que nos permitan ir abriendo el camino de la Educación Social en este ámbito, mejorando la oferta de servicios, promocionando la participación de los ciudadanos y favoreciendo la consecución de una mejor calidad de vida.*

**Palabras Clave:** Educación Social, salud, ámbito sanitario, promoción, atención primaria, hospitalización, Cantabria,

Fecha de recepción: 14/04/2018

Fecha de aceptación: 21/07/2018



## 1. LA SALUD COMO HECHO SOCIAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su documento constituyente de 1948, establece como principio básico para la felicidad, armonía y seguridad de todos los pueblos, una definición de salud como el *estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*.<sup>1</sup> A este principio se añaden otros dos con un importante significado para el presente trabajo:

*“... una opinión pública bien informada y una cooperación activa por parte del público son de importancia capital para el mejoramiento de la salud del pueblo y, los gobiernos tienen la responsabilidad de garantizar la salud de sus pueblos, la cual solo puede ser cumplida mediante la adopción de medidas sanitarias y sociales adecuadas”.*

252

Desde esta perspectiva, la salud se ve como un hecho positivo que hay que buscar de forma activa y con una destacada dimensión social pues, tal como se señala en la Carta de Ottawa, *la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo* (OMS, 1986). Más recientemente, autores como Perea Quesada y otros, recogen las líneas propuestas por la OMS y definen la salud como un *conjunto de condiciones físicas, psíquicas y sociales que permiten a la persona desarrollar y ejercer todas sus facultades en armonía y relación con su propio entorno* (2011, 8).

Las consideraciones anteriores se conectan y vinculan con la Educación Social, pues si las definiciones propuestas se centran en el sujeto, la comunidad, el entorno, el desarrollo y la armonía, la Educación Social, según Froufe, se considera como *“una práctica educativa multidimensional cuya finalidad es contribuir al desarrollo integral de las personas y a la convivencia social, intentando resolver todos aquellos problemas o necesidades que se producen en el marco de la vida diaria”* (1997, 186).

Para llevar a cabo esta práctica, la figura del Educador/a Social se propone como *“agente de cambio y dinamizador que a través de estrategias educativas ayuda a la integración adecuada de los sujetos en su entorno (social, político, económico y cultural) y a la comprensión de dicho contexto”* (ANECA, 2004, 127).

La relación de la Educación Social con el mundo de la salud puede ayudar a concebir esta última no tanto como un aparato médico y tecnológico más eficiente cada día, sino como

1 Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud, que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (*Official Records of the World Health Organization*, N° 2, p. 100), y entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido modificada desde 1948.

construcción de un entorno socio-ambiental sano que aspira a satisfacer las necesidades del mundo vital. (Donati, 1994). Ya no se trata de un hecho privado en nuestra vida personal y podemos afirmar, siguiendo las ideas de Macías y Arocha (1996), que la calidad de vida, el cuidado y la promoción de la salud, la prevención, la rehabilitación, los problemas de salud y la muerte misma, acontecen en el tejido social de cada persona.

En este tejido social es donde los educadores/as sociales encuentran el lugar idóneo para desarrollar su actividad profesional, una acción,

*“... sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto del Educador Social como del sujeto, y, en segundo lugar, movilizándolo todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando nuevas alternativas”* (Pérez Serrano, 2010, 136).

## 2. PERSPECTIVA LEGAL

Parece necesario, una vez señalada esa dimensión social de la salud que abre la puerta a la intervención de la Educación Social en este ámbito, ofrecer una base legal que refuerce y dé garantías a la participación del Educador/a Social en todas aquellas estructuras sociales orientadas a la mejora de las condiciones de salud de los individuos y grupos, que entienden la participación activa de ambos (sujetos y colectivos) como un elemento imprescindible en esa mejora.

### 2.1. Derecho a la salud

La Constitución Española (1978), recogiendo el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconoce en su artículo 43 el derecho a la protección de la salud y apela a su tutela a través de medidas preventivas, prestación de servicios y el fomento de la educación sanitaria. Este principio rector fue desarrollado en la Ley 14/1986, General de Sanidad, que en su artículo 6 establece que,

*“... las actuaciones de las Administraciones Públicas Sanitarias estarán orientadas:*

- > A la promoción de la salud.*
- > A promover el interés individual, familiar y social por la salud mediante la adecuada educación sanitaria de la población.*
- > A garantizar que cuantas acciones sanitarias se desarrollen estén dirigidas a la prevención de las enfermedades y no sólo a la curación de las mismas.*
- > A garantizar la asistencia sanitaria en todos los casos de pérdida de la salud.*

- > *A promover las acciones necesarias para la rehabilitación funcional y reinserción social del paciente”.*

Y en el artículo 10.10 reconoce el derecho de todos los usuarios *“a participar, a través de las instituciones comunitarias, en las actividades sanitarias, en los términos establecidos en esta Ley y en las disposiciones que la desarrollen”.*

Por otra parte, en la cartera de Servicios Comunes del Sistema Nacional de Salud, recogida en el Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, se señalan en el anexo I, 3.4, dentro de los servicios comunes de salud pública, los *“programas de prevención y promoción de la salud dirigidos a grupos de población con necesidades especiales y orientados a eliminar o reducir desigualdades en salud”.*

Este Real Decreto deroga el R.D. 63/1995, de 20 de enero, sobre ordenación de prestaciones sanitarias del Sistema Nacional de Salud, excepto su Disposición adicional cuarta que dice lo siguiente:

*“La atención a los problemas o situaciones sociales o asistenciales no sanitarias que concurran en las situaciones de enfermedad o pérdida de la salud tendrán la consideración de atenciones sociales, garantizándose en todo caso la continuidad del servicio a través de la adecuada coordinación por las Administraciones públicas correspondientes de los servicios sanitarios y sociales”.*

## **2.2. Organización del sistema sanitario español**

La Ley 14/1986, General de Sanidad, establece en el artículo 18 que las Administraciones públicas desarrollarán las siguientes actuaciones:

- *“Adopción sistemática de acciones para la educación sanitaria como elemento primordial para la mejora de la salud individual y comunitaria.*
- *La atención primaria integral de la salud, incluyendo, además de las acciones curativas y rehabilitadoras, las que tiendan a la promoción de la salud y a la prevención de la enfermedad del individuo y de la comunidad*
- *La asistencia sanitaria especializada, que incluye la asistencia domiciliaria, la hospitalización y la rehabilitación.”*

Vamos a presentar a continuación los principios básicos que dan forma y contenido a estos niveles de atención. Una vez más se puede observar la relevancia que se otorga a las acciones de promoción, educación para la salud, participación ciudadana y a la coordinación de todos los recursos socio-sanitarios.

### 2.2.1. Atención Primaria

Se define la atención primaria como,

*“... el nivel básico e inicial de atención, que garantiza la globalidad y continuidad de la atención a lo largo de toda la vida del paciente, actuando como gestor y coordinador de casos y regulador de flujos. Comprenderá actividades de promoción de la salud, educación sanitaria, prevención de la enfermedad, asistencia sanitaria, mantenimiento y recuperación de la salud, así como la rehabilitación física y el trabajo social.*

*Todas estas actividades, dirigidas a las personas, a las familias y a la comunidad, bajo un enfoque biopsicosocial, se prestan por equipos interdisciplinarios, garantizando la calidad y accesibilidad a las mismas, así como la continuidad entre los diferentes ámbitos de atención en la prestación de servicios sanitarios y la coordinación entre todos los sectores implicados”.*  
(Real Decreto 1030/2006)

255

### 2.2.2. Atención especializada

Según se recoge en la Ley 16/2003 de Cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud, la atención especializada comprende las actividades asistenciales, diagnósticas, terapéuticas y de rehabilitación y cuidados, además de las de promoción de la salud, educación sanitaria y prevención de la enfermedad, cuya naturaleza aconseja que se realicen en este nivel. La atención especializada garantiza la continuidad de la atención integral al paciente, una vez superadas las posibilidades de la atención primaria y en coordinación con ésta (artículo 13.1).

A la luz de todo lo expuesto hasta ahora podemos deducir que, en el marco teórico, nuestro sistema de salud apuesta por un modelo en el que, desde el primer nivel de atención se cuente con equipos humanos bien preparados y con la participación de una ciudadanía informada y formada, orientado al logro de una salud total que no aleja la vida personal y la comunitaria, sino que reconoce la necesaria complementariedad de todos los actores que intervienen en el desarrollo social y comunitario.

## 3. LA EDUCACIÓN SOCIAL, PROMOTORA DE SALUD

Recapitulando las ideas expresadas hasta el momento, nos encontramos con el hecho de que la salud es un concepto holístico y multidimensional que acompaña al individuo a lo largo de su existencia y que es condicionado y a la vez condiciona la vida y el desarrollo de los colectivos y sociedades. La salud es, por tanto, un hecho social que debe ser promovido mediante procesos educativos dirigidos, por un lado, a la mejora de la calidad de vida y el desarrollo del individuo y, por otra parte, al progreso y la mejora de las condiciones sociales.

Sin embargo, estos postulados recogidos en el sentir social y en las normas que regulan nuestra convivencia, no se ven claramente reflejados en la realidad de los mecanismos sociales. De este modo nos encontramos con la paradoja del expreso interés de las instituciones por un modelo de sociedad que concibe la salud como una realidad integral e integrada en las diferentes dimensiones de la vida humana, pero que no dota a los individuos de esta sociedad de unos procesos educativos que les permitan involucrarse,

*“... como sujetos de su propio aprendizaje y de su propio destino, a través de experiencias cercanas a la realidad de su vida cotidiana, de forma que les permita mirar sus problemas y necesidades, logren tener una percepción de los riesgos y condiciones de su entorno, desarrollando una reflexión-acción que les facilite la toma de decisiones y actuar para que con sus recursos, experiencias y habilidades logren transformar su realidad”* (García Viveros, 1999, 281).

256

A tenor de lo cual, nos encontramos con:

- un área de intervención: el mundo de la salud,
- una sociedad que presenta una mayor conciencia y preocupación por esta área a nivel individual y comunitario y que demanda mayor orientación, y
- ausencia de procesos educativos que permitan la integración y participación de los individuos en el desarrollo de ambientes sociales saludables.

Frente a esta realidad se propone situar a unos profesionales (de la Educación Social), debidamente capacitados para llevar a cabo, entre otras funciones, el desarrollo de actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica y la búsqueda de información y el fomento del espíritu crítico, orientado todo ello a prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales y a favorecer la autonomía de las personas (ANECA, 2004).

Además, han sido formados para conseguir que en su intervención converjan y se aglutinen los individuos, la comunidad y a los servicios socio-sanitarios de cara a la mejora de la salud de la población. Su presencia en el ámbito de la salud facilitará que los servicios sanitarios estén conectados con el medio social (para legitimarse socialmente y garantizar el derecho a la participación social de los ciudadanos). Por otro lado, llevan a cabo intervenciones que contribuyen a la mejora de la salud pública, pues se producen en un medio social concreto y conocer ese medio es esencial para mejorar la eficacia de dichas intervenciones (Macías y Arocha, 1996).



Para conseguirlo, la actuación del Educador/a Social en el ámbito de la salud pública ha de facilitar la realización de procesos de información, motivación y ayuda a la población para adoptar y mantener estilos de vida saludable, revalorizar las potencialidades individuales y participar en la vida del grupo para la mejora permanente de la calidad de vida (Senra, 2012).

### **3.1. Aportaciones específicas del Educador Social**

Los profesionales de los que hablamos, tienen como campos de actuación específicos, la educación no formal, la inserción social, la educación de adultos y la acción socio-educativa; y hacia ellos se orienta su formación académica (Real Decreto 1420/1991).

Cuatro campos que se hacen presentes en las instituciones sanitarias públicas (usuarios de toda edad y cultura, situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión, campañas divulgativas/formativas...) y por ello el Educador/a Social en estas entidades puede ocupar un espacio propio y plantear unos objetivos generales que son comunes a toda la Educación Social, según la propuesta que nos hiciera Pérez Serrano (2010):

- Lograr la madurez social de los individuos: promocionando el desarrollo de un espíritu crítico y el perfeccionamiento personal, orientado al bien común desde estilos de vida saludables.
- Promover las relaciones humanas: superando la idea de la salud individual y desarrollando una actitud social, ayudando a quien se encuentra en riesgo y potenciando valores solidarios y de mejora común.
- Preparar al individuo para convivir en comunidad: ayudándole a tomar conciencia de su lugar en la sociedad y de la importancia de su participación en el desarrollo de su entorno vital.

Para llevar a cabo su actuación, en virtud de la capacitación profesional adquirida en su formación, el educador/a ofrecerá un modelo de actuación socio-educativa,

*“... que permita una educación activa y capacitadora que haga que los sujetos asuman sus propias responsabilidades, interviniendo activamente en el proceso de generación de conocimiento y de acción práctica sobre las condiciones que afectan a su salud. Lo que, por otra parte, repercutirá decisivamente en su configuración como agentes activos de salud (García Martínez, 2006, 58).*

Este modelo de actuación exige, en el ámbito de la salud, el desarrollo de numerosas funciones que podemos clasificar como educativas, reeducativas, informativas, orientadoras, de animación, dinamización y de análisis, planificación, desarrollo y evaluación (ANECA, 2004); éstas, a su vez, irán configurando el perfil social del Educador y desarrollando en él,

las competencias necesarias para llevar a cabo, con garantía de calidad, de su labor intervención (socioeducativa).

Guardando cierto paralelismo con los cuatro campos de actuación señalados por el Real Decreto 1420/1991, se proponen a continuación, una serie de perfiles y funciones específicas, a desarrollar por el Educador/a Social en la Atención Primaria y Especializada de las instituciones sanitarias.

### *3.1.1. El Educador/a Social como acompañante de procesos*

En la salud pública, hemos de tener claro que no es un profesional con conocimientos científico-sanitarios. Se trata, más bien, de un profesional de lo social, experto en acompañar a los individuos en sus procesos de cambio, autonomía, y construcción ciudadana (Alonso y Funes, 2009). Este acompañamiento tiene un espacio privilegiado en la familia y es en este entorno, donde puede llevar a cabo una educación parental positiva, promoviendo competencias como la resiliencia o la implicación en la mejora de la calidad de vida y en la construcción de un entorno saludable. Ante situaciones de enfermedad, su papel de mediación le permitirá enfrentar las dificultades que tengan las familias y tratar de responder a las mismas en función de las necesidades de cada uno. En todo momento, puede ser esa persona de referencia que orienta, informa y da soporte socioemocional.

### *3.1.2. El Educador/a Social como agente de humanización*

Humanizar implica colocar a la persona en el centro de los procesos y que ella misma sea la medida de las cosas y no al revés. El Educador/a Social se convierte en agente de humanización promoviendo la responsabilidad de los individuos en sus procesos vitales, reconociendo el protagonismo de los usuarios y sus familias, evitando intervenciones paternalistas, ofreciendo herramientas para la autonomía y comprometiéndose en la eliminación de situaciones de precariedad y exclusión social (Bermejo, 2014). Además, juega un papel fundamental en la difusión de los derechos y deberes de los usuarios. Entre otras iniciativas, podrá resultar clave su actuación en la creación de una nueva relación entre los profesionales de la salud y de éstos con los destinatarios de su ejercicio profesional, otorgándoles papel más activo y comprometido con sus procesos vitales. Por otro lado, la humanización en los Centros Hospitalarios reclama del Educador/a Social ese papel de mediador, entre la sociedad y el hospital, haciendo más presente a aquella en la vida del Centro y llevando la realidad de éste, al entorno, a la comunidad de la que forma parte.

### 3.1.3. El Educador/a Social como educador de adultos

Si una de las grandes dificultades en la promoción de la salud en la comunidad es la falta de preparación específica de los profesionales sanitarios a la hora de ofertar los contenidos de esta materia, el Educador/a Social cuenta con conocimientos para la elaboración de planes y programas que permitan a la población adulta desarrollar una ciudadanía activa y comprometida, está capacitado para el desarrollo de diferentes estrategias educativas, tiene competencias para gestionar todo tipo de recursos educativos existentes en el entorno y posee preparación de cara a la evaluación de sus acciones (Sarrate y Pérez Guzmán, 2005; López-Barajas y Sarrate, 2002).

Todo esto nos hace ver que, inspirado en el principio de educación a lo largo de la vida, ayudará a los adultos a desarrollar su capacidad de participación, a tomar conciencia de sus propias competencias y recursos, fomentará la adquisición de habilidades de autonomía, ofrecerá recursos de formación dirigidos a alcanzar un mayor conocimiento de la realidad y una mejora en la calidad de vida. Y, de cara a los profesionales facilitará herramientas para optimizar su aportación científico-técnica en los programas de promoción de la salud.

### 3.1.4. El Educador/a Social como animador socio-cultural

La animación sociocultural y el desarrollo comunitario son necesarios para ofrecer a cada individuo *“la posibilidad de convertirse en agente activo de su propio proyecto de vida y del desarrollo cualitativo de la comunidad de la que forma parte”* (Caride 2005, 83). Igualmente, ofrece su saber de cara a la reivindicación de una cultura que apueste por los derechos y la formación de las personas y comunidades, creando entornos saludables.

En este campo, proporcionará espacios para el encuentro, la creación y dinamización de grupos (de ayuda, de ocio...) y la integración de los individuos en el entorno socio-cultural aprovechando todos los recursos disponibles en la comunidad (asociacionismo, cultura, instituciones...), para evitar cualquier tipo de exclusión social asociada especialmente situaciones y entornos poco saludables.

Así, en el contexto sanitario resulta un excelente mediador entre la sociedad y las instituciones sanitarias con un sentido humanista, que facilita el desarrollo social y equilibra la atención sanitaria, a veces excesivamente técnica, focalizando en el individuo toda su atención.

### 3.2. Hacia una Educación Social para la Salud

Una vez establecidas algunas de las funciones que caracterizan la función que desempeña el Educador Social en el campo de la salud, resaltaríamos que ésta alcanza a todo el arco sanitario, a los usuarios, a las familias, a los profesionales y a la comunidad en general, brindando a cada uno aquella asistencia que corresponde a sus necesidades. En este sentido, resulta muy interesante la propuesta que hace del Pozo refiriéndose, no tanto del Educador/a Social en el campo de la salud, sino con un planteamiento mucho más específico como es el correspondiente a una Educación Social para la Salud. El propio autor lo define como

*“... toda aquella acción profesionalizada e intencionalmente planificada para desarrollar un aprendizaje educativo (en contextos no formales principalmente), que procura la actuación sobre las necesidades sanitarias de las personas, grupos o comunidades y/o la optimización, promoción y potenciación de la salud física, ambiental o social” (Del Pozo 2013, 77).*

De este modo, la Educación Social para la Salud, a priori,

*“... se plantea como generadora de posibilidades que pueden mejorar y optimizar a través de la Educación, las condiciones de los sistemas de salud, la profesionalización de los agentes intervinientes en el campo socio-sanitario y la calidad de vida de las personas a fin de un desarrollo sostenible y sustentable de las instituciones, los pueblos y las comunidades.” (Del Pozo 2013, 76)*

## 4. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN ATENCIÓN PRIMARIA

### 4.1. Población usuaria de Atención Primaria

En líneas generales podemos caracterizar el perfil de los usuarios de atención primaria como una “población estable”, es decir, personas sanas o con enfermedades crónicas, pero en situación de estabilidad, que demandan conocimientos, herramientas y habilidades para prevenir y mejorar su nivel de salud o para gestionar con autonomía su patología. Por otro lado, también la comunidad (centros educativos, centros de mayores...) se hace usuaria de estos servicios demandando intervenciones que vayan orientadas a la promoción de hábitos saludables.

Los profesionales de los Centros de Salud tienen establecidos protocolos de prevención de distintas patologías (diabetes, cáncer de mama, cáncer de colon...) y de promoción de hábitos saludables (deshabitación del tabaco, dieta saludable...) Estas actividades se realizan, en su mayor parte, de forma individual en la atención personal con el usuario. No obstante, en ocasiones se intenta ofrecer, y esto es lo interesante, una promoción de la salud dirigida a

grupos y/o colectivos. En estos casos, el principal problema con el que se encuentran los profesionales es la falta de formación de cara a elaborar una programación, en la que se valoren necesidades, se planifiquen y ejecuten acciones y se pueda evaluar convenientemente todo el proceso. La presencia de Educadores/as Sociales, dado su perfil formativo, va directamente orientada a esa socialización de la intervención, la cual podría favorecer la resolución de estas carencias y permitiría un mejor aprovechamiento de los recursos.

#### 4.2. Posibles intervenciones en este contexto

Es probable que la principal actuación socio-educativa a desarrollar en la atención primaria deba ir dirigida a la prevención y promoción de la salud. Estas actuaciones se recogen en diversos documentos publicados por las autoridades del Sistema Nacional de Salud (Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud (2003) y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014)), en los que se ofrece a los profesionales y a la población, líneas estratégicas de acción, programas formativos y recursos para alcanzar objetivos en estas materias. Podemos hablar de “*Planes de Actuación*” que deben concretarse y adaptarse a las necesidades particulares de las poblaciones atendidas desde los Centros de Salud. Y es en esta labor de concreción donde el Educador Social puede desempeñar su principal función:

- Su labor se orientará, por un lado, a la elaboración de mapas de recursos sociales de la comunidad, que facilitarán al equipo multidisciplinar del Centro conocer la realidad de su entorno de cara al aprovechamiento de infraestructuras y patrimonio social que favorezca la difusión de información y al mismo tiempo, permita recabar las demandas explícitas de la población.
- Por otro lado, en base a su formación académica, se podrá facilitar la elaboración de programas, a partir de las necesidades detectadas, estableciendo objetivos en coordinación con el resto de profesionales, planificando actividades concretas y confeccionando herramientas evaluativas que permitan conocer el logro alcanzado.
- Así pues, podemos decir que en el contexto de la atención primaria se realizarán acciones de coordinación y canalización de demandas, favoreciendo la interacción entre los profesionales del centro de salud y la población usuaria.
- Junto a este tipo de acciones, que podemos definir como de tipo interdisciplinar, puede asumir otras, caracterizadas por la actuación directa y personal con los usuarios, como son el informar, motivar, potenciar capacidades, sensibilizar, reforzar hábitos o conductas... Es decir, acompañar al individuo en diferentes procesos que favorezcan su salud. Este acompañamiento puede tener como unidad de referencia a la familia, de modo que la atención a uno de sus componentes pueda repercutir en el resto de miembros o pueda ser reforzada por ellos mismos.

- Cuando la salud acompaña, la tenemos a lo largo de la vida, el estar al lado del individuo requiere comprender sus transiciones vitales. El profesional (educador o educadora), estará atento a las necesidades socio-educativas que pueden presentarse durante el embarazo, en el cuidado de los niños, en la promoción de hábitos en los adolescentes, el cuidado de los cuidadores, la preparación para la jubilación, el envejecimiento activo... En coordinación con los profesionales del centro y los diferentes recursos de la comunidad (educativos, asociativos, deportivos, etc.) podrá ir definiendo actividades de promoción, apoyo y soporte en cada una de estas facetas de la vida.

- De igual modo, se pueden señalar también acciones destinadas a elaborar herramientas informativas, de difusión que vengán a reforzar la información o los conocimientos aportados en las actividades organizadas para la comunidad: campañas de sensibilización, cine-fórum, exposiciones, folletos, páginas web.

- Por último, en lo que se refiere al desarrollo de todos estos programas, tendrá que proporcionar una dimensión comunitaria al trabajo que ahora se realiza desde los equipos de Servicios Sociales de Atención Primaria de zona y del que en ocasiones se carece por falta de recursos humanos y carga de trabajo. Se trata también, de establecer un auténtico trabajo en red y no quedarse en una coordinación puntual que en muchas ocasiones depende de la voluntariedad de los profesionales de cada zona.

En líneas generales, podemos decir que el Educador Social en lo que se refiere a la Atención Primaria, lleva a cabo acciones de: coordinación, planificación, evaluación, mediación, consejo y asesoramiento, educación para la salud individual y grupal, información y comunicación, acción y dinamización social.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ATENCIÓN PRIMARIA	
<b>OBJETIVO</b>	▪ Prevención y promoción de la salud.
<b>FUNCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informativa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de mapas de recursos sociales de la comunidad.</li> </ul> </li> <li>- Organizativa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de programas de intervención, a partir de las necesidades detectadas.</li> <li>• Coordinación y canalización de demandas.</li> <li>• Coordinación de los agentes que contribuyen a la mejora del entorno sanitario.</li> </ul> </li> <li>- Socio-educativa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediación, información, motivación y atención a usuarios.</li> <li>• Acompañamiento personal en el proceso de salud.</li> <li>• Prevención y satisfacción de necesidades socioeducativas (embarazo, niños/as, envejecimiento activo, ...)</li> <li>• Diseño de herramientas informativas y de difusión</li> </ul> </li> </ul>

Elaboración propia.



## 5. LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA HOSPITALIZACIÓN

### 5.1. Población hospitalizada: población vulnerable

La hospitalización supone para el paciente, además del hecho de estar enfermo, *“el sufrimiento por la pérdida de autonomía, un cambio en el estilo de vida, la invasión de la privacidad y la pérdida del control sobre prácticamente todas las tareas de la vida diaria”* (Gómez Sancho, 1998; Braga et. at., 2012).

A su familia, la enfermedad le va a suponer experimentar cambios de situación y alteraciones en su funcionamiento cotidiano: las preocupaciones ahora, se focalizan sobre ella, pueden surgir problemas de aceptación de la realidad, conflictos con los profesionales, sentir que no se les tiene en cuenta, que no están bien informados, que no tienen control sobre lo que les acontece, dificultades con el entorno laboral, etc...

Tanto para uno como para la otra, surgen experiencias de inseguridad, indefensión, situaciones de crisis, que pueden ir muy ligadas a riesgo de exclusión social: ruptura social, alteración de comportamientos, deterioro físico, incapacidad de participar en decisiones que afectan a sus vidas, etc... Ante todo esto, la Educación Social es la única, en nuestra estructura actual, capaz de prevenir dichos problemas, promover el bienestar y asegurar a los individuos el respeto de sus derechos.

Sabemos que la población enferma hospitalizada es vulnerable, que se encuentra expuesta a múltiples riesgos e incertidumbres y presenta una merma notable en su capacidad para protegerse o defenderse y hacer frente a sus consecuencias negativas (ONU, 2003). Además, hay que tener en cuenta su gran diversidad. Mujeres y hombres de toda edad, con enfermedades crónicas, agudas o incapacitantes, que precisan hospitalizaciones más o menos largas. Algunos pueden acudir diariamente al hospital sin estar ingresados, como enfermos con diálisis, hemoterapias, tratamientos parenterales... Otros en cambio, requieren una atención constante. Ante tal variedad de situaciones, es lógico que aparezcan también diferentes necesidades, que requieren considerar, en cada caso, su situación de vulnerabilidad y un cierto nivel de dependencia.

La aportación de la Educación Social en este contexto presenta primeramente un carácter preventivo, ofreciendo un apoyo educativo que favorezca la formación y refuerce las capacidades de los individuos de cara a afrontar mejor su situación de enfermedad. Por otro

lado se ofrecerán también acciones que mitiguen los efectos adversos de las realidades presentes en entornos de hospitalización y que favorezcan actitudes pro-activas en los enfermos, sus familias y los profesionales, al objeto de paliar con su intervención, esos efectos indeseados.

Y no podemos ignorar, en esta disponibilidad, que también surgen casos extremos en los cuales, ante un escenario en el que la persona enferma (y su entorno) puede experimentar una situación de conflicto social, de separación o exclusión, la labor del profesional (Educador o Educadora Social) permitirá afirmar su integración, su pertenencia y actuación en su grupo de referencia, que el paciente se sienta valorado, debidamente considerado y tenido en cuenta, para que siga contribuyendo, y participando, en la medida de sus posibilidades, en el desarrollo comunitario.

Esta intervención en Hospitales Generales, puede incentivar la participación de los agentes implicados, favorecer una mejora en la calidad de vida y resultar un elemento aglutinador que favorezca la humanización de la atención sanitaria de cara a los usuarios, a los profesionales y a la sociedad en general.

### **5.2. Posibles intervenciones de la Educación Social en este contexto**

Como decimos, los profesionales de la Educación Social pueden desempeñar un papel muy importante, con intervenciones que consigan dotar al paciente y su familia de herramientas para afrontar las particulares circunstancias en que les sitúa la enfermedad y alcanzar el mayor grado de normalización social. Al mismo tiempo están capacitados para desarrollar acciones que posibiliten cambios en el entorno más próximo, en coordinación con diversos profesionales, aprovechando los recursos de la comunidad y generando en ésta actitudes pro-activas, encaminadas a una mayor socialización de los individuos, un adecuado desarrollo de redes solidarias y una continua defensa de la persona desde una concepción integral. Por último, su actuación también permitirá una mejora de la calidad asistencial, en este caso, dirigiendo sus esfuerzos a los profesionales del centro y al logro de una mayor interacción (relacional), entre la sociedad y el hospital.

Para conseguir esto es preciso analizar previamente, desde la propia experiencia, la del paciente y de los otros profesionales que intervienen, las necesidades que van surgiendo, los factores protectores y de riesgo, el papel que juega la familia y el entorno, etc. Y toda una serie de elementos que por su importancia jugarán un papel importante a la hora de planificar

sus acciones, lo mismo en el interior del centro (intra-hospitalarias), como fuera (extrahospitalarias):

### 5.2.1 Actuaciones intra-hospitalarias

\* *De cara a los pacientes y sus familiares*, las principales necesidades o demandas que encontraremos estarán vinculadas a la información (sobre la enfermedad, su proceso, tratamientos, funcionamiento del centro...), al asesoramiento (cómo abordar ciertas situaciones de cara al paciente o a determinados familiares, cuando son menores, cuando surgen problemas legales...), la intervención conductual (cómo manejarse en un nuevo escenario cuando la enfermedad supone una incapacidad permanente, cómo manejar situaciones que implican cambios de rol en la familia...), el soporte emocional (el paciente y la familia necesita expresar sus emociones, su miedo, su esperanza, quizá se plantee y replantee su idea de la vida, y no siempre se quiere compartir con el entorno próximo “por no preocuparles”, pero es necesario que todo ese mundo interior pueda manifestarse...) y en algunos casos, en una relación de ayuda, con su acompañamiento en una situación de duelo.

Tomando como referencia la experiencia personal, pensamos que las actuaciones que puede desarrollar de cara a atender estas demandas son:

- Ofrecer acciones de mediación socioeducativa, favorecer la creación de situaciones que ayuden a tomar conciencia de las propias capacidades y recursos, y propiciar el desarrollo de las habilidades sociales. Todo ello de cara a las múltiples problemáticas que pueden darse en el individuo, en la familia o en la relación con los profesionales. Por ejemplo, es frecuente encontrar actitudes de sobreprotección por parte de los cuidadores y de cierta dejación de responsabilidad por parte de los pacientes. Quizá en estos casos se puede ofrecer la posibilidad de elaborar programas diarios de actividades: dedicar un tiempo para realizar actividad física adaptada a la realidad del paciente, otro tiempo para estar al día de lo que ocurre en el mundo (prensa, tv. radio), cada día intentar llevar a cabo las actividades de la vida cotidiana (como el aseo o la comida) de la forma más autónoma posible, mantener diariamente contacto con algún familiar o amigo, etc. Se trata de establecer rutinas e incentivar logros, llenar de vida el tiempo de hospitalización y evitar la desidia. Del mismo modo se puede intervenir con los cuidadores, para que se sientan útiles, pero sin anular al otro. La atención personalizada, la acogida, el acompañamiento y algunas acciones en grupo facilitarán este tipo de intervenciones.

- Plantear una mediación de cara a la diversidad de culturas y minorías étnicas que estén presentes en el centro y precisen este tipo de actuación. Puede ser necesaria una mediación lingüística si el idioma es la principal barrera, pero también es importante

conocer y tener en cuenta costumbres, creencias, modos de vida y, especialmente, las formas de entender la salud y la enfermedad. La intervención del Educador Social puede ayudar a facilitar la integración en el sistema socio-sanitario, ofreciendo información sobre los recursos, elaborando información escrita (folletos) que mejore la accesibilidad, promocionando la comprensión mutua entre los miembros de la comunidad hospitalaria a través de campañas de sensibilización en las que se trate el manejo de los distintos códigos culturales y la búsqueda de fórmulas que permitan la integración y el respeto.

- Procurar alternativas de ocio y cultura: reactivar y promover el servicio de biblioteca y ampliar este servicio con actividades en grupo (lectura y comentario de textos, recomendaciones de los usuarios...) Contactar con centros educativos que impartan el módulo de animación sociocultural y valorar la posibilidad de colaboración con actividades puntuales, audiciones musicales a cargo de alumnos de los conservatorios existentes, cine y video-fórum... Este tipo de propuestas resultan, además, valiosas herramientas para enriquecer la conexión entre hospital y sociedad. De igual modo, será posible aprovechar los recursos de las nuevas tecnologías para elaborar programas, podcast, programaciones de ocio alternativo, a los que los usuarios puedan acceder a través de internet o de algún circuito interno de televisión. La percepción del paso del tiempo es una medida de sufrimiento, si el ocio permite al paciente estar entretenido, vivirá menos preocupado por lo despacio que pasa ese tiempo y reducirá su nivel de sufrimiento.

Existen experiencias muy positivas en el ámbito de la hospitalización infantil, con la presencia de payasos, espacios de juego, visitas de personas con cierta relevancia en el mundo del deporte... Pero el ocio de los pacientes adultos queda reducido al servicio de televisión mediante pago y aquí es donde se presenta un amplio campo de actuación.

- Propiciar la creación de un voluntariado, su coordinación y formación, con objetivos destinados, por un lado, a mantener el contacto de los pacientes con el entorno, procurar compañía y escucha y facilitar las condiciones que faciliten la atención a sus necesidades espirituales/emocionales. Y por otra parte, orientar sus acciones al apoyo de la familia y cuidadores, favoreciendo la disminución del estrés y potenciando sus capacidades.

- Promover actividades terapéuticas alternativas como musicoterapia o risoterapia que posibiliten una mejora en la calidad de la vida dentro del hospital.

- Coordinar sus actuaciones con las que también llevan a cabo los Trabajadores Sociales del centro para abordar de manera integral los casos, la detección de situaciones que precisen una intervención socio-educativa concreta o de apoyo al ingreso o al alta.

\* *De cara a los profesionales*, es necesario también conocer sus necesidades y plantear ofertas educativas que complementen su formación técnica con otros contenidos más enfocados a prácticas humanizadoras, relación de ayuda, relaciones interpersonales o dinámicas de grupo que optimicen el ambiente laboral.

### 5.2.2 Actuaciones extra-hospitalarias

Los hospitales son micro-sociedades que, por sus especiales características y su dinámica de organización y funcionamiento se encuentran aislados del tejido social que los rodea. Son lugares a los que se va demandando un servicio, pero también son espacios de encuentro, de investigación, que deben hacerse presentes en su entorno y que han de colaborar, como cualquier entidad social, en el desarrollo y crecimiento de los individuos. Por ello, es importante tener presente que el Educador/a Social puede, desde este tipo de institución, plantear actuaciones que posibiliten ese acercamiento y mutua aportación. Así, se puede:

- Dar a conocer la Carta de Derechos y Deberes de los Ciudadanos en los distintos Sistemas Autonómicos de Salud. Difusión de la misma a través de los diferentes recursos sociales, a modo de “escuela de pacientes/usuarios”, donde se analice su contenido y las implicaciones que tiene para el ejercicio de la autonomía y participación de los individuos y su papel protagonista en la asistencia sanitaria.

Esta Carta recoge los artículos 10 y 11 de la Ley General de Sanidad (1986) y se ampara en la Ley 41/2002 de Autonomía del Paciente. En ella se presentan los derechos en relación con la salud y la asistencia sanitaria, los derechos relacionados con el respeto a la autonomía del paciente y los deberes de los ciudadanos en relación con la salud y la atención sanitaria. Así, los usuarios del Sistema Nacional de Salud tienen derecho a ser informados de forma clara, precisa y completa sobre su proceso, pueden rechazar acciones, su consentimiento inequívoco es requisito indispensable para realizar cualquier procedimiento, el usuario es el titular del derecho a la información asistencial... Sin embargo, cuántas veces se realizan procedimientos sin pedir permiso, se informa a familiares y son ellos quienes determinan qué datos debe conocer el paciente... Es decir, existe todavía una tendencia a la sobreprotección, hay resistencia a tratar al adulto como adulto, responsable de su vida y de sus decisiones. Resulta conveniente que estos temas se debatan entre los profesionales y que los ciudadanos participen, de modo que se vaya conformando una sociedad donde cada individuo pueda decidir desde el conocimiento, la reflexión y una opción personal. Además, los profesionales sanitarios constatan cada día con más intensidad que la sociedad actual se acerca al mundo hospitalario concibiéndolo como un “dispensador de servicios” y, de manera parecida al mundo escolar, donde se hace a la escuela responsable de toda la educación de los alumnos, como si la familia no tuviera responsabilidad en ese tema, esa misma familia está renunciando a su propio papel en

el proceso de la enfermedad, delegando toda la atención en los profesionales. Se confunde muchas veces un hospital de agudos con una residencia de ancianos, cada día hay más gente sola en las habitaciones, especialmente la de mayor edad, y ese cambio de actitud y de valores conviene llevarlo a la reflexión de todos e ir viendo por dónde quiere seguir avanzando esta sociedad.

- Fomentar la creación de redes sociales y el asociacionismo de tipo específico o centrado en una determinada patología, en coordinación con los recursos ya existentes en la sociedad, o creando grupos de apoyo al duelo, acompañamiento al alta, en situación de discapacidad adquirida durante el proceso de hospitalización, cuidado del cuidador... Aprovechar el “patrimonio social” existente en materia de grupos, asociaciones vecinales, agrupaciones deportivas, culturales, parroquias... para ofrecer la formación básica necesaria de cara a la construcción de ese tipo de apoyo social.

- Favorecer el encuentro, mediante jornadas divulgativas que propicien la participación, el análisis, la opinión, en temas de salud y bioética, de modo que la sociedad tenga información válida que les permita dar contenido a sus decisiones sobre temas tan importantes como la firma de voluntades previas. Estas acciones promoverán la sensibilización social y los centros podrán conocer el sentir y las demandas de los ciudadanos, lo que también facilitará la humanización de la asistencia hospitalaria.

En muchas ocasiones el hospital se convierte en una micro-sociedad aislada del resto de la comunidad, pero también es cierto que esa comunidad, por la propia cultura que la caracteriza, prefiere mantenerse lejos del hospital. Durante el VII Congreso Estatal de la Educación Social, celebrado en Sevilla (2017), en la Mesa de Confluencia sobre La Educación social en el Sistema Sanitario inclusivo, se afirmó que,

*“... el Educador/a Social debe convertirse, principalmente, en un agente de cambio que, en la medida de lo posible, normalice la vida del enfermo, proponiéndole actividades gratificantes que le permitan aumentar su autoestima y transformándose en uno de los enlaces entre el exterior y el interior”* (García Mateos, 2017).

Desde luego que es posible establecer una relación fructífera para ambos, hospital y comunidad, y el camino para lograrlo se encuentra en la participación de los individuos a quienes, se les facilite formación e información que favorezca sus competencias sociales, sintiéndose partícipes y protagonistas de cuanto acontece en su entorno.

A modo de resumen, se puede afirmar que su labor en la Atención Especializada, se orienta principalmente a favorecer la humanización de la vida en el centro hospitalario y de la asistencia sanitaria, desde una mayor implicación de los individuos en sus procesos de salud/enfermedad. Porque la salud forma parte de la vida, como la enfermedad y la muerte, y



la manera en que la sociedad vive a esas realidades se refleja en el modo de afrontar y normalizar dichas situaciones. Esta es una de las razones más importantes para favorecer una sólida Educación Social en temas de salud y participación.

LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL CENTRO HOSPITALARIO	
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Favorecer la humanización de la vida en el Centro Hospitalario.</li> <li>▪ Optimizar la calidad de vida hospitalaria, lo mismo los trabajadores como para los pacientes y sus familias.</li> </ul>
<b>ACTIVIDAD INTRAHOSPITALARIA</b>	
<b>FUNCIONES</b>	<p>- <i>Con los pacientes y familiares:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informativa           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento: afrontamiento de la enfermedad</li> <li>- Intervención conductual: manejo de situaciones con el paciente y la familia.</li> <li>- Elaboración de folletos informativos.</li> </ul> </li> <li>• Socioeducativa:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración de la enfermedad: proceso, tratamiento, funcionalidad del centro,...</li> <li>- Accesibilidad de minorías presentes en el Centro, mediación lingüística, etc.</li> <li>- Mediación que facilite el desarrollo personal, establecer rutinas e incentivar logros.</li> <li>- Intervención conductual: manejo de situaciones con el/la paciente y su familia.</li> <li>- Soporte emocional: programación de actividades terapéuticas alternativas (música, risa, lectura,...)</li> <li>- Animación sociocultural, programación de actividades cotidianas, de ocio, cultura e interrelación.</li> </ul> </li> </ul> <p>- <i>Con los profesionales de la sanidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioeducativa:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar información y formación a los agentes sanitarios, generando en ellos actitudes pro-activas.</li> <li>- Propuestas de formación y humanización de las relaciones en el Centro Hospitalario.</li> </ul> </li> </ul>
<b>ACTIVIDAD EXTRAHOSPITALARIA</b>	
<b>FUNCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socioeducativa:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión: Carta de derechos y deberes de los ciudadanos como pacientes/usuarios.</li> <li>- Generar redes sociales y asociacionismo específico.</li> <li>- Organizar encuentros divulgativos.</li> </ul> </li> <li>• Integración del entorno:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboración con centros educativos.</li> <li>- Generación de voluntariado.</li> <li>- Colaboración con la actividad propia del Trabajo Social.</li> </ul> </li> </ul>

Elaboración propia.

## 6. CONCLUSIONES

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

Con todo, pensamos que se ha podido demostrar que la salud es un hecho social cotidiano, que se relaciona con nuestras formas de vida, pero también, con los valores culturales y la organización de la convivencia en nuestra sociedad. Es decir, la salud es una parte importante de la vida y, por ende, del propio proceso de socialización. Cuidarla, requiere conocimientos que favorezcan el desarrollo de hábitos y prácticas saludables que optimizan y garantizan los mejores niveles de salud para los individuos y para la comunidad. Por otra parte, esa cultura, nos permite enfrentarnos a situaciones de enfermedad contando con recursos personales, institucionales y sociales que minimicen sus efectos adversos y permitan continuar participando activamente de la vida del entorno.

Para alcanzar estos objetivos la Educación se presenta como una herramienta imprescindible y la Educación Social se ofrece como práctica social de intervención educativa que favorece la ponderación del individuo en todos los procesos de salud y enfermedad, con una participación activa y transformadora del entorno comunitario y en la mejora de su calidad de vida.

En nuestra estructura socio-sanitaria las iniciativas educativas están ausentes en la asistencia hospitalaria o, en el caso de la atención primaria, se delegan en profesionales sanitarios con conocimientos técnicos propios de su trabajo, pero que no están cualificados para desarrollar intervenciones educativas. Por eso, se hace necesario incorporar profesionales de la Educación Social que den respuesta a las demandas educativas que cada día surgen en el ámbito sanitario. Ya hemos visto que cuentan con un campo de trabajo verdaderamente vasto y extenso. Pero, ¿qué nos falta para que su existencia forme parte de nuestra cotidiana realidad?

Resultaría importante favorecer el contacto entre los Educadores Sociales y el resto del personal sanitario, para desarrollar nuevas formas de abordar la salud, mejorar la asistencia y determinar el papel que, tanto los profesionales, como los usuarios desempeñan en ese nuevo modelo asistencial. Porque, seamos sinceros, existe un gran desconocimiento no sólo de ese carácter social que tiene la sanidad, sino incluso, del mundo educativo orientado a los adultos. Una disrupción que, si contáramos con buena voluntad, política y también social, sería posible superar.

Señalar, por último, que aún queda mucho camino por andar y mucho por hacer: diagnósticos serios de necesidades, a partir de estudios de opinión serios, analizar qué tipo de estructuras

precisa la Educación Social para intervenir en la sanidad, diseñar itinerarios para introducir la figura y la profesión en ese ámbito. Somos conscientes que el contexto socio-político no resulta favorable y la palabra clave es “recursos”, pero de momento, nos parece importante ir definiendo estos objetivos de cara a ofrecer iniciativas que despierten la sensibilidad y, si es posible, también el presupuesto.

## Bibliografía

- Alonso, I. y Funes, J. (2009). “El acompañamiento social en los recursos socioeducativos”. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*. Nº 42, pp. 28-46. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165627/374974>
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2004). *Libro blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. II. Madrid: ANECA.
- Bermejo, J.C. (2014). *Humanizar la asistencia sanitaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Braga, M.; Coimbra, C.; Ribeiro, P. y otros (2012). “Apoyo emocional ofrecido por el equipo de enfermería a pacientes hospitalizados”. *EVIDENTIA*, oct-dic; nº 9(40). Disponible en: <http://www.index-f.com/evidentia/n40/ev7822.php>
- Caride Gómez, J.A. (2005). “La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como Educación Social”. *Revista de Educación*, nº 336, pp. 73-88. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336\\_05.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_05.htm)
- Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud (2003). *Formación en promoción y educación para la salud. Informe del Grupo de Trabajo de Promoción de la Salud a la Comisión de Salud Pública del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud*. Madrid. Ministerio de Sanidad y Consumo. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/formacionSalud.pdf>
- Constitución Española (1978). *Texto reglamentario* publicado en el «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, páginas 29313 a 29424.
- Del Pozo Serrano, F.J. (2013). “Educación Social para la salud: proyección, acción y profesionalización”. *Revista Médica de Risaralda*, nº 19 (1), pp. 75-80. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistamedica/article/view/7881/5229>
- Donati, P. (1994). *Manual de sociología de la salud*. Madrid: Ed. Díaz Santos.
- Froufe Quintas, S. (1997). “Los ámbitos de la Educación Social”. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 9, 179-200. Disponible en: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3491/3510](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3491/3510)
- García Martínez, A. (2006). “Contextos no formales y educación para la salud”. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, pp. 49-70. Disponible en: [http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74\\_articulo3.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo3.pdf)



- García Viveros, M. (1999). *Salud comunitaria y promoción de la salud*. Vol. I. Las Palmas de Gran Canaria. ICEPSS.
- Gómez Sancho, M. (Coord.) (1998). *Cuidados paliativos. Atención integral a enfermos terminales*. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS.
- Ley 16/2003, de 28 de mayo, de *Cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud* («BOE» núm. 128, de 29/05/2003, páginas 20567 a 20588).
- Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad. (BOE núm. 102, de 29 de abril, páginas 15207 a 15224).
- López Barajas, E. y Sarrate, M<sup>a</sup>.L. (coords.) (2002). *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid. Dykinson.
- Macías, B.E. y Arocha, J.L. (Coords.) (1996). *Salud pública y educación para la salud*. Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2014). Estrategia de promoción de la salud y prevención en el SNS. En el marco del abordaje de la cronicidad en el SNS. Madrid. MSSSI. Disponible en: <https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/EsstrategiaPromocionSaludPrevisionSNS.pdf>
- Orden SAN/62/2017, de 29 de diciembre, por la que se crea la categoría de **Técnico/a Medio-Educador/a Social**, en el ámbito de las Instituciones Sanitarias del Servicio Cántabro de Salud. Boletín Oficial de Cantabria (BOC), número 15, del 22 de enero de 2018. Disponible en: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=321665>
- Organización De Las Naciones Unidas (ONU) (2003). Informe sobre la situación social en el mundo. Vulnerabilidad social: fuentes y desafíos. Ginebra. ONU. Disponible en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2003\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2003_es.pdf)
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1978). *Atención primaria de salud. Informe de la Conferencia Internacional sobre atención primaria de salud Alma-Ata*. Ginebra. ONU. Disponible en: <https://medicinaysociedad.files.wordpress.com/2011/06/declaracion-de-alma-ata.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Ginebra: OMS. Disponible en: <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986). Carta Ottawa sobre Promoción de la Salud. Ginebra: OMS. Disponible en: <http://files.sld.cu/upp/files/2015/04/carta-de-ottawa.pdf>
- Perea, R. – López Barajas, E. y Limón, R. (2011). *Educación para la salud y calidad de vida*. Madrid: Díaz de Santos, Eds.
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.
- Real Decreto 63/1995, de 20 de enero, sobre ordenación de prestaciones sanitarias del Sistema Nacional de Salud («BOE» núm. 35, de 10 de febrero de 1995, páginas 4538 a 4543). Vigente hasta el 17 de septiembre de 2006.

Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud y el procedimiento para su actualización («BOE» núm. 222, de 16 de septiembre de 2006, páginas 32650 a 32679).

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, («BOE» núm. 243, de 10 de octubre de 1991, páginas 32891 a 32892) *por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.*

Sarrate, M<sup>a</sup>. L. y Pérez de Guzmán, M<sup>a</sup>. V. (2005). “Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro”. *Revista de Educación*, 336, pp. 41-57. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336\\_03.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336_03.htm)

Senra Varela, M. P. (2012). *La formación práctica en intervención socioeducativa*. Madrid: Sanz y Torres.

Datos de contacto:

**Rocío Gutiérrez Fernández:** [67rociogutierrez@gmail.com](mailto:67rociogutierrez@gmail.com)

**José Quintanal Díaz:** [jquintanal@edu.uned.es](mailto:jquintanal@edu.uned.es)



## ***EL PROYECTO ENROSCADOS: una experiencia socioeducativa de sensibilización sobre la enfermedad mental desde la práctica del balonmano***

**Diego Royo Laviña, educador social**

274

### **Resumen**

*El Proyecto Enroscados es una experiencia socioeducativa desarrollada en los centros educativos aragoneses. La desarrolla el Club Deportivo Hispanos del Carmen perteneciente al Centro Neuropsiquiátrico Nuestra Señora del Carmen de Zaragoza de las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús. La sensibilización sobre la enfermedad mental y la iniciación a la práctica deportiva del Balonmano son dos de sus objetivos fundamentales. Esta iniciativa cuenta con el respaldo institucional de la Real Federación Española de Balonmano, Federación Aragonesa de Balonmano, Gobierno de Aragón y Zaragoza Deporte. La intervención socioeducativa en los centros educativos aragoneses la lidera un educador social y coordinador técnico que es responsable de la escuela deportiva con la ayuda inestimable de deportistas con enfermedad mental del club, profesionales del balonmano, integradores sociales, técnicos deportivos de la Federación Aragonesa de Balonmano y voluntariado. Son múltiples las herramientas socioeducativas utilizando como metodología fundamental la participativa combinándolas con herramientas educativas como la dramatización (role playing) y la lluvia de ideas (brainstorming). Más de 1000 escolares aragoneses han sido sensibilizados en la comunidad autónoma aragonesa tanto del medio rural como de las principales localidades de Zaragoza, Huesca y Teruel. El análisis de los resultados pone de manifiesto la eficacia de las acciones desarrolladas.*

**Palabras clave:** Educación Social, centros educativos, sensibilización, salud mental, deporte, balonmano.

Fecha de recepción: 19/11/2017

Fecha de aceptación: 13/02/2018





## Introducción

El proyecto Enroscados surge como una iniciativa del Club Deportivo Hispanos del Carmen formado íntegramente por personas con enfermedad mental, trastornos de conducta y/o diversidad intelectual.

Este proyecto se está desarrollando en distintas poblaciones de la comunidad autónoma de Aragón. El lugar donde se gestiona es el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen de Zaragoza perteneciente a las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús.

Para el desarrollo de este proyecto ha sido fundamental los conocimientos adquiridos mediante las experiencias anteriores tales como el proyecto *Escuela de Deporte* (Royo, 2016) y la buena práctica *A+ deporte mejor ciudadanía* (Centro Neuropsiquiátrico del Carmen, 2014). Ambos trabajos han sido difundidos en la *Revista de Educación Social RES* y por la web del departamento de educación del Gobierno de Aragón, respectivamente, que dieron a conocer en la ciudadanía su enfoque socioeducativo en distintos lugares de España como, por ejemplo, Irún, Valencia, Logroño, Madrid.

*Enroscados* es una actividad que lidera un educador social junto con profesionales del balonmano, voluntarios y personas con enfermedad mental del Club Deportivo Hispanos del Carmen.

Su desarrollo se lleva a cabo en centros educativos de primaria y secundaria de Aragón en los cuales se sensibiliza sobre la enfermedad mental en la ciudadanía y su lucha contra el estigma que lleva asociada, se fomenta el balonmano como herramienta educativa y los valores de la actividad física.

El inicio de la actividad fue en febrero del 2017 y continúa en la actualidad (si bien ya en 2016 se hicieron visitas a centros escolares bajo otra denominación). Más 1000 escolares aragoneses fueron los beneficiarios de este novedoso proyecto que integra la educación social y el deporte en su primera edición. En la edición 2018 son 60 colegios aragoneses los que han solicitado la actividad.

Son varias las entidades que apoyan este proyecto tales como Gobierno de Aragón, Zaragoza Deporte, Real Federación Española de Balonmano y la Federación Aragonesa de Balonmano.

En diciembre de 2017, El Proyecto Enroscados obtuvo el *Premio Responsabilidad Social de Aragón 2017*, del Gobierno de Aragón en la categoría “entidad no lucrativa” de un total de 377 entidades participantes.

Detectamos gracias al trabajo previo que el estigma de la enfermedad mental debíamos de combatirlo y tratar de erradicarlo desde edades tempranas mediante una metodología educacional ya que así era una forma de acceso a toda la población y que en edades tempranas ya estuviesen sensibilizados, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad. Los resultados son muy esperanzadores.

### ¿Por qué ENROSCADOS?

El nombre del proyecto simboliza el lanzamiento de rosca que se realiza en nuestro deporte, el balonmano, adaptándolo a una forma de efecto retorno que queremos devolverle a la ciudadanía mostrando los beneficios de la práctica del balonmano en las personas con enfermedad mental.

276

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. BENEFICIOS DEL DEPORTE Y SU INTERACCIÓN CON LA ENFERMEDAD MENTAL

Son numerosos los autores y artículos que constatan los beneficios que se obtienen de la práctica deportiva en personas con enfermedad mental, así como su la disminución del estigma asociada a la propia enfermedad mental.

Noelia Navarro (2016), desde una metodología de revisión bibliográfica, reseña varios estudios tales como: Richardson, Faulkner, McDevitt, Skrinar, Hutchinson, y Piette, que en 2005 ponen de manifiesto los numerosos beneficios que la práctica deportiva provoca en el alivio de la sintomatología psicótica, así como el bienestar y calidad de vida en general.

También Carles y Douglas, 2004; Carter-Morris y Faulkner, en 2003; y Fogarty y Happell, en 2005 reseñan el alivio de los síntomas negativos de la esquizofrenia y como estrategia de afrontamiento de los síntomas positivos. Así como la oportunidad valiosa para trabajar las interacciones sociales pudiendo transformarse en una poderosa herramienta de integración, al aprovechar este tipo de prácticas como situación ideal para que la persona pueda introducirse en un contexto normalizado en la actividad lúdica, atractiva en la que ejerce nuevos roles con valores como la cooperación o el espíritu de equipo y la deportividad, entre otros, yendo en cualquier caso en dirección favorable hacia la lucha contra el estigma que rodea este tipo de trastornos.

Para Corretti, Martini, Greco y Marchetti, en 2011, la práctica deportiva se asocia fuertemente con el desarrollo de un sentido de identidad y pertenencia, confianza y apoyo social siendo



para Soundy, Benson, Dawes, Smith, Collet y Meaney, en 2012, un medio a través del cual atacar la vulnerabilidad que obstaculiza la participación.

Otro enfoque reseñable que valida la utilización en este caso del uso del video juego como herramienta de sensibilización en el aula sería el de los autores, Adolfo J. Cangas, Juan J. Ojeda, Noelia Navarro, Diego Cangas, Cesar Bernal, David Mullor y José A. Piedra (2017), que mediante un trabajo denominado “Valoración por parte de los profesionales de educación en un video juego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula sobre los problemas de salud mental. Un estudio preliminar”.

A modo de resumen reseña que dicho video juego denominado Stigma-Stop permite alcanzar beneficios y utilidades tales como:

- Empatizar con personas que padecen distintos trastornos.
- Conocer mejor distintos trastornos.
- Aportar una experiencia de cómo de cómo aplicar los vídeos juegos en el aula para sensibilizar en temas de salud mental.
- Eliminar mitos y falsas creencias relativas a los trastornos de salud mental.
- Estrategias y pautas de intervención ante este tipo de problemáticas.
- Conocer el sufrimiento que el estigma puede acarrear a quienes lo padecen.

El trabajo desarrollado en el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen dirigido a personas con enfermedad mental, trastornos de conducta y/o diversidad funcional se ha elaborado siguiendo las siguientes cuestiones, dando como resultado la creación del programa *Estigma Cero*<sup>1</sup> con la Salud Mental de Escuela de Deporte y del equipo denominado “Hispanos del Carmen”.

Además, fue implementada con la buena práctica *A+ deporte mejor ciudadanía* reconocida con el primer premio de mediación del colegio profesional de educadoras y educadores sociales de Aragón.

Actualmente y dando una mayor cobertura dentro de la cartera de servicios que el centro dispone se desarrolla el Proyecto Enroscados.

Para Alberto Fernández de Sanmamed Santos y Rafel López Zaguirre (2012:1) podríamos definir Educación Social como:

1 Ver: <https://estigmacerosaludmental.wordpress.com/>

*“Un 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 circulación social, la promoción cultural y social, entendida como apertura de posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.*

Complementariamente José Antonio Caride Gómez (2002:106) define el perfil del Educador Social:

*“No es un mero ejecutor de proyectos o programas afectados por esa acción intervención, sino también como verdaderos animadores de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos”.*

Y Oriol Ripoll (2006:22) añadirá,

*“El educador social debe de tener en cuenta en qué contexto se llevan a llevar a cabo los juegos planteados, para que el espacio escogido ayude al desarrollo de la actividad teniendo en cuenta las necesidades de todos y cada uno de los participantes en ese juego.”*

*“Hay que intervenir de alguna forma en el espacio para que pasen cosas.”*

## **OBJETIVOS del PROYECTO ENROSCADOS**

### **1. OBJETIVOS GENERALES**

- Disminuir el estigma que padecen las personas con enfermedad mental mediante la sensibilización en los centros escolares aragoneses.
- Potenciar el deporte y la actividad física en el los centros educativos.
- Favorecer la integración social de las personas con enfermedad mental en la ciudadanía.

### **2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Sensibilizar en los centros educativos sobre la enfermedad mental al mayor número de escolares aragoneses posibles.
- Enseñar la iniciación al balonmano de forma socioeducativa mediante los deportistas con enfermedad mental y técnicos deportivos.
- Favorecer la mayor independencia posible dentro de las limitaciones de los deportistas con enfermedad mental.
- Adquirir un mayor equilibrio emocional, afectivo, y social de los deportistas con enfermedad mental, así como mejorar la imagen de sí mismos en la ciudadanía.

### **3. OBJETIVOS OPERATIVOS**

- Consolidar el proyecto Enroscados en el ámbito educativo aragonés.

- Desarrollar programas y proyectos conjuntos con entidades deportivas, municipales y educativas que sensibilicen a la ciudadanía sobre las personas con enfermedad mental.
- Crear la Federación Aragonesas de Diversidad Funcional.
- Programar, intervenir, evaluar y ejecutar de actividades socioeducativas en el ámbito educativo y deportivo.

### **METODOLOGÍA. Estructura de las sesiones.**

En el proyecto Enroscados intervienen múltiples herramientas socioeducativas utilizando como metodología fundamental *la participativa con el alumnado* en la sensibilización de salud mental, así como en la iniciación al balonmano.

#### *1. Sensibilización en salud mental:*

La estructura de la sesión de sensibilización es de una hora de duración. Y ella se exponen diversos videos que van desde dibujos animados para detectar y prevenir lo que es una enfermedad mental, así como los síntomas de la misma y pautas para tratar de normalizar el trastorno mental que se pudiese originar.

También se exponen vídeos que relacionan la actividad física llegando a concretar los beneficios de la misma en un deporte específico como el balonmano. Además, se trasladan al alumnado las experiencias vividas con la sociedad mediante el deporte y como los deportistas con enfermedad mental han superado las mismas.

En otra fase de la sesión de sensibilización se realiza la dramatización (role playing) y la lluvia de ideas (brainstorming) para trasladar al alumnado datos genéricos y específicos como son la sintomatología de algunas enfermedades mentales, el nombre de las mismas, la probabilidad de poder llegar a padecerlas, etc.

La sesión de sensibilización termina con una resolución de dudas y la misma, así como una evolución de la misma sesión con profesor y alumnos de la sesión.

Intervienen en la sesión el coordinador técnico y educador social que lidera la misma con el apoyo puntual del integrador social y deportistas con enfermedad mental del Club Deportivo Hispanos del Carmen que trasladan su propia experiencia vital.

#### *2. Iniciación al balonmano:*

En la fase de iniciación al balonmano se estructura en distintas partes en las que utilizamos también distintas estrategias socioeducativas.

Utilizando la metodología participativa, la sesión se inicia con una breve exposición para valorar el conocimiento del deporte en concreto que se va a practicar con el alumnado utilizando como herramienta de la tormenta de ideas (brainstorming) para desarrollar la misma.

Tras la exposición anterior se inicia una fase en la que empleando la instrucción directa se enseñan competencialmente los puestos específicos del balonmano, así como diversas opciones combinativas de dicho deporte.

La sesión práctica finaliza realizando un partido en los que desarrollar las competencias adquiridas, así como las reglas básicas de dicho deporte.

Se realiza una evaluación posterior con los alumnos y profesor del desarrollo de la sesión de iniciación al balonmano, así como aclaración de dudas de la misma.

### **FASES de IMPLEMENTACIÓN y DESARROLLO del proyecto.**

#### *1. Difusión de la oferta de la actividad.*

Mediante redes sociales, web de entidades colaboradoras y distintas instituciones se promociona la actividad. Tanto el plazo habilitado para inscribirse como la metodología e información para ello.

#### *2. Solicitud de actividad.*

La solicitud de actividad en el centro escolar se realiza mediante la Dirección General del Deporte de Aragón que dispone de ficha de inscripción propia.

También se puede solicitar mediante el correo electrónico del Club Deportivo Hispanos del Carmen.

#### *3. Gestión y planificación de la actividad.*

Una vez remitido el listado de centros escolares que demandan dicha actividad la Dirección General de Deportes de Aragón, remite la solicitud al club deportivo.

Es el club deportivo quien contactara con el responsable de los centros escolares para concretar fecha y hora para el desarrollo de la actividad, así como de solicitar los medios materiales precisos para la misma.

#### *4. Desarrollo de la actividad en el centro educativo.*

La actividad se desarrolla en dos partes concretas:

Una charla de sensibilización sobre la enfermedad mental en el aula mediante videos, encuestas, y dinámicas grupales.



Y una jornada de iniciación al balonmano en la que se desarrollan varios ejercicios específicos de este deporte.

Antes de desarrollar la actividad y posteriormente se realiza una entrevista para valorar el grado de satisfacción de la mismas y adquirir datos como el conocimiento de la enfermedad mental y de la intervención en el aula.

#### 5. *Difusión del desarrollo de la actividad y seguimiento.*

En los centros educativos que visitamos se hace una difusión posterior en redes sociales con imágenes de la sesión de Enroscados y se utilizan para un montaje posterior de vídeo de fin de ruta de Enroscados. Así facilitamos el seguimiento de la actividad por el territorio Aragónés.

#### 6. *Evaluación de actividad y satisfacción de la misma.*

Al finalizar la actividad mediante un encuentro una vez finalizada la misma se les pregunta tanto a profesores como alumno si les ha gustado la misma, si desean que volvamos en el siguiente curso escolar, así como si quieren que tratemos algún tema en concreto dentro de la sensibilización según las edades del alumnado.

#### 7. *Informe final.*

En un informe de finalización de actividad se recogen diversos datos de interés tales como el número de alumnado sensibilizados, el grado de conocimiento de la enfermedad mental y su sintomatología, etc.

### **Motivación, temporalización y agentes implicados en el proyecto.**

#### 1. *¿Cómo surge la iniciativa?*

La iniciativa surge desde:

- La necesidad del colectivo de personas con enfermedad mental, trastornos de conducta y diversidad funcional de mejorar su imagen en la ciudadanía mediante la práctica deportiva debido al estigma que sufren.
- La detección de necesidades del centro que mejorar la cobertura de su cartera de servicios fuera del propio recurso.
- La línea estratégica del club deportivo Hispanos del Carmen que cree necesario sensibilizar desde edades tempranas a este colectivo en el ámbito escolar.

#### 2. *¿Cómo se lleva a cabo el proyecto?*

El proyecto se pone en funcionamiento tras la aprobación del propio Centro Neuropsiquiátrico del Carmen mediante un equipo multidisciplinar que desarrollo las pautas a seguir.

### 3. *¿Quién desarrolla el proyecto?*

El proyecto Enroscados lo lidera como responsable del proyecto un educador social y coordinador técnico. El equipo lo componen además un Integrador Social, deportistas del club deportivo hispanos del Carmen con enfermedad mental, técnicos de la federación aragonesa de balonmano y voluntarios deportivos del centro.

### 4. *¿Qué funciones desempeña cada uno de los profesionales que intervienen en el proceso?*

- **Educador Social-Coordinador Técnico**

Planifica la programación de la ruta de enroscados por el territorio aragonés asignando fecha, horario y recursos a la misma.

Realiza la difusión en redes sociales, dirige la sesión de sensibilización en el centro escolar y posteriores dinámicas pedagógicas.

- **Integrador Social**

Colabora con Educador Social, preparando materiales para las actividades, recibe pautas de él sobre el desarrollo de la actividad.

- **Deportistas del Club Deportivo Hispanos del Carmen**

Son personas con enfermedad mental, trastornos de conducta y/o diversidad funcional que intervienen en la sensibilización en la sesión educativa aportando su experiencia vital, y aclarando dudas al alumnado de la sesión informativa de sensibilización. Además, intervienen directamente en la iniciación del balonmano en el desarrollo de la actividad.

- **Técnicos de la Federación Aragonesa de Balonmano**

Coordinan la sesión práctica de iniciación deportiva al balonmano mediante una charla inicial explican las pautas a seguir con la colaboración de los deportistas del club deportivo.

- **Voluntariado deportivo**

Que dan soporte a la actividad deportiva en momentos concretos.

### 5. *¿Cómo se seleccionan los deportistas que desarrollan en los centros escolares Enroscados?*

La selección la lleva a cabo el educador-social y coordinador técnico que tras observación directa de la evolución del deportista con enfermedad mental durante semanas detecta la potencialidad del mismo para poder desarrollar la actividad.

Además, es imprescindible una conducta adecuada y el cumplimiento de las actividades socioeducativas que nos proporciona la buena práctica A+ Deporte mejor ciudadanía.

6. *¿Con que temporalizarían se desarrollan el Proyecto Enroscados?*

El proyecto *Enroscados* se inició en febrero de 2017 y se desarrolla en la actualidad.

Se desarrolla en el transcurso del curso escolar de septiembre a junio. En función a la demanda existente son de 1 a 2 días semanales en horario tanto de mañanas como de tarde.

7. *¿Dónde se desarrolla el Proyecto Enroscados?*

De inicio del proyecto se desarrolló en los centros escolares de Zaragoza ciudad y alrededores, teniéndolo que hacer extensible a todo el territorio aragonés. Dicho proyecto ante la demanda solicitada desde centro educativo se hizo extensible a toda la comunidad autónoma.

8. *¿Qué perfil de deportistas con enfermedad mental, trastornos de conducta y diversidad funcional se han beneficiado del proyecto?*

Un total 10 de personas de 35 que componen el club deportivo Hispanos del Carmen.

Mayoritariamente varones y con conocimiento específico del balonmano y la enfermedad mental.

9. *¿Qué repercusión está teniendo el proyecto Enroscados? ¿Y qué beneficios se están obteniendo?*

La repercusión del proyecto *Enroscados* ha resultado muy prolífica desde distintos puntos de vista tales como:

- Medios de comunicación, son varios los que informaron del novedoso proyecto desde medios de comunicación televisivos como Aragón TV y TVE 1 Aragón, prensa escrita como Heraldo de Aragón y Periódico de Aragón. Prensa digital como Sport, Heraldo de Aragón Digital, Periódico de Aragón Digital, Aragón Digital, Heraldo Afición, Europa Press, 20 minutos, Canarias7, etc. También varias webs como la de la Real Federación Española de Balonmano, Zaragoza Deporte, Dirección General del Deporte del Gobierno

de Aragón, Federación Aragonesa de Balonmano. Así como las redes sociales Facebook y Twitter trasladaron a la sociedad en proyecto Enroscados.

- Club Deportivo Hispanos del Carmen un total de 10 deportistas con enfermedad mental, trastornos de conducta y diversidad funcional fueron beneficiarios de este proyecto.
- A nivel de intervención de las familias de nuestros deportistas están muy satisfechas por la evolución del proyecto Enroscados sumándose a difundir en redes sociales los centros escolares visitados y la propia actividad.
- A nivel de repercusión en la ciudadanía fue determinante el establecer alianzas con otras entidades, administraciones y centros escolares sensibilizar a la misma sobre este colectivo. Además, fue un agente facilitador para llegar a más medios de comunicación que implementaron el efecto del propio proyecto Enroscados.
- A nivel de entidades colaboradoras, instituciones, centros escolares mejoraron su imagen mediante la responsabilidad social corporativa.

Para Fernández de Sanmamed Santos, A. y López Zaguirre R, (2012:3) el educador social tendrá en cuenta en estos aspectos relacionados con la práctica educativa la *“promoción de la organización y/o animación de la comunidad para conseguir una mejora del nivel social”*.

**Los beneficios** pueden valorarse desde distintos enfoques tales como:

- **Centro Educativo:** Permite sensibilizar a los niños sobre la enfermedad mental e iniciarse en la actividad física del balonmano. También ayuda a inculcar hábitos saludables y educación para la salud del alumnado.
- **Club Deportivo Hispanos del Carmen:** Permite sensibilizar sobre la enfermedad mental y desestigmatizarla. Es una parte muy importante de la ciudadanía que es el futuro generacional.
- **Federación de Aragonesa de balonmano:** Permite llevar la iniciación de esta disciplina deportiva a los centros educativos en los que no practican dicho deporte y reforzar donde si tienen presencia. Puede aumentar el número de fichas de esta disciplina deportiva en Aragón.

10. *¿Con que entidades estamos colaborando para el proyecto Enroscados?*

Las entidades con las que se está colaborando son del ámbito educativo y deportivo, así como del ámbito institucional.

En el ámbito educativo, con múltiples colegios de la geografía aragonesa como son

- Colegio Sagrada Familia
- CEIP La Jota
- CEIP Cándido Domingo
- CEIP Maestro Don Pedro Oros
- CEIP Gloria Arenillas
- CEIP Basilio Paraíso
- CEIP Domingo Miral
- CEIP Montecanal
- Colegio Maria Inmaculada Claretianas
- CEIP Luis Vives
- CEIP Ana Mayayo
- CRA Orba de Muel (Zaragoza)
- CRA Ribera del Cinca de Torrente de Cinca (Huesca)
- IES Pedro Laín de Híjar (Teruel)
- Colegio San Jose de Calasanz Escolapios de Barbastro (Huesca)

Así hasta un total de 30 visitas a centros escolares visitados en 2017 algunos de ellos en varias ocasiones por ser múltiple alumnado. En la edición 2018 serán 60 colegios los que serán beneficiarios de dicha actividad.

En el ámbito institucional, Zaragoza Deporte Municipal dependiente del Ayuntamiento de Zaragoza, Departamento de Cultura y Deportes de pendiente de la Diputación General de Aragón.

En el ámbito deportivo con la Real Federación Española de Balonmano y Federación Aragonesa de Balonmano.

### **Análisis de resultados.**

#### *Punto de partida.*

El proyecto *Escuela de Deporte* que llevamos desarrollando 5 años nos ha permitido visualizar desde distintos parámetros la percepción de la ciudadanía sobre la enfermedad mental. Es por ello que consideramos imprescindible atacar el estigma de la enfermedad mental desde el origen en edades tempranas en los centros educativos.

Se desarrollaron 2 intervenciones previas en el CEIP Cándido Domingo de Zaragoza con niñas y niños de edades comprendidas entre 10 y 12 años en 2017.

Tras una valoración muy positiva a posteriori de la actividad se detectó la necesidad de potenciar el *Proyecto Enroscados*, siendo realizadas en el año 2018, 4 intervenciones previas y posteriores al desarrollo del Proyecto Enroscados.

Entendíamos también que el dinamizar una actividad deportiva como es el balonmano que de por si es algo compleja como deporte, con una intervención en las aulas de sensibilización en salud mental nos iba a permitir socializar mejor con los niñas y niños, así como con los profesoras y profesores. Además de empatizar con personas que padecen distintos trastornos queríamos eliminar falsas creencias relativas a los trastornos de salud mental y conocerlos mejor.

286

### *Situación de partida: análisis de las encuestas sobre enfermedad mental de 2017*

De las encuestas realizadas llegamos a la siguiente fotografía de la realidad o punto de partida:

- Existe un gran desconocimiento de lo que es una enfermedad mental.
- Existen confusiones entre lo que es una enfermedad mental y patologías o disfunciones orgánicas.
- Existe confusión y desconocimiento de los posibles síntomas de la enfermedad mental.
- Existe ignorancia de las potencialidades deportivas que pueden desarrollar las personas con enfermedad mental como herramienta socioeducativa y de su integración en la ciudadanía.
- El Proyecto Enroscados aporta a los escolares y profesorado un conocimiento sobre la enfermedad mental.
- Disminuye el estigma de la enfermedad mental mejorado la imagen de este colectivo.
- La práctica deportiva del balonmano es un agente facilitador de la disminución del estigma de la enfermedad mental junto con la sensibilización en el aula.

Veamos algunos particulares de la encuesta realizada antes de la sesión del Proyecto Enroscados en el CEIP Cándido Domingo de Zaragoza a 60 escolares sobre el conocimiento sobre la enfermedad mental obtenemos los siguientes resultados.

### *Sobre la pregunta ¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental?*

En 2017:

- 5 escolares afirmaron que si conocían al menos un nombre de alguna enfermedad mental lo que supone el 8,33% de los preguntados.
- 55 escolares afirmaron no conocer ningún nombre de alguna enfermedad mental lo que supone en 91,67% de los encuestados.



- Solo 1 escolar respondió el nombre correcto de al menos una enfermedad mental, lo que supuso el 20% de los que afirmaron conocer el nombre de una enfermedad mental y un 1,67% del total de escolares preguntados.
- 4 de los 5 escolares que afirmaron conocer el nombre de una enfermedad mental confunden una enfermedad orgánica con una enfermedad mental, lo que supone el 80% de los escolares que afirman conocer el nombre de alguna enfermedad mental y un 6,67% de los escolares preguntados.

GRÁFICO 1: conocimiento sobre la enfermedad mental 2017



MUESTRA: 60 ALUMNOS DE 5º Y 6º DE PRIMARIA DEL CEIP CÁNDIDO DOMINGO. ZARAGOZA (2017). *Elaboración propia.*

GRAFICO 2: conocimiento sobre la enfermedad mental 2017 (2)



MUESTRA: 60 ALUMNOS DE 5 Y 6 DE PRIMARIA DEL CEIP CÁNDIDO DOMINGO. ZARAGOZA (2017). *Elaboración propia.*

### *Sobre la pregunta ¿Has jugado alguna vez a balonmano?*

- En 2017, sólo 9 escolares habían realizado o estaban realizando en la actualidad la disciplina de Balonmano, lo que supone el 15%. Siendo 51 escolares o el 85% los escolares que nunca lo habían practicado.

Del análisis de todos estos datos, acabamos de construir **la hipótesis de** trabajo con los siguientes componentes:

- 1) La intervención mediante la sensibilización en salud mental en centros escolares nos permitirá llegar a la ciudadanía del presente y futuro mostrando la realidad de la enfermedad mental desestigmatizando a este colectivo.
- 2) Mostrar la potencialidad de este colectivo mediante un deporte como el balonmano nos va permitir dar una imagen más cercana de normalización y superación.
- 3) Para las personas con enfermedad mental les va a repercutir reforzando su autoestima y como herramienta de socialización en la ciudadanía.
- 4) Los docentes de los centros educativos podrán adquirir un contacto directo con este colectivo que les permitirá trasladar la experiencia a compañeros de profesión implementando así su efecto sensibilizador.

Eran varios **beneficios que se esperaban obtener**:

- A nivel del Club Deportivo Hispanos del Carmen, serán el carácter terapéutico, educativo, recreativo y social de las sesiones.
- A nivel de Federación, dar la oportunidad de iniciarse en balonmano en centros donde no se practica este deporte o de consolidación y refuerzo donde se practica actualmente.
- A nivel de centro educativo, la sensibilización de las chicas y chicos de distintas edades sobre la enfermedad mental y conocer nuestro deporte como es el balonmano y los beneficios que este aporta a las personas que lo practican.

### *Resultados de la acción del proyecto: 2018*

En la entrevista realizada en el CEIP Cándido Domingo de Zaragoza y Colegio Sagrada Familia de niñas y niños de 5º de primaria sobre 96 escolares sobre el conocimiento sobre la enfermedad introdujimos una doble encuesta. Para medir antes de la sesión de sensibilización sobre salud mental e iniciación previa al balonmano el conocimiento en ambas materias, y al finalizar la actividad poder *valorar el grado de eficiencia y eficacia alcanzado tras las sesiones del Proyecto Enroscados* pudiendo determinar así el alcance obtenido para desestigmatizar a las personas con enfermedad mental y el conocimiento sobre la salud mental y su problemática así como el cambio de percepción obtenido sobre este colectivo de las niñas y niños que pasaron por el Proyecto.

**Los datos de la encuesta realizada a los escolares en 2018.**

Sobre la pregunta *¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental?* realizada antes de la sesión del Proyecto Enroscados, obtuvimos los siguientes resultados.

- 17 escolares afirmaron que si conocían al menos un nombre de alguna enfermedad mental lo que supone el 17,70% de los preguntados.
- 79 escolares afirmaron no conocer ningún nombre de alguna enfermedad mental lo que supone en 82,30% de los encuestados.
- Solo 3 escolares de los 17 que afirmaron conocer el nombre de alguna enfermedad mental respondieron el nombre correcto de al menos una enfermedad mental, lo que supuso el 17,64% de los que afirmaron conocer el nombre de una enfermedad mental y un 3,12% del total de escolares preguntados. Siendo 14 escolares de los 17 los que afirmaron de forma incorrecta conocer el nombre de alguna enfermedad mental confundiéndolas con otras enfermedades de carácter orgánico lo que supone el 82,35 %

289

GRAFICO 3: conocimiento sobre la enfermedad mental 2018



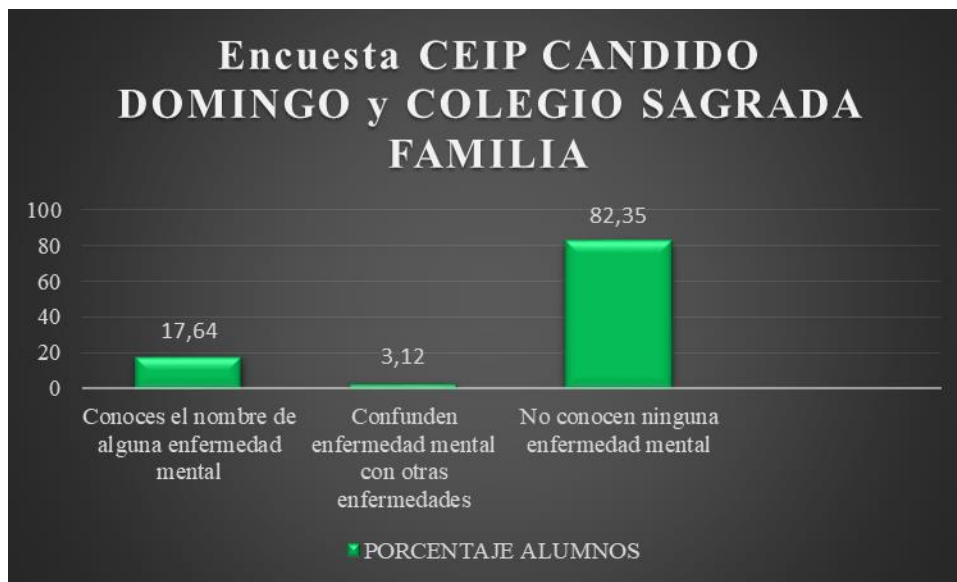
MUESTRA: 96 ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA DEL CEIP CÁNDIDO DOMINGO Y COLEGIO SAGRADA FAMILIA. ZARAGOZA (2018). *Elaboración propia.*

Sobre la pregunta *¿Conoces el nombre de alguna enfermedad mental?* realizada después de la sesión del Proyecto Enroscados obtuvimos los siguientes resultados.

- 91 escolares de los 96 encuestados afirmaron que si conocían al menos un nombre de alguna enfermedad mental lo que supone el 94,79% de los preguntados.
- 5 escolares de los 96 encuestados afirmaron no conocer ningún nombre de alguna enfermedad mental lo que supone en 5,21% de los encuestados.

- De los 91 escolares que afirmaron conocer al menos un nombre de alguna enfermedad mental, 83 de ellos contestaron correctamente siendo un porcentaje del 91,21 %. El 9,38% restante corresponden a los 8 escolares que contestaron de forma errónea.

GRAFICO 4: conocimiento sobre la enfermedad mental 2018 (2)



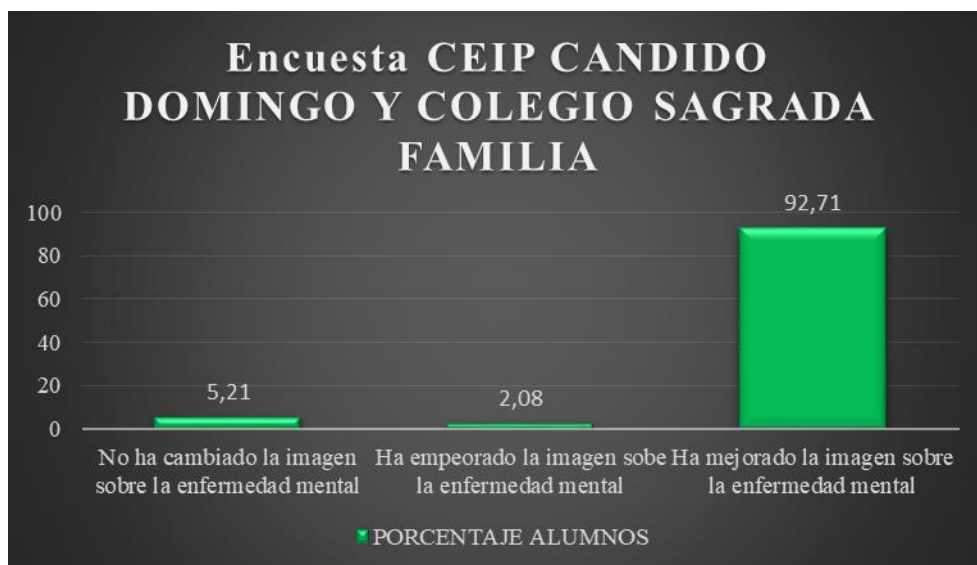
MUESTRA: 96 ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA DEL CEIP CANDIDO DOMINGO Y COLEGIO SAGRADA FAMILIA. ZARAGOZA (2018). *Elaboración propia.*

*Sobre la pregunta, después de realizar la sesión del Proyecto Enroscados ¿Ha cambiado la imagen que tenían sobre las personas con enfermedad mental y estigma que ocasiona la enfermedad? (Gráfico 5, 2018)*

De los 96 escolares encuestados los resultados fueron siguientes:

- 5 de los 96 escolares encuestados afirmaron que la imagen que tenían sobre las personas que padecen enfermedad mental es la misma que antes de la sesión del Proyecto Enroscados. Lo que supone el 5,21% de los encuestados.
- 2 de los 96 escolares encuestados afirmaron que la imagen que tenían sobre las personas que padecen enfermedad mental es peor que antes de la sesión del Proyecto Enroscados. Lo que supone el 2,08% de los encuestados.
- 89 de los 96 escolares encuestados afirmaron que la imagen que tenían sobre las personas que padecen enfermedad mental es mejor que antes de la sesión del Proyecto Enroscados. Lo que supone el 92,71% de los encuestados.

GRAFICO 5: cambio de la imagen que tenían sobre las personas con enfermedad mental (2018)



MUESTRA: 96 ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA DEL CEIP CANDIDO DOMINGO Y COLEGIO SAGRADA FAMILIA. ZARAGOZA (2018). *Elaboración propia.*

*Sobre la pregunta ¿Has jugado alguna vez a balonmano? realizada antes de la sesión del Proyecto Enroscados (gráfico 3).*

- Solo 16 escolares de los 96 encuestados habían realizado o estaban realizando en la actualidad la disciplina de Balonmano, lo que supone el 16,66%, siendo 80 escolares o el 83,34% los escolares los que nunca lo habían practicado.

## Conclusiones

El resultado del Proyecto Enroscados creado en el Centro Neuropsiquiátrico del Carmen mediante su Club Deportivo Hispanos del Carmen nos permite obtener las siguientes conclusiones:

- El desarrollo del Proyectos Enroscados ha mejorado la capacidad de socialización de los deportistas con enfermedad mental del club deportivo en la ciudadanía.
- También se han desarrollado las habilidades sociales de los deportistas con enfermedad mental que van desde la mejora muy significativa de la imagen de sí mismos hasta la mejora de su autoestima personal y motivacional.
- Además, se ha mejorado significativamente el manejo de otras habilidades personales como son el hablar en público y la empatía con el alumnado y profesorado.

- La intervención en los centros educativos ha permitido un grado mayor de conocimiento sobre lo que es la enfermedad mental y la sintomatología que puede desarrollar en los escolares aragoneses.
- También el hecho de haber podido intervenir en los centros escolares ha supuesto un impulso para el fomento de hábitos saludables en los escolares.
- El poder enseñar un deporte algo complejo técnicamente como el balonmano ha fomentado el conocimiento de un nuevo deporte para la mayoría de los escolares aragoneses.
- Pero sin duda el resultado más reseñable, es el reconocimiento personal y colectivo adquirido por todos los lugares donde el equipo de Enroscados ha podido visitar siendo tremendamente motivador. Siendo obsequiados con canciones homenaje con motivo de la visita al centro escolar, con firmas de autógrafos a los escolares, regalos recuerdo de nuestra visita al centro escolar y autógrafos en el libro de visitas del centro educativo.

***El deporte socioeducativo como instrumento normalizador e integrador mejora sustancialmente las capacidades de las personas con enfermedad mental ayudando a su plena integración en la ciudadanía y disminuyendo el estigma de la enfermedad mental en la sociedad.***

## BIBLIOGRAFÍA

- ASEDES-CGCEES, (2017). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES-CGCEES. En línea en: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Cangas, A. J.; Navarro, N.; Bernal, C.; Piedra, J.A.; Ojeda, J.J.; Cangas, D.; Mullor, D. (2017). Valoración por parte de los profesionales de educación de un videojuego (Stigma-Stop) para sensibilizar en el aula sobre los problemas de salud mental: un estudio preliminar. En *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. En línea en: [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6649/CIVE17\\_paper\\_7.pdf?sequence=1&isAllo wed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6649/CIVE17_paper_7.pdf?sequence=1&isAllo wed=y)
- Caride Gómez J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. En *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 9. Segunda época, 91-125.
- Centro Neuropsiquiátrico del Carmen (hermanas Hospitalarias) (2014). *A + Deporte, mejor ciudadanía*. En línea en:



<http://www.educaragon.org/FILES/A+DEPORTE%20MEJOR%20CIUDADAN%C3%8DA.pdf>

Del Toro Alonso, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de Animación sociocultural y de Ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. En *Revista de Educación Social RES*, núm 16. La Educación Social y la Escuela. Enero de 2013. En línea en: [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf)

Fernández de Sanmamed, A.; López Zaguirre, R. (2012). Funciones de los educadores y educadores sociales en los Servicios sociales municipales. En *Revista de Educación Social, RES*, núm. 15. En línea en: [http://www.eduso.net/res/pdf/15/funmuni\\_res\\_15.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/15/funmuni_res_15.pdf)

López Fernández, I.; Chinchilla Minguet, J.L. (2008). Los juegos y la actividad física en la formación inicial del educador social en España. *REIFOP*, 11 (1), 19-29. En línea en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240860264.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240860264.pdf)

Navarro, N. (2016). Beneficios del Ejercicio físico en los trastornos del espectro esquizofrénico: una revisión sistemática. Noelia Navarro. En Gallego, J.; Alcaraz-Ibáñez, M.; Aguilar-Parra, J.M.; Cangas, A.J.; Martínez Luque, D. (Ed.). (2016) *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. pp. 18-36. Almería: Ed. Universidad Almería. En línea en: [https://www.researchgate.net/profile/Adolfo\\_Cangas/publication/311589443\\_Avances\\_en\\_actividad\\_fisica\\_y\\_deportiva\\_inclusiva/links/584fdd0308aecb6bd8d1ddd2/Avances-en-actividad-fisica-y-deportiva-inclusiva.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Adolfo_Cangas/publication/311589443_Avances_en_actividad_fisica_y_deportiva_inclusiva/links/584fdd0308aecb6bd8d1ddd2/Avances-en-actividad-fisica-y-deportiva-inclusiva.pdf)

Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. En, *Educación Social Revista de intervención socioeducativa*, núm. 33 pp. 11-27. En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165533/373756>

Royo Laviña, D. (2016). Escuela de deporte. En *Revista de Educación Social RES* núm. 24. Congreso de Educación Social. "A más Educación Social, más ciudadanía". Sevilla, abril de 2016, pp. 562-570. En línea en: <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=985>

## WEBGRAFÍA

- BLOG ESTIGMA CERO: <http://estigmacerosaludmental.wordpress.com/>
- BLOG HERMANAS HOSPITALARIAS: <http://impactoshernanashospitalarias.blogspot.com.es/>
- WEB CENTRO NEUROPSIQUIÁTRICO DEL CARMEN: <http://www.hospitalariaszaragoza.es>
- WEB HERMANAS HOSPITALARIAS PROVINCIA DE ESPAÑA: <http://www.hospitalarias.es/centro-neuropsiquiatrico-nuestra-senora-del-carmen-obtiene-primer-premio-proyecto-deporte-mejor-ciudadania/>
- WEB GOBIERNO DE ARAGÓN. A+ Deporte Mejor Ciudadanía. Publicación del primer premio de mediación y buenas prácticas del CEES ARAGÓN: <http://www.educaragon.org/FILES/A+DEPORTE%20MEJOR%20CIUDADAN%C3%8DA.pdf>
- WEB HERALDO DE AFICIÓN: <http://www.heraldo.es/aficion/noticias/colegio-sagrada-familia-iniciara-proyecto-enroscados/>



- REAL FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE BALONMANO: <http://www.rfebm.com/noticia/el-proyecto-enroscados-en-marcha>
- WEB ARAGÓN DIGITAL: <http://www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=152702>
- WEB GOBIERNO DE ARAGÓN: <http://deporteescolar.aragon.es/es/banco-de-actividades/3o-banco-de-actividades/id/222>
- VIDEOS ENROSCADOS YOU TUBE <https://www.youtube.com/watch?v=hnADJMMR7eU>
- PREMIO RSA GOBIERNO DE ARAGON 2017  
<https://www.youtube.com/watch?v=NPO7FrWear8>

## REDES SOCIALES

-TWITTER: <https://twitter.com/estigma0zgz?lang=es>

-FACEBOOK: <https://www.facebook.com/people/Estigmacerosaludmental-Salud-Mental/100004407825757>

Para contactar:

**Diego Royo Laviña**, Educador Social. N° Colegiado 1511/11 del CEES Aragón.  
Centro Neuropsiquiátrico Ntra. Sra. del Carmen. Camino. Del Abejar, 100  
50190 Garrapinillos (Zaragoza). Tel.: 976 770 635 / 610 536 492  
Email: [droyo@neuronscarmen.org](mailto:droyo@neuronscarmen.org)



## ***Discursos europeos sobre la radicalización violenta de la juventud: reflexiones desde la educación social***

**Alberto Izquierdo Montero**, *Ayudante de Investigación en el Dpto. MIDE I de la UNED. Miembro del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural*

### **Resumen**

*Desde el presente artículo realizamos una crítica a los discursos emitidos por las instituciones de gobierno de la Unión Europea en los que se alerta de un fenómeno de radicalización violenta de la juventud. Dichos discursos llaman nuestra atención porque están marcando las líneas prioritarias en programas europeos vinculados al ámbito educativo, de manera que dan lugar a la financiación de proyectos de investigación e intervención en nuestra área de interés, así como a cursos formativos destinados a trabajadoras y trabajadores en el ámbito de la juventud. Mediante este texto planteamos una serie de puntos problemáticos insertos en tales discursos que nos hacen reconocerlos como desacertadamente fundamentados e inadmisiblemente parciales. A partir de ello, realizaremos una invitación a la reapropiación colectiva y crítica de diferentes conceptos inherentemente ligados a la educación social, como son los valores comunes, lo radical, la juventud, la violencia y la ciudadanía, entre otros. Finalmente, lejos de terminar el artículo con unas conclusiones definidas, propondremos una serie de cuestiones que buscan seguir nutriendo la necesaria predisposición crítica con la que, según creemos, deberíamos recibir cualquier mandato que trate de orientar nuestra praxis socioeducativa en escenarios sociales caracterizados por la intersección de violencias.*

**Palabras clave:** educación social, juventud, políticas públicas, ciudadanía, enfoque intercultural.

Fecha de recepción: 14/06/2018

Fecha de aceptación: 10/07/2018



## 1. A modo de introducción: de qué discursos hablamos y por qué.

Durante los últimos años estamos teniendo la oportunidad de observar cómo desde diferentes documentos elaborados por instituciones de gobierno de la Unión Europea (UE) proliferan los discursos que alertan sobre una supuesta radicalización violenta de la juventud, marcando las prioridades de programas estratégicos europeos que terminan materializándose en la financiación y aplicación de proyectos concretos de investigación e intervención en el ámbito educativo.

En relación a ello, podemos situar un primer hito en la llamada 'Declaración de París', del 17 de marzo de 2015, como producto de la reunión de trabajo celebrada entre ministras/os de educación de los Estados-miembro y representantes de la Comisión Europea en las áreas de educación, cultura, juventud y deporte. Dicho encuentro tuvo lugar como respuesta a los ataques terroristas sufridos a principios de ese año en distintos países de la UE y estableció líneas de acción estratégicas en el área educativa con la intención de proteger y promover los valores comunes europeos (*Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 2015).

Tales lineamientos han encontrado cabida prioritaria en el "Marco Estratégico Educación y Formación 2020" (ET2020)<sup>1</sup> y en el programa Erasmus+,<sup>2</sup> están siendo monitoreados por informes periódicos (*European Commission*, 2016), y han dado lugar a manuales orientados a trabajadoras/es en el ámbito de la juventud (*European Union*, 2017) y a cursos formativos específicos, como el desarrollado durante la primavera de este año 2018 por el Instituto de la Juventud (INJUVE) con la colaboración del Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado (CITCO), bajo el título "I Jornadas de formación a formadores y trabajadores juveniles sobre prevención de la radicalización".<sup>3</sup>

Queda así sintéticamente evidenciado que desde las instituciones de gobierno de la UE se nos está haciendo un encargo específico en tanto que educadoras y educadores sociales, en tanto que, en muchos casos, trabajamos *junto a* personas jóvenes. Todo ello, a raíz de unos ataques

1 ET2020 busca afianzar la cooperación europea en los ámbitos de la educación y la formación, dirigiendo e impulsando iniciativas, así como evaluando sus procesos y resultados:  
<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redie-urydice/prioridades-europeas/et2020.html>

2 Erasmus+ es el programa europeo en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020. Trata de impulsar las perspectivas laborales y el desarrollo personal, además de ayudar a los sistemas europeos de educación, formación y juventud a proporcionar una enseñanza y un aprendizaje que doten a las personas de las capacidades necesarias para el mercado laboral y la sociedad actual y futura:  
<http://www.erasmusplus.gob.es/>

3 Jornadas que han sido financiadas por el Programa Erasmus+:  
[http://www.erasmusplus.injuve.es/modules/news/news\\_0279.html? locale=eu& locale=eu](http://www.erasmusplus.injuve.es/modules/news/news_0279.html? locale=eu& locale=eu)

terroristas que parecen ser motivo suficiente para hablar de un fenómeno de radicalización de la juventud, resultando curioso que estas acciones terroríficamente violentas que pueden acabar con la vida de cualquier ciudadano/a –y que, por supuesto, desde aquí rechazamos– sean las que hayan provocado la voz de alerta, aunque los actos violentos contra colectivos concretos no se hayan detenido en los últimos años.<sup>4</sup>

Consecuentemente, presentamos este artículo como una invitación a reflexionar sobre estos discursos que, según creemos, no deberíamos asumir de manera acrítica. Por el contrario, desde estas líneas apostamos por indagar en el lenguaje experto que a veces acompaña a los documentos oficiales, los cuales parecen ser más eficientes cuando nos hacen percibir sus directrices como *“técnicas racionales y como soluciones ‘naturales’ para los problemas que enfrentamos, es decir, cuando logran desplazar el discurso a un registro que posiciona el debate fuera de la política”* (Shore, 2010: 34).

Los párrafos irán encaminados, precisamente, a aportar una humilde contribución en la necesaria reincorporación del lenguaje experto al debate político, resituándolo en el centro de nuestra atención, entendiendo que será así como nuestra práctica socioeducativa no se verá automáticamente manejada por los “hilos” de determinadas directrices institucionales. En este sentido, invitamos a realizar una recepción reflexiva de las mismas, apoyada en el diálogo crítico y colectivo en torno a aquello que se nos propone como educadoras y educadores que cuentan con un marcado compromiso por la transformación social, así como con unas personas y una orientación deontológica a las que responder, desde donde dar una respuesta propia y fundamentada ante los contextos violentos que nos envuelven y de los que formamos parte.

## 2. Algunos aspectos a problematizar desde el trabajo socioeducativo junto a jóvenes.

Este apartado recoge el núcleo de las inquietudes que la lectura crítica de los documentos mencionados nos ha inspirado, con la intención y la esperanza de que compartirlos con las y los *colegas* que leen esta revista sirva para nutrir posteriores debates y propuestas sobre la temática. Creemos importante atender a los documentos mencionados porque, como sabemos, el discurso tiene cierta trascendencia y performatividad que, a su vez, se ve influida por la posición en la jerarquía social de quien lo emite y por su capacidad para regular la circulación de otras producciones discursivas (Martín Rojo, 1997). Teniendo en cuenta esto, consideramos que los discursos que se construyen y emiten desde las instituciones de

4 Véase, por ejemplo: “HATENTO. Observatorio de Delitos de Odio contra las Personas Sin Hogar” (<http://hatento.org/>); “Movimiento contra la Intolerancia” (<http://movimientocontralaintolerancia.com/>) o el “Observatorio Español contra la LGBTfobia” (<http://www.stoplgbtfobia.org/>).

gobierno de la UE tienen un potencial de influencia para explicar *lo que ocurre y cómo afrontarlo* que no debería pasarse por alto.

En este sentido, presentamos a continuación una división del apartado en tres sub-epígrafes, tratando así de centrar la complejidad de las reflexiones en puntos concretos para facilitar su exposición, sin dejar de reconocer las estrechas interconexiones y articulaciones existentes entre los diferentes aspectos abordados.

### 2.1. Los valores comunes como estandarte

Según los textos analizados, urge la necesidad de movilizarse para proteger los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación, ya que el extremismo violento y los ataques terroristas están poniendo en riesgo la democracia, la igualdad, el respeto por la regla de la ley, los Derechos Humanos y la dignidad en Europa (*Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015; European Commission, 2016*). Sin embargo, estos valores parecen no verse afectados por la externalización de las fronteras (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2018), la situación carcelaria de los Centros de Internamiento de Extranjeros/as (MUGAK, 2011) o las políticas neoliberales y de austeridad impuestas para determinados grupos poblacionales (Navarro, 2015), entre un listado de situaciones que podríamos mencionar.

298

Ilustración Núm. 1



*¿Quién pone en riesgo los valores comunes?*

Fuente: Viñeta de QuimSosa II-Iustracions (@QuimSosa).



Nos encontramos, entonces, con una serie de valores que, según la situación, son puestos sobre la mesa o no, de manera que el mero hecho de nombrarlos y enfatizar su carácter compartido por el conjunto de la comunidad europea sirve para justificar unas acciones y no otras. Pero de tanto nombrarlos, a veces incluso en situaciones de evidente hipocresía corrosiva (Hedge y Mackenzie, 2015), corremos el riesgo de vaciarlos, cosificarlos y reificarlos,<sup>5</sup> dejando de reconocer que, al igual que ocurre a menudo con la palabra “cultura” (Díaz de Rada, 2011), los valores, así como la diversidad cultural, se manifiestan “*en la relación, en la comunicación entre las personas, pues es ahí donde se da sentido a lo que nos sucede, a lo que pensamos. Es en esa relación personal donde construimos significados compartidos*” (Aguado, 2017: 22).

Significados o valores que deben (re-)construirse y (re-)negociarse constantemente a través de prácticas cotidianas donde se pongan a prueba las limitaciones y los desafíos que la vida democrática supone para cada uno de los agentes sociales implicados. Además, los valores comunes, al igual que los Derechos Humanos, deberían emerger de un diálogo intercultural continuado, donde todos los grupos sociales, Estados nacionales y gobiernos transnacionales, reconozcan la incompletitud de sus planteamientos y visiones, y por tanto la necesidad de complementariedad e intercambio (De Sousa Santos, 2002).

Siguiendo con esta apertura en la visión, podemos ver cómo desde los discursos de la UE se señala una violencia concreta (la ejercida por las personas jóvenes radicalizadas, en este caso), olvidándose de la propuesta de Galtung (2003) en la que describe cómo la generación de la violencia en los conflictos sociales viene explicada por la interacción entre las violencias directas, estructurales y culturales.<sup>6</sup> Es decir, desde esta última perspectiva que hacemos nuestra, también se reconocería como violencia el mantenimiento de un sistema hegemónico que niega a gran parte de la población los Derechos Humanos –que precisamente ese mismo sistema enarbola– para dar continuidad a niveles de producción y consumo insostenibles (Taibo, 2011).

---

5 Es decir, presentarlos como entes independientes de la práctica contextualizada. Como algo que está ahí arriba, como un ente que tiene poco que ver con lo que hacemos cotidianamente.

6 Apoyándonos en esta diferenciación hecha por el autor, consideramos oportuno atender a la violencia ampliamente, donde sus formas manifiestas (directas) y latentes (estructurales y culturales) sean identificadas y denunciadas, como primer paso para la emancipación de las personas y los colectivos –así como de otros seres vivos y espacios naturales– que sufren la agresión, la exclusión y el sometimiento, de una manera u otra.

## Ilustración Núm. 2



Otras formas de violencia. Fuente: <http://banksy.co.uk/>

Sin embargo, aunque desde los documentos europeos se advierte que la marginación puede generar vulnerabilidades específicas que incrementen la susceptibilidad para la radicalización violenta (*European Union, 2017*), no se reconoce que la marginación,<sup>7</sup> es violenta en sí misma. Es decir, no se identifica la violencia estructural de la cual las instituciones de gobierno de la UE son proporcionalmente responsables.

Y no estamos queriendo decir que unas formas de violencia sean más o menos legítimas que otras, ni que estén justificadas o no, sino que quizá convendría comenzar a reconocer las responsabilidades compartidas en las situaciones violentas que, entre otras consecuencias, desgastan esos valores comunes, incluso por parte de

*“... las estructuras de gobernanza que a menudo están libres de cualquier escrutinio, que no son realmente públicas y que ocupan un mundo casi privado, en la sombra, para el que*

7 En el manual dedicado a profesionales que trabajan en el ámbito de la juventud y a responsables de políticas públicas (*European Union, 2017*), la palabra *marginalisation* aparece en dieciocho ocasiones: trece veces inmediatamente antes de (*potentially radicalisation*) o *violent radicalisation*; tres veces como “*risk of marginalisation*”; una como “*prevention of marginalisation*” y otra para ser definida como “the process whereby people or groups of people are pushed to the margins of a given society due to poverty, disability, lack of education, also by racism or discrimination due to origin, ethnicity, religion, sexual orientation” (*ibidem*: 14). Podríamos traducir esto último como el proceso por el cual personas o grupos son empujados a los márgenes de una sociedad dada debido a la pobreza, la discapacidad, la falta de educación, también por racismo o discriminación por origen, etnia, religión, orientación sexual. Es decir, en la mayoría de los casos se atiende a la marginación como un proceso a prevenir en aras de evitar la radicalización potencial que incluye, a la vez que se la define como la consecuencia de una serie de condiciones, como la pobreza, que no son causas, sino precisamente también condiciones de unos planteamientos sociales desiguales y que no se mencionan en ningún momento.

*carecemos de canales autorizados de influencia. Son, desde el punto de vista de la representación, claramente deficientes y, además, tienen efectos injustos sobre la redistribución y el reconocimiento. En cualquiera de las tres dimensiones tenemos aquí temas de justicia o injusticia, pero se da por encima de todo el hecho de que estamos regularmente sujetos a poderes que imponen coercitivamente las normas básicas estructuradoras de la interacción”* (Fraser, cit. en Valdivielso, 2007: 98).

## 2.2. La juventud como “cajón de sastre”.

Por su parte, la población más joven parece estar en el centro de la atención de estos discursos europeos. Ante ello, podríamos preguntarnos si la participación de algunas personas jóvenes en actos explícitamente violentos, como los señalados en los documentos que estamos abordando, son suficiente motivo para hablar con tanta seguridad de un “*fenómeno de la radicalización que conlleva extremismos violentos*” (European Union, 2017:8) entre la población juvenil en Europa ¿Qué investigación rigurosa respalda tales afirmaciones? En los informes no encontramos información alguna al respecto.

Sugerimos actuar con cautela si queremos evitar que –como ya nos advirtieron– algunos “*pánicos morales y crisis construidas*” lleven a generalizar creencias e ideas estereotipadas sobre la población más joven (Griffin, 1993, cit. en Casas, 2010: 16), llegando a limitar las investigaciones académicas y las intervenciones socioeducativas a unas pocas temáticas problemáticas en el ámbito de las ciencias sociales. Temáticas “miopes” que conllevan que las personas jóvenes aparezcan, de nuevo, como un grupo social al que responsabilizar, aleccionar e, incluso, temer (Martínez Reguera, 2008), sin querer decir con esto que no haya personas jóvenes involucradas activamente en acciones violentas, incluso en ocasiones motivadas por cuestiones de odio.

Podemos observar, además, que en estos manuales (European Union, 2017) se promueve una imagen de la juventud como un colectivo con una alta influenciabilidad como característica esencial (¿las personas adultas no lo somos?), alimentando en el imaginario compartido que las y los jóvenes “*aún no son ni tan competentes, ni fiables, ni responsables como los adultos*”, sin reconocer que “*hay adultos poco fiables, poco responsables y poco competentes, al igual que hay niños/as (y jóvenes)<sup>8</sup> fiables, responsables y competentes*” (Casas, 2010:20). De esta manera, convendría volver a preguntarse por la necesidad de establecer esta focalización categorizadora para hablar de sucesos de violencia directa en nuestro continente.

8 El paréntesis es nuestro.

A este respecto, a las personas adultas que han formado parte de los comités técnicos en la elaboración de tales informes pueden serles útiles las ideas de Abdallah-Preteuille recogidas por Aguado (2017) en lo relativo a retornar sobre uno/a mismo/a, ya que

*“... toda focalización excesiva sobre las características específicas del otro llevan a cierto exotismo así como a periodos de culturalismo, a través de una sobrevaloración de las diferencias culturales y de una acentuación, consciente o no, de los estereotipos e incluso de los prejuicios” (Aguado, 2017: 25).*

Culturalismo intergeneracional que podría estar recayendo sobre las personas más jóvenes en este caso, tratando de explicar un problema de violencias generalizadas mediante la focalización exclusiva en una insuficientemente contrastada teoría sobre la radicalización violenta de la juventud. Grupo de edad, el juvenil, en el que por otra parte, y de manera paradójica, se pone constantemente gran parte de la esperanza para alcanzar un “mundo mejor”, reconociéndoles como los seres educables por excelencia y, por tanto, portadores de un potencial destacado para aprender y ejercitar las competencias necesarias para ser las y los embajadores presentes y futuros de esos valores comunes, volviendo a alejar ciertas responsabilidades de las personas adultas y dejando de lado la idea de que la ciudadanía es un aprendizaje que se da a lo largo de la vida (Abril, 2012; Mata, Ballesteros y Gil Jaurena, 2014; Arraiz, Sabirón y Azpillaga, 2016), no sólo en la etapa infanto-juvenil.

### 2.3. La delgada línea entre la radicalización y la ciudadanía crítica y transformadora

Pasando ahora a prestar atención a lo que se entiende por radicalización en estos discursos, encontramos la siguiente definición en el manual dedicado a ofrecer pautas a trabajadoras/es en el ámbito de la juventud:

*“Radicalism is the advocacy of, and commitment to, sweeping change and restructuring of political and social institutions which involves the wish to do away with traditional and procedural restrictions which support the status quo” (European Commission, 2017: 12).<sup>9</sup>*

Nos encontramos entonces con que la búsqueda de una transformación profunda del *status quo* será tildada de radical. Afirmación de la que pueden emerger varias cuestiones: ¿Quién define lo que es radical y lo que no? ¿Cuáles son los límites de la ciudadanía europea bajo este enfoque? ¿Será radical la educación social, en tanto que emerge como una disciplina con

<sup>9</sup> El manual se encuentra en proceso de traducción por el Instituto de Juventud (INJUVE), por lo que nos arriesgamos a traducir por nuestra cuenta el término ‘radicalismo’ como “la defensa de, y el compromiso con, el cambio profundo y la reestructuración de las instituciones políticas y sociales que implica el deseo de deshacerse de las restricciones tradicionales y procedimentales que sostienen el *status quo*”.

vocación transformadora? ¿Qué implicaciones tiene que algo o alguien sea adjetivado como radical?

Conectando con esta última cuestión, desde nuestro punto de vista, el adjetivo radical debería significar que quien recibe esta calificación es porque hace un análisis profundo de las situaciones sociales, dirigiendo consecuentemente las acciones resolutivas hacia las causas originarias que ha identificado, es decir, que focaliza su atención en la *raíz*. En nuestro ámbito profesional, una educación social que se reconociese como radical quedaría entregada al asistencialismo y dedicada a parchear el *status quo*. De hecho, la propia UE aclara que las ideas radicales no son problemáticas en sí mismas, pero sí cuando tales ideas dan lugar a extremismos violentos (*European Union, 2017*). Sin embargo, no puede negarse que el término “radical” no contenga en sí mismo, por las maneras de utilizarlo y alertar sobre él, implicaciones alarmistas y peyorativas. De no ser así, no podría entenderse que prevenir la radicalización –a secas, sin tan siquiera hacer uso del adjetivo “violenta”– sea el objetivo central de las anteriormente mencionadas jornadas formativas desarrolladas desde el INJUVE:

*“El principal objetivo de esta actividad formativa es dotar de herramientas a los trabajadores en el ámbito de la juventud para poder detectar conductas que impliquen una tendencia a la radicalización en los jóvenes y saber encauzarlos<sup>10</sup> en función del riesgo detectado o existente” (INJUVE, 2018: 1).*

Para ello, desde el manual de herramientas prácticas para trabajadoras y trabajadores en el ámbito de la juventud, se proponen intervenciones enmarcadas en tres niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria, yendo de lo general a lo específico) que promuevan, principalmente, la ‘ciudadanía activa’ (participación en los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales), el pensamiento crítico frente a la “propaganda” (entendida como información engañosa destinada a convencer a la población acerca de una causa política o punto de vista) y la “resiliencia democrática” (habilidad para ver diferentes puntos de vista, sentir solidaridad e identificación con personas de diferentes orígenes, negociar la búsqueda de sentido en el “mundo moderno”...) (*European Union, 2017*), en tanto que tareas a desarrollar también desde la educación social. Además, se insta a los y las responsables políticos a poner los medios y favorecer las conexiones intersectoriales necesarias para facilitar dicho trabajo socioeducativo.

10 Al hilo de este “encauzarlos” recordamos la siguiente frase atribuida a Bertolt Brecht: “*Al río que todo lo arranca lo llaman violento, pero nadie llama violento al lecho que lo oprime*”.

¿Qué se espera entonces de la educación social a partir de estas directrices? ¿Por qué desde INJUVE se lleva a cabo un curso para trabajadoras/es en el ámbito de la juventud junto al Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y el Crimen Organizado? ¿Supone esto un paso más allá del “policía-tutor/a” hacia los/as “educadores/as-policías”? Esperamos que no y, de hecho, valoramos la mayoría de las indicaciones recogidas en el manual como de innegable utilidad, pero plantea aspectos sobre la relación educativa (diálogo, confianza, colaboración intersectorial...) que no deberíamos incorporar o reforzar para detectar situaciones de radicalización, sino porque, justamente, forman parte de nuestro quehacer y deontología profesionales.

Es decir, a pesar de valorar muy positivamente la mayoría de las indicaciones insertas en el manual, creemos que se pone el punto de mira en un grupo poblacional concreto bajo el reconocimiento de un fenómeno de radicalización violenta dudoso, haciendo para ello uso de una retórica experta que puede hacer pasarse por neutral, aunque –según tememos– esté lejos de serlo, ya que no hay reconocimiento de las violencias, así en plural. Quizás sería más conveniente que el manual solo compartiera reflexiones sobre cómo prevenir la marginación y cómo trabajar en contextos sociales marginales (y también en aquellos otros que, por elitistas, parecen no configurarse como escenarios apropiados para el trabajo socioeducativo), abordando críticamente esta cuestión de la radicalización y asumiendo la parte proporcional de responsabilidad política que en materia de violencia(s) corresponde a los gobiernos y a otros agentes sociales (ej.: grandes corporaciones) que actúan en los niveles transnacionales, estatales, regionales y locales, a la hora de explicar íntegramente los problemas sociales.

Porque, aun reconociendo la valía de investigaciones que ahonden en el complejo entramado entre marginación, radicalismo ideológico-político, violencia y terrorismo, desde enfoques psicosociales (Torres-Marín, Navarro-Carrillo, Dono y Trujillo, 2017), no podemos perder de vista que, entre otras cosas, la marginación no solo ha de preocuparnos por los comportamientos que puede generar en las personas marginadas, ni que lo que llamamos radicalismo ideológico-político o extremismo está condicionado por la aceptación acrítica de situar los Estados capitalistas occidentales como modelos de sociedades neutrales, cuyos estilos de vida y valores marcan la normalidad, la centralidad admisible que sirve para comparar, valorar y deslegitimizar otras formas organizativas de la convivencia.



De esta forma, no basta con una ciudadanía activa que participe en los cauces democráticos prefijados, sino también crítica en un sentido amplio, es decir, no exclusivamente con la “propaganda” proveniente de ciertos grupos y colectivos sectarios, sino también con otros elementos como, por ejemplo, el racismo institucional,<sup>11</sup> o los *posos* neoliberales, neocolonialistas y patriarcales de muchas de las propuestas educativas en las que somos partícipes (Torres, 2017).

### 3. Más preguntas que conclusiones: algunos retos desde la educación social.

No es difícil estar de acuerdo con muchas de las propuestas ofrecidas desde los documentos europeos, sobre todo las relativas a promover acciones socioeducativas que inciten a la reflexión y puesta en práctica de valores para el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica en el marco de sociedades democráticas. Ya dijimos que nos parece de una pertinencia innegable. Sobre todo reconociendo una preocupante tendencia tecnicista y competitiva en los sistemas educativos (Torres, 2017), que si

*“... se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos (y ciudadanas)<sup>12</sup> cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2011: 17).*

Sin embargo, valoramos como insuficiente y desacertado el análisis de las situaciones sociales que se plasma desde la UE en tales documentos y, consecuentemente, vemos la necesidad de abrir un debate en torno a ello como algo preferible a situar la problemática en un supuesto auge de la radicalización violenta en la juventud y actuar en consecuencia (recordemos que este planteamiento está sirviendo como prioridad en programas como Erasmus+ y está guiando cursos formativos destinados a profesionales en el ámbito de la juventud, entre los que las educadoras y los educadores sociales nos encontramos).

Porque la crisis de los llamados valores comunes es abiertamente reconocida,<sup>13</sup> pero parece que no todas las partes implicadas están dispuestas a identificar su responsabilidad. Desde luego, situar en el centro de la cuestión al colectivo juvenil no nos parece lo más acertado, especialmente en un momento en que es evidente la forma en que las y los “jóvenes,

11 En este sentido es encomiable la labor de SOS Racismo, aquí dejamos el enlace a su web madrileña: <http://www.sosracismomadrid.es/web/>

12 El paréntesis es nuestro.

13 Aunque, pensándolo bien, ¿cuándo no ha sido así?

*especialmente de bajos ingresos y jóvenes pobres que pertenecen a minorías, se les niega cada vez más un lugar en un orden social ya debilitado” (Giroux, 2015: 19).*

Consideramos, entonces, más oportuno preguntarnos qué hacer desde la educación social cuando el sistema económico capitalista declara fuera de su orden a grandes masas de personas, como ya anticipó Núñez (2002). Es obvio que no tenemos la solución, ni siquiera una respuesta aproximada, pero sí algunas cuestiones que pueden seguir alimentando esta búsqueda colectiva de formas convivenciales menos violentas. Nos despedimos con ellas, con el ánimo de que los interrogantes sean quienes queden dando vueltas en nuestro pensamiento al finalizar la lectura de este artículo.

En primer lugar nos preguntamos cómo podemos reivindicar y recuperar socialmente el adjetivo “radical”, rescatando su significado vinculado a prestar atención a la raíz de las cosas para comprenderlas en profundidad y así poder transformarlas. El uso en negativo que se realiza de esta palabra desde algunas instituciones quizás esté tratando de tergiversar su significado, haciendo que entre en el juego de tramas discursivas hegemónicas, tratando así de poner a funcionar el discurso a favor del mantenimiento del *status quo* y, además, desautorizando y deslegitimando, con el uso de este (des-)calificativo, otros discursos alternativos. Recurrimos a Freire en un primer intento por rescatar la palabra radical como adjetivo que creemos necesariamente inherente a nuestras prácticas educativas:

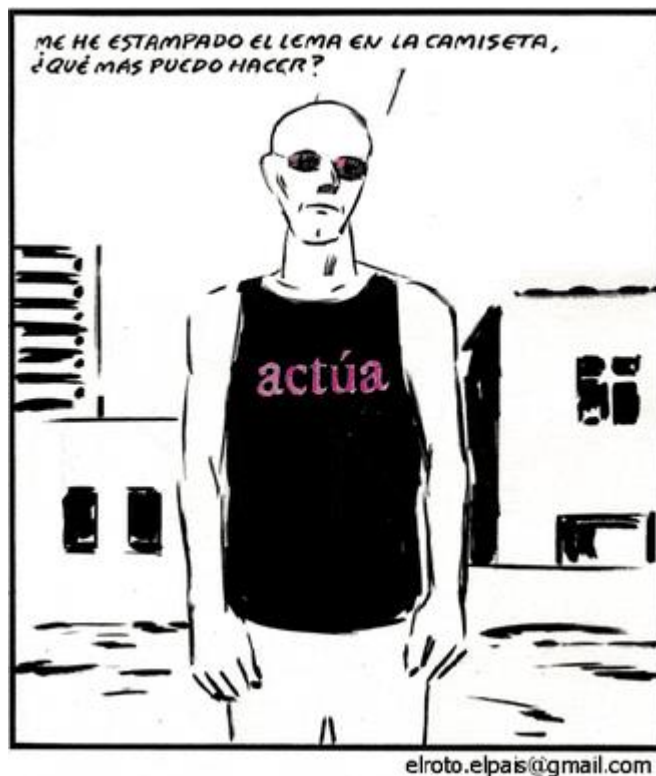
*“La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora. Liberadora ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres<sup>14</sup> en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta” (Freire, 2009: 20).*

Una reapropiación de ciertos conceptos puede contribuir también a lo que parece otra posible necesidad: reconstruir unos valores comunes desde un enfoque inclusivo y crítico que les dote de cierta legitimidad generalizada entre las poblaciones que habitan el continente europeo como respaldo *vivo* de las democracias, y no sólo como meras palabras manidas. Valores compartidos que pasan por identificar las violencias que los niegan en la práctica y asumir/exigir responsabilidades al respecto. En este sentido, necesitamos recordar que estos valores, al igual que otras palabras que tendemos a utilizar como sustantivos –como, por

14 Uso poco inclusivo del lenguaje desde el enfoque de género, que Freire reconocería posteriormente en su obra “Pedagogía de la esperanza”.

ejemplo: educación—, tienen más de verbo, en el sentido de que “*requieren de constantes esfuerzos, luchas y acciones organizadas y personales*” (Apple, 2015: 81).

Ilustración Núm. 3



*Comenzar a reconocer los verbos que hay detrás de los sustantivos.*

Fuente: Viñera de “El roto” publicada en El País.

Desafíos, todos ellos, en los que, desde nuestro punto de vista, el colectivo juvenil jugará un papel esencial, pero sin la necesidad de cargar con más responsabilidad que otros grupos de edad. La utilización discursiva que se ha hecho de este colectivo como chivo expiatorio para explicar situaciones sociales conflictivas es injusta y estereotipada (Casas, 2010). Además, no tiene demasiado sentido seguir orientando las iniciativas de formación ciudadana solo a este grupo de edad, sobre todo sabiendo que la ciudadanía se aprende *en, desde y durante* la propia práctica a lo largo de los distintos escenarios sociales que nos va planteando la vida. Por tanto, reivindicamos desde aquí un enfoque intergeneracional de los programas europeos en el ámbito de la educación y la formación.

Por último, nos preguntamos qué hacer cuando desde las instituciones gubernamentales se están promoviendo lenguajes y enfoques con los que estamos sustancialmente en desacuerdo. ¿Basta con utilizar el mismo lenguaje para poder optar a financiaciones de proyectos

socioeducativos que de otra manera serían inviables o, por el contrario, es necesario visibilizar, de alguna manera, ese desacuerdo como parte de nuestro compromiso con la deontología profesional y, sobre todo, con las personas junto a quienes trabajamos y vivimos? La pregunta queda abierta, a pesar de que estas páginas han buscado servir como un intento de contribuir a esa última opción recogida en la pregunta anterior, asumiendo críticamente la (pre-)ocupación y el compromiso correspondientes en la lucha contra los terrorismos y las violencias, así en plural, desde una educación social radical que se atreva a indagar en las raíces de las problemáticas sociales para desarrollar respuestas educativas lo más coherente e íntegramente fundamentadas posible.

### Bibliografía

- Abril, D. (2012). *Educación y ciudadanía activa. Reflexiones y propuestas a partir de historias de vida*. [tesis doctoral en línea]. <<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Dabril>>. [10 de junio de 2018].
- Aguado, M<sup>a</sup>. T. (2017). “El enfoque intercultural en educación”. En Aguado, T. y Matas, P. (2017). *Educación intercultural*, págs. 17-46. Madrid: UNED.
- Apple, M. W. (2015). “El docente activista. Una introducción al conocimiento, poder y educación”. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 4, núm. 2, págs.67-85. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs>
- Arraiz, A. Sabirón, F. y Azpillaga, V. (2016). “El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 28, págs. 189-201.
- Casas, F. (2010). “Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 17, págs. 15-28.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2018). *Externalización de fronteras. Unión Europea y asilo. Diccionario de asilo*. [en línea]. <<http://diccionario.cear-euskadi.org/externalizacion-de-fronteras/>>. [15 de junio de 2018].
- De Sousa Santos, B. (2002). “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. En *El otro derecho*, núm. 28, págs. 59-83.
- Díaz de Rada, A. (2011). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- European Commission. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in*



*Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: [10.2797/396908](https://doi.org/10.2797/396908)

European Union. (2017). *The contribution of youth work as well as non-formal and informal learning to fostering active citizenship and participation of young people in diverse and tolerant societies, preventing marginalisation and radicalisation potentially resulting in violent behaviour. A practical toolbox for youth workers and youth organisations and recommendations to policy makers. Results of the expert group set up under the European Union Work Plan for Youth for 2016-2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: [10.2766/32369](https://doi.org/10.2766/32369)

Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Giroux, H. (2015). “Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales”. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 4, núm. 2, págs.13-27. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs>

Hedge, N. y Mackenzie, A. (2015). “Riots and reactions: hipocrisy and disaffiliation?”. En *Journal of Philosophy of Education*, vol. 3, núm. 49, págs. 329-346.

INJUVE. (2018b). [en línea]. <http://www.injuve.es/prensa/agenda/i-jornadas-de-formacion-sobre-prevencion-de-la-radicalizacion> . [20 de abril de 2012].

Martín Rojo, L. (1997). “El orden social de los discursos”. En *Discursos*, vol. 21, núm. 22, págs. 1-37.

Martínez Reguera, E. (2008). *La calle es de todos. De quién es la violencia*. Madrid: Popular.

Mata, P.; Ballesteros, B. y Gil Jaurena, I. (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid: Traficantes de sueños.

Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Mobilisation Européenne pour l'éducation aux valeurs citoyennes*. Paris: Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

MUGAK. (2011). *Informe sobre Centros de Internamiento de Extranjeros en España*. [en línea]. <<http://www.mugak.eu/revista-mugak/no-57/informe-sobre-centros-de-internamiento-de-extranjeros-en-espana>>.[12 de junio de 2018].

Navarro, V. (2015). *Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante*. Madrid: Anagrama.

Núñez, V. (2002). “Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España”. En Núñez, V. (coord.). *La educación en tiempo de incertidumbre. Las apuestas de la pedagogía social*, págs.19-59. Barcelona: Gedisa.

Nussbaum, M.C. (2011). “La crisis silenciosa”. En *Signo y pensamiento*, vol. 58, núm. 30, págs. 16-22.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. En *Antípoda*, núm. 10, págs. 21-49.



- Taibo, C. (2011). *En defensa del decrecimiento. Sobre el capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocoloniales*. Madrid: Morata.
- Torres-Marín, J.; Navarro-Carrillo, G.; Dono, M. y Trujillo, H. M. (2017). “Radicalización ideológico-política y terrorismo: un enfoque psicosocial”. En *Escritos de Psicología*, vol. 10, núm. 2, págs. 134-146. Doi: [10.5231/psy.writ.2017.19042](https://doi.org/10.5231/psy.writ.2017.19042)
- Valdivielso, J. (2007). “Justicia «anormal» en un mundo en globalización (Entrevista a Nancy Fraser)”. En *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 30, págs. 91-100.

Datos de contacto:

**Alberto Izquierdo Montero:** [aizquierdo@edu.uned.es](mailto:aizquierdo@edu.uned.es)





## ***Educación y mediación artística en prisiones. Trabajando por la permanencia de un taller en la cárcel de Navalcarnero***

311

**Jorge Fernández-Cedena.** *Doctorando, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid. Investigador becado en el “Proyecto Arte y Salud” por el Organismo Autónomo Madrid Salud del Ayuntamiento de Madrid*

### **Resumen**

*Los talleres de mediación artística en prisiones, son un recurso eficaz con los que cumplir los objetivos marcados en las prácticas de voluntariado en dicho entorno. Llevados a cabo con rigor y criterios profesionales, más allá de un recurso de ocio se pueden convertir en una herramienta de apoyo y complemento a la labor de otros profesionales, como pueden ser educadores sociales o psicólogos. Este artículo resume un año de trabajo, de un pequeño grupo de internos y voluntarios en un taller semanal de expresión artística, en la prisión madrileña de Navalcarnero. La investigación llevada a cabo en el mismo, se basa en los métodos de la Investigación-Acción Participante y su desarrollo y parte práctica, están directamente relacionados con los procesos del arte activista y comunitario. Pese a las dificultades, los resultados son optimistas y esperamos que la investigación en este campo favorezca la integración y colaboración de los artistas mediadores con el resto de profesionales que trabajan por el bienestar y la inclusión social de las personas recluidas.*

**Palabras clave:** Educación artística, mediación artística, voluntariado, centro penitenciario, Educación Social.

Fecha de recepción: 15/06/2018

Fecha de aceptación: 11/07/2018



## Introducción

El taller de expresión artística del Centro Penitenciario Madrid IV (Navalcarnero), lleva funcionando desde el año 2015 y es el resultado de una colaboración entre la organización Solidarios para el Desarrollo y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Se trata de un proyecto de mediación artística puesto en marcha en el año 2015, de la mano de un grupo de estudiantes voluntarios del Máster de Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales (Rey, Delgado, Fernández-Cedena y Sainz, 2017).

Entendemos la mediación artística en este contexto, como una práctica de educación por medio del arte, en la que *“la actividad artística actúa como un mediador, constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a la mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias.”* (Moreno, 2016: 17). A diferencia con un taller de manualidades o de creación de objetos artísticos, *“el objetivo fundamental no es que las personas que participan aprendan arte, sino que la actividad es una herramienta educativa que permite a los educadores incidir en otros objetivos.”* (Moreno, 2010: 2).

De esta manera, el objetivo principal de la actividad, es servir de apoyo en el cumplimiento de la misión de la ONG: luchar contra la exclusión social. Según la página web de la organización, a través del voluntariado en prisión se consigue:

- Frenar las consecuencias de la reclusión y preparar el camino para la reinserción.
- Romper la dura rutina penitenciaria.
- Devolver al interno/a su valor intrínseco, su autoestima.
- Reforzar la creencia en la capacidad de cambio de las personas, independientemente de sus circunstancias y de sus errores.
- Crear relaciones distintas, horizontales, en un espacio fuertemente jerarquizado.
- Romper los estereotipos sobre la cárcel y los presos/as. (<http://www.solidarios.org.es>).

Todas estas metas propuestas por la organización, son asumidas como objetivos de nuestra acción, añadiendo además a la misma, virtudes propias de una práctica como la que nos ocupa y que describiremos a continuación.

Algunas de las características del taller, lo hacen afines a los métodos del arte activista y comunitario. En este sentido, Felshin (2001), destaca entre otros, su carácter procesual; en el que su verdadero valor se haya en el proceso y no en el producto, y en el empleo de métodos colaborativos, en los que es necesaria una labor inicial de orientación y preparación de los participantes. Palacios (2009), destaca su capacidad para transformar social y culturalmente la vida de las personas, situando la educación y la práctica artística en ámbitos más cotidianos,

adaptándola a las necesidades del contexto en el que tiene lugar. Para Moreno (2016), por medio de la mediación artística se trabajan además, conceptos y planteamientos usados en la pedagogía, la psicología, el trabajo social, la animación sociocultural o las políticas interculturales, describiendo los talleres de arte como:

*“... lugares en los que se pueden experimentar formas de verse a uno mismo, de hacer y de relacionarse desde parámetros diferentes a los que concurren en la vida cotidiana; lugares que constituyen un espacio potencial seguro, en el que la creación artística promueve el empoderamiento, desarrollando la toma de conciencia de los sujetos y el hacerse cargo de su propio proceso de crecimiento, en el que se desencadenan procesos de resiliencia, se refuerza la superación de conflictos y situaciones difíciles y se desarrollan procesos de simbolización, desde una perspectiva psicológica”.* (Moreno, 2016: 49)

Como hemos tratado de explicar, los objetivos de carácter artístico no son prioritarios para el funcionamiento del taller, si no que nos valemos del arte, para conseguir otras metas de carácter social. Sin embargo, este hecho no nos impide alcanzar otros logros que sí están relacionados con la educación y la práctica artística, de los cuales destacaríamos los siguientes:

- Ayudar a entender el lenguaje del arte como medio expresivo y de transmisión de ideas, mensajes y conceptos. Así como los procesos, a través de los cuales, llegan a materializarse en una acción de carácter artístico.
- Ampliar los conocimientos de los participantes sobre el mundo del arte y los artistas, especialmente contemporáneos.
- Fomentar el lenguaje del arte, como forma de plasmar reflexiones, pensamientos o emociones, más allá de lo puramente figurativo o decorativo.
- Mostrar y enseñar a los participantes el uso de ciertas técnicas y recursos artísticos.

Se trata pues, de una aplicación del arte a la educación y a la acción social, afín a prácticas artísticas contemporáneas y acorde con los métodos de la mediación artística, con la que *“la práctica educativa en arte debe de ser ante todo un proceso práctico de aplicación/ transformación de la realidad estética circundante y del mundo experiencial del arte”* (Rodrigo-Montero, 2015: 382-383).

En estos momentos, nos encontramos en la tercera fase del taller, y aunque en este estudio nos centraremos principalmente en la segunda etapa del proyecto, la visión en conjunto de todas ellas, nos servirá para sacar algunas conclusiones.

## Metodología

Se aplican métodos correspondientes a la Investigación-Acción Participante en la que *“la construcción de conocimiento y la planificación siguen un proceso en espiral de reflexión-*

*acción-reflexión, que pretende comprender, mejorar y transformar la propia práctica investigadora y sus resultados”* (Garrido, 2006: 115). Este esquema de trabajo, válido para ordenar y dirigir el trabajo de los investigadores, se intenta trasladar a la propia práctica del taller, aunque no siempre ha sido posible. De esta forma, son los propios internos los que plantean sus intereses y a partir de este punto se trabaja sobre la forma de expresarlos artísticamente. La labor de los voluntarios consiste en servir de apoyo y guía en cuanto a técnicas y procedimientos, así como ilustrar con ejemplos de otros artistas. Se procura en este sentido, aportar el mayor número de muestras, y así, condicionar lo menos posible sus decisiones y además ampliar su campo de miras y conocimientos al respecto.

En todo momento se ha propiciado un clima de confianza y una relación horizontal entre todos los integrantes del taller, creando un espacio seguro en el que la libertad de expresión no se vea limitada, fomentando el diálogo y el respeto a las decisiones dentro del grupo.

Las limitaciones propias del entorno de trabajo, dificultan la documentación gráfica de los procesos y resultados obtenidos. El cuaderno de campo es la herramienta fundamental para la recogida de datos, en él se registra todo aquello que se considera relevante; reflexiones y opiniones de los participantes, línea de tiempo de los procesos artísticos, valoraciones individuales y colectivas, relaciones con la institución y la organización, etc. Cuando ha habido posibilidad se han sacado trabajos fuera de la prisión para fotografiarlos, en otros casos, se ha solicitado a través de la organización, que lo haga la persona que sirve de enlace, en este caso una de las psicólogas del centro.

### **Desarrollo del taller. Primeras fases de la experiencia.**

Será en 2015 cuando arranque el taller de expresión artística en la prisión de Navalcarnero. Consideramos este inicio como su fase piloto, pues hay una diferencia fundamental entre esta y el resto de etapas. En este primer momento, el taller se llevaba a cabo en un Módulo de Respeto (MdR) y únicamente podían acceder al mismo los internos de dicho módulo y del contiguo, también de respeto.

*“Los llamados MdR son estructuras organizativas internas que partiendo de la voluntariedad y del compromiso en la participación, tanto en actividades como en el funcionamiento del propio módulo, tienen como fin generar espacios flexibles, favorecedores de un adecuado clima de convivencia y posibilitadores de programas de intervención.”* (Valderrama, 2016: 31).

Tras esta primera fase piloto, se plantea mantener el taller de forma permanente, con lo que uno de los estudiantes participantes se mantiene en el proyecto y se forma un nuevo grupo de voluntarios con alumnas de la siguiente promoción del citado Máster, ya en el año 2016. Esta

etapa, sería considerada la primera del taller permanente y ya ha sido analizada (Fernández-Cedena, 2017). Cada fase del proyecto corresponde al inicio de un nuevo curso, pues el taller se suspende durante el periodo de vacaciones de verano. Normalmente en cada una de estas fases, hay alguna renovación de los integrantes, si bien en todas ellas se mantiene un porcentaje de participantes en etapas anteriores.

Tanto la primera fase como las siguientes se desarrollarán en el módulo socio-cultural de la prisión, participando en ellas internos de distintos módulos de residencia. Los módulos son el sistema de dependencias en el que está dividido un centro penitenciario, están aislado unos de otros y pueden ser de residencia; en los que están las celdas y se aloja cierto número de presos, con distintas características según sus internos o módulos para otros usos; como pueden ser el de enfermería o el socio-cultural, en el que se encuentran las aulas, biblioteca, capilla, etc. Los internos deben contar con un permiso especial para salir de su módulo e ir a otro.

La diferencia fundamental, de la que hablábamos al principio de este apartado, entre la fase piloto y el resto, es precisamente este espacio de trabajo. En el MdR las relaciones entre los internos ya estaban consolidadas, contábamos con un espacio de trabajo ya adaptado a las necesidades de un taller como el que nos ocupa y los internos no debían ser avisados en sus distintos módulos de residencia, circunstancia que a veces provoca faltas o retrasos. Sin embargo, a pesar de estos inconvenientes, el trabajo en el módulo socio-cultural, nos permitiría dar la oportunidad a internos de cualquier módulo, ampliando así el perfil de participantes y, sobre todo, nos permite acercarnos más a los objetivos sociales de la actividad.

### Segunda fase

En esta fase el taller se llevó a cabo durante dos horas semanales, las tardes de los sábados entre septiembre de 2016 y julio de 2017. En principio se mantienen cinco de los voluntarios del periodo anterior, cuatro de las estudiantes del Máster y un estudiante de doctorado que permanece en el proyecto desde su etapa piloto. A finales de octubre del año de inicio de esta fase, se hace una presentación a los nuevos alumnos del Máster con el fin de mostrarles la actividad y dar la oportunidad de sumarse a la misma a quien pudiera tener interés. Tan solo uno de los alumnos consideró su participación, aunque finalmente decidió no hacerlo. Por motivos ajenos al desarrollo del taller, tres de las voluntarias abandonan entre el principio y la mitad del recorrido. Las prácticas de voluntariado exigen una constancia y dedicación que no siempre pueden mantenerse. No obstante, en febrero de 2017 se incorpora un nuevo





la actividad, pues durante ese tiempo se encontraba en régimen de aislamiento. No obtuvimos los permisos necesarios para seguir trabajando con él en dicho proyecto, con lo que nos dijo que podríamos intentar llevarlo a cabo una vez que estuviera fuera de la cárcel. El resto de los internos, que ya habían comenzado en la fase anterior, consideraron más apropiado partir de cero con el resto de los participantes.

Con anterioridad al inicio de esta fase, el equipo de voluntarios tuvo varias reuniones con el fin de elaborar un plan de trabajo a medio plazo. No se sabía en qué medida vendrían nuevos participantes o si solo contaríamos con los ya conocidos. De esta manera, había que tener algo previsto para comenzar a trabajar y que poco a poco nos fuéramos todos conociendo. No había que olvidar que en muchos casos, los internos que provienen de módulos distintos, no se conocen entre ellos y es necesario un cierto periodo de adaptación en el que se vaya generando la confianza necesaria para llevar el taller a cabo.

Finalmente, al equipo de voluntarios, nos parece buena opción proponerles realizar un trabajo inicial de cartelería. El cartel o poster, es un soporte con el que numerosos artistas han trabajado y sobre el cual podían volcar sus propios intereses. Además, nos ofrecía la oportunidad de poder hablarles de edición gráfica y del objeto múltiple, así como poner en práctica técnicas sencillas de reproducción y estampado, como pueden ser el estarcido, el transfer o el estampado manual mediante sellos o rodillos. La idea era que el grupo pudiera diseñar y elaborar su propio poster, que pudieran expresarse libremente con el mismo y que además pudieran realizar copias mediante las técnicas aprendidas, para así poder distribuirlo de la forma que quisieran, o bien conservarlas para ellos mismos. Se daba también la oportunidad de trabajar por separado, con la elaboración de carteles individuales, que luego podrían ser intercambiados con el resto de los compañeros. Se trataba de una actividad con un desarrollo a medio-largo plazo, que nos permitiría tener una fase inicial de reflexión sobre el tema a tratar y cómo tratarlo, y mientras, poder ir trabajando de forma más inmediata, con ejercicios con los que aprender las técnicas de reproducción mencionadas.

Después de varias jornadas en las que se intercala la reflexión y la práctica, surgen las siguientes propuestas de trabajo:

- Atención sanitaria en prisión. (“Quiero que me gradúen la vista”. “Me duelen las muelas y tardo meses en ir al dentista”, “Un tío cortándose el brazo para que le atiendan”).
- Igualdad de la justicia.
- Dar visibilidad a los presos y muertos encubiertos (“salen muertos de prisión y los llevan al

hospital, para que figure que han muerto allí”).

- Desacuerdo político (único tema que hace referencia a cuestiones de interés general y no a preocupaciones propias de su situación como internos).
- El tiempo que pasa lento en prisión.
- La poca calidad y variedad de las comidas.

Finalmente se decide trabajar sobre la salud en la cárcel. Para ello, subdividen el tema en tres apartados:

- Salud mental. Internos de apoyo (internos que “vigilan” y apoyan a presos con riesgo de suicidio, se activa el protocolo PPS, Protocolo de Prevención de Suicidios). Recalcan que los problemas de los enfermos mentales, no solo les afectan a ellos sino también a sus compañeros. Drogas.
- Enfermos crónicos y terminales.
- Enfermedades comunes.

Dada la complejidad del tema, y por tratar de abarcar más campo del que se podría en un solo cartel, deciden hacer un tríptico, con el que se podría desarrollar más y repartir por los módulos.

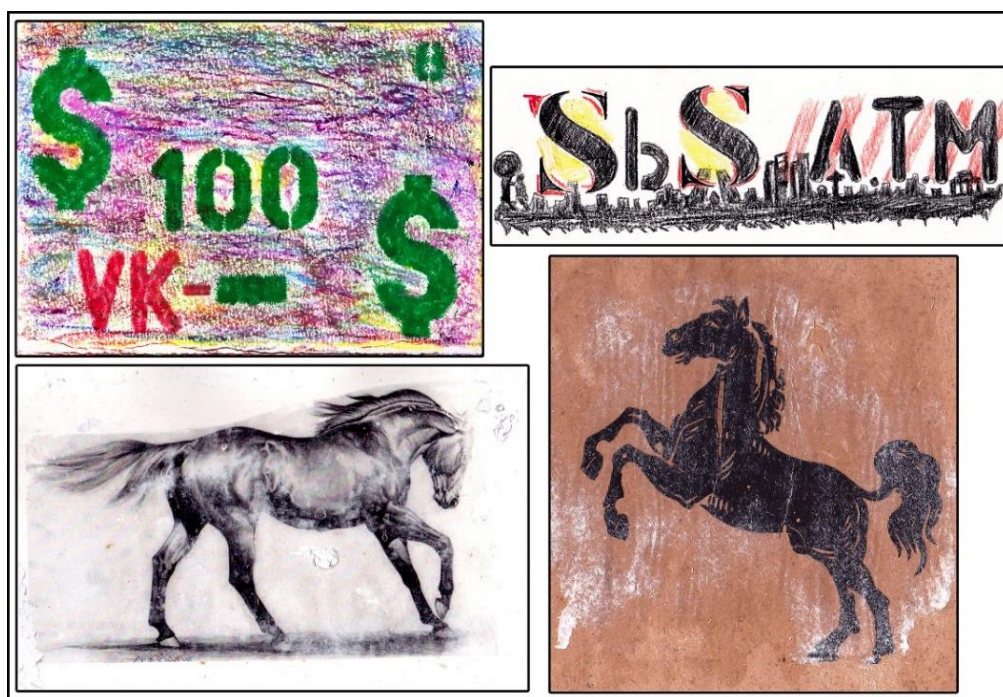


Figura 2. Prácticas de estarcido con plantillas tipográficas y transferencia de imágenes. (Fotografías del autor)



Figura 3. Bocetos para carteles individuales. (Fotografías del autor).

Tras varias sesiones en las que ya se iba perfilando el diseño y contenido de los trípticos, uno de los internos (precisamente el que más hincapié hizo por tratar la cuestión de la salud en prisión), nos comunica que en su módulo se ha corrido la voz sobre el tema en el que quieren trabajar y que esto ha dado lugar a algunos comentarios y preguntas incómodas por parte de algunos de los trabajadores del centro. Dado que el espacio de seguridad y la confidencialidad del taller se han visto alterados y ante la posibilidad de que este hecho pueda causarles algún problema, les proponemos replantearse de nuevo el argumento sobre el que desarrollar el proyecto. Sin embargo, después de una nueva sesión de tormenta de ideas, vuelven a surgir temas que pueden originar algún conflicto con la institución. Se insiste con algunos de los temas anteriormente citados, incluyendo el de la salud y surgen otros nuevos, consecuencia directa del malestar que sienten al sentir coartada su libertad de expresión; “trabas a la gente que viene a ayudar de fuera y falta de plazas en los cursos oficiales (una vez al año con plazas para 20 internos de 1500)”, “no se valoran las actividades por no ser oficiales”, “diferencias con centros de la UE”, “condenas enteras sin beneficios”. Después de estar un tiempo decidiendo y seleccionando los contenidos más adecuados, comienzan a decir que están hartos de los temas carcelarios y que no quieren seguir trabajando sobre ello. Los voluntarios nos quedamos perplejos, pues son ellos mismos los que proponen los temas de trabajo, y en más de una ocasión les hemos sugerido que valoren cuestiones menos comprometidas y sobre todo, que les ayuden a escapar de su rutina y preocupación diaria, sin ser por ello menos interesantes o trascendentales.



Tras estos acontecimientos, planteamos la siguiente jornada como un espacio de evaluación. Nos encontrábamos en la séptima semana desde el arranque y por tanto ya se habían establecido relaciones de confianza entre todos los participantes, les planteamos que era el momento de reflexionar sobre el camino que habíamos tomado y decidir cómo continuar. Sus propuestas se resumen de la siguiente manera: “hacer lo que los voluntarios decidan” (esta propuesta, tan poco interesante, recibió muchos apoyos), “trabajos manuales”, “alguna clase de historia del arte”, “monólogos, títeres y teatro”, “ejercicios variados”. El proyecto del cartel se abandona y pese a no haberse concluido, sirvió para poner en práctica algunas técnicas, conocer artistas, adquirir nociones de ilustración, diseño, tipografía y, lo más importante; para afianzar vínculos, generar un espacio de debate y reflexión e iniciarse en el lenguaje del arte como medio expresivo. Los voluntarios (tres en esos momentos), también aprovechan la situación para rellenar un cuestionario de autoevaluación, que comentaremos más adelante.

#### *Trabajos con sombras y origami.*

Tras la sesión de evaluación y en base a las sugerencias de los internos, planteamos dos tipos de ejercicios. El primero consistiría en aprender a realizar figuras de papel (origami), podría servir para relajar la tensión de las últimas semanas y sobre todo para obtener resultados rápidos, muy del gusto de los internos. Esta propuesta tuvo muy buena acogida, destacando el hecho de que algunos de los internos, con ayuda de un libro que habían conseguido en la biblioteca, practicaran en sus ratos libres y después fueran ellos mismos los que nos enseñaran al resto del grupo.



Figura 4. Figuras de origami. (Fotografías del autor).

El siguiente, algo más complejo y que exigiría una mayor implicación y desarrollo, trataría de trabajar con sombras. Colocando diversos materiales y objetos ante un foco, se construían

imágenes proyectadas en la pared, cuya naturaleza era completamente distinta a la de los objetos que la formaban. Pese a tratarse de una actividad efímera, pues al final de la sesión había que recoger todo el material, algunos internos se sintieron muy motivados, especialmente al ver ejemplos de artistas que trabajan con esta técnica. También, aprovecharon el foco para proyectar sus propias imágenes y dibujar sus siluetas sobre un papel que luego pintaban o rellenaban mediante collage, con imágenes con las que se sentían identificados.

#### *Proyecto pixel.*

Durante una de las presentaciones, en las que mostramos el trabajo de distintos artistas que nos sirven de referencia para nuestros proyectos, una de las imágenes era muy pequeña y en la proyección se veían perfectamente los píxeles que la formaban. Tras la explicación de por qué ocurría y de cómo se formaba una imagen digital, se pensó que trabajar una imagen descomponiéndola en pequeñas unidades independientes de información, podría ser una práctica interesante. Les llamaba mucho la atención como una imagen que de cerca solo parecían cuadrados de color uniforme, al aumentar la distancia permitía distinguir con claridad lo que representaba. Se eligió para la práctica un autorretrato de Van Gogh. Los voluntarios adaptarían la imagen, de forma que estuviera compuesta solamente por cuadrados con el tamaño suficiente para ser claramente visibles y posteriormente, se recrearía la misma a una escala mayor, realizando un collage recortando los cuadrados de revistas, comparando colores y colocándolos en la posición adecuada.



Figura 5. Modelo de composición con “píxeles”, autorretrato de Vincent van Gogh. (Elaboración propia).

Este ejercicio, nos permitía tratar algunos aspectos básicos de la teoría del color, y establecer relaciones con corrientes como el impresionismo y el puntillismo, serviría también para hacer una pequeña reflexión sobre el poder de la imagen y las lecturas ocultas. Además, los participantes se mostraban encantados con realizar una obra que consideraban tenía suficiente “mérito” como para ser expuesta en los pasillos del módulo y que el resto de internos vieran una muestra de su trabajo. Al tratarse de un proyecto que requería bastante dedicación, se decidió que se iría haciendo de forma escalonada.

#### *Proyecto colaborativo.*

Uno de los internos, el cual asiste al taller desde su fase anterior, nos pide que colaboremos en un proyecto desarrollado por él mismo. La idea consiste en pedir a usuarios del Programa de Atención Integral a Enfermos Mentales (PAIEM), a otros internos, a educadores y otros trabajadores de la prisión, así como a los voluntarios del taller, que pinten sobre un cartón de 33x33 cm lo que quieran. Su intención después sería montar todas estas obras, de manera aleatoria, sobre un cubo de madera y exponerlo colgando del hueco de la escalera del módulo socio-cultural. Su pretensión con esta obra, es demostrar que los observadores no serán capaces de averiguar cuáles de estas pinturas pertenecen a los usuarios del PAIEM y cuáles no. La mayoría de los participantes del taller colaboró en el proyecto y nos sirvió además para integrar, por medio de una pieza colaborativa, a los nuevos internos que iban llegando, acelerando de esta manera su sentimiento de pertenencia al grupo.



Figura 6. *Obra colaborativa.* (Imágenes facilitadas por el Centro Penitenciario).



*Visita del pintor Antonio López.*

Por medio de Solidarios, se consiguió que el pintor Antonio López hiciera una visita al taller. La sesión anterior la dedicamos a presentar su obra y así, familiarizarnos con ella y que el encuentro fuera más rico. Se creó una gran expectación y los internos se mostraron muy afortunados y sorprendidos por su presencia. La sesión fue muy interesante, con un diálogo muy animado y sincero por ambas partes, tanto es así que, al volver en coche a Madrid, el pintor nos dijo que estaba muy agradecido y aseguraba que había más “verdad” en la conversación que había tenido con los internos, que en la mayoría de actos y eventos oficiales a los que suele asistir. También nos indicó que estaría encantado de volver en otro momento y, de hecho, unos meses después, asistiría a una de las sesiones de la llamada “aula de cultura”, también organizada por Solidarios para el Desarrollo, en esa ocasión en la prisión de Soto del Real.<sup>1</sup>

Posteriormente a su visita, los internos nos pidieron que volviéramos a mostrar y comentar su obra, en atención a los que no pudieron estar presentes. Uno de ellos, escribió un artículo sobre su visita en la revista del Centro.

*Ejercicios de valoración tonal.*

La visita de Antonio López levantó un gran interés sobre la técnica pictórica, por ello dedicamos un par de sesiones para realizar ejercicios de escala de grises y valoración tonal, con lápices y con acrílicos.

*Visita del artista urbano Ze Carrión.*

En esta ocasión recibimos la visita del artista urbano Ze Carrión. Al igual que en la visita anterior, aprovechamos la sesión previa para presentar su obra y hablar de arte urbano y grafiti. De nuevo se trató de una visita muy interesante y dado el carácter del artista y su obra, algunos de los internos se mostraron muy interesados e identificados con el mismo, hasta el punto que la siguiente sesión se dedicó a continuar profundizando en su trabajo y en el de artistas similares. Además de conversar y comentar su obra, el pintor nos dio una pequeña clase magistral sobre su técnica y participó en la pieza colaborativa mencionada anteriormente.

---

1 Puede consultarse en: <http://www.solidarios.org.es/el-pintor-antonio-lopez-nos-acompana-a-soto-del-real/>

### *Proyecto mural.*

A través de la psicóloga del Centro, se nos plantea la posibilidad de hacer algún mural en el patio del módulo en el que trabajamos. Para ello, nos piden que presentemos algún boceto o proyecto para ser revisado por la institución y obtener los permisos necesarios. Como la mayoría indica que no está capacitada para pintar, sugerimos que la técnica de composición con píxeles podría ser adecuada. Al poder trabajar con un formato grande, la construcción de la imagen a base de cuadros de color, podría ser bastante atractiva en un espacio abierto. Se trataba además de una práctica en la que cualquiera podía participar, pues solo había que pintar cuadros con colores planos, eso sí, preocupándose de usar el tono adecuado, en el lugar adecuado. Se decide entonces que el trabajo que se estaba realizando con el autorretrato de Van Gogh, serviría de muestra para presentar el proyecto y que posteriormente se trabajaría sobre una obra de Antonio López, como homenaje a su visita. Para ello se eligió la imagen a representar (Gran Vía) y se comenzó a trabajar en los bocetos. También, contactamos de nuevo con Ze Carrión y se ofreció para echarnos una mano en la realización de otro de los murales.

Sin embargo, a estas alturas del curso, ya había comenzado el calor del verano y el ritmo en la construcción de la imagen con píxeles se iba ralentizando cada vez más. Se trataba de un trabajo en el que era necesaria la participación de todos y que permitía poder charlar mientras tanto, pero el calor, la poca constancia y falta de paciencia de la mayoría, consiguió que el trabajo no se finalizase al final del curso.

Estas últimas semanas, también se aprovecharon para hacer jornadas de reflexión y evaluar el taller de cara a la siguiente temporada.

### **Análisis y discusión de resultados**

El análisis de los resultados, se lleva a cabo principalmente a partir de las notas recogidas en el cuaderno de campo, en el que se incluyen datos de asistencia, participación, comentarios y valoraciones de los participantes, así como cualquier otra observación que pueda resultar de interés. Contamos también con una *hoja de valoración*, completada al final del periodo por cinco de los internos y con los resultados de un *cuestionario de autoevaluación* realizado por tres de los voluntarios.

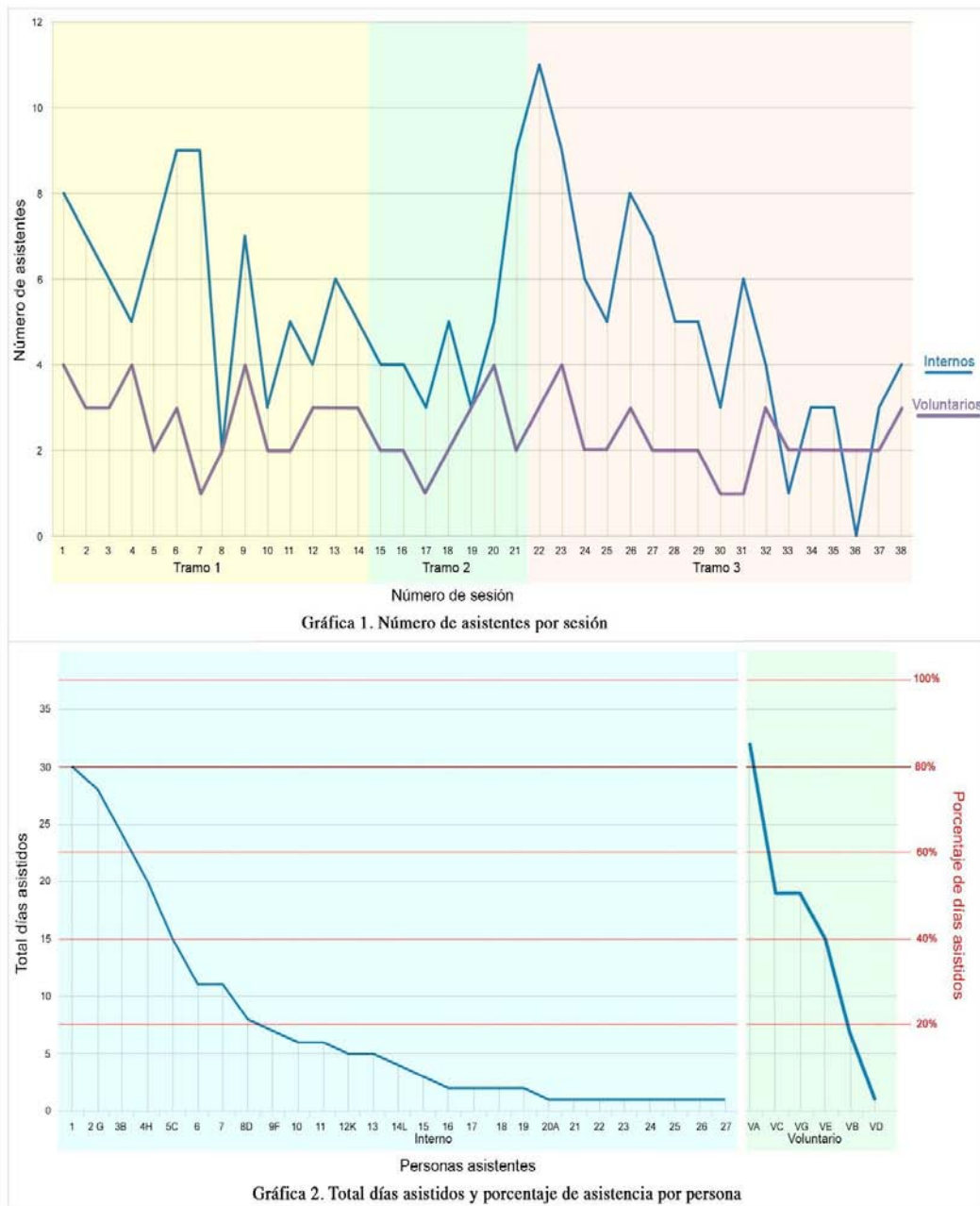


Figura 7: Gráficas de asistencia. (Elaboración propia).

Los distintos tramos corresponden a las actualizaciones en la lista, elaborada por el Centro, de las personas autorizadas. La media de internos asistentes por sesión ha sido de 5,23. En la gráfica de días asistidos, los internos que tienen asignada una letra además de un número, se refieren a las personas que participaron en la fase anterior del taller. Como puede observarse, la asistencia es irregular, solamente el 18,5% de los internos inscritos ha asistido al menos a la mitad de las sesiones, si bien en estos datos no se ha tenido en cuenta el tramo en el que



comienza su participación y casi el 30% abandona tras su primer día. Las causas por las que varía el número de participantes de una sesión a otra, son variables y pueden ser debidas a cuestiones personales de los internos (ánimos, sanciones, visitas, traslados, evitar encontrarse con otro preso, otras actividades, etc.), o de la propia organización del Centro (personal de guardia, los internos aseguran que hay ciertos funcionarios que no ponen demasiado empeño en avisarles para que puedan salir del módulo). Un dato al respecto puede observarse en la gráfica de asistentes por sesión, durante el segundo tramo se observa como el pico de participantes asciende justo al final del mismo y al inicio del siguiente. Al parecer, aunque la lista se había actualizado con nuevas personas interesadas, no había llegado a los funcionarios responsables de hacer las llamadas, por lo que estos internos no podían venir al taller. Llama también la atención en la gráfica de días asistidos por los voluntarios, como la asistencia es muy desigual.

Tabla 1. Resumen de resultados de la *hoja de valoración* de los internos. (Elaboración propia)

Añade tu grado de satisfacción con el taller del 1 al 10 (1: nada satisfecho, 10: muy satisfecho)				
7,45	10	10	10	8
¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado de este curso 2016-17? ¿Por qué?				
Las visitas, sobre todo la del grafitero y el collage	La visita de Antonio López	Las visitas (visualizaciones en pantalla). Por la cercanía y por lo que transmiten	La gente que viene a enseñarnos su arte	Antonio López
¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado de este curso 2016-17? ¿Por qué?				
Pintar sombras y la papiroflexia	Hacer dibujos para el PAIEM			
¿Consideras que la actividad tiene sentido? (1: ningún sentido, 10: mucho sentido)				
8	10	10	10	
¿Qué tipo de actividades te gustaría incorporar para el próximo curso?				
Visitas de gente	Muchas chicas	Pintura y dibujo, (carboncillo, témpera, lápiz)	Que vinieran más artistas	
Añade tu grado de satisfacción con el trabajo de los voluntarios (1: nada satisfecho, 10: muy satisfecho)				
10	8	10	10	
¿Cuál es tu motivación para venir al taller?				
Me gusta el arte y aprender, pero principalmente por combatir el aburrimiento	Pasar un buen rato y pasármelo bien	Aprender y compartir con los demás	Las charlas tan interesantes, las manualidades y el punto de encuentro para hablar de otras cosas	
En cuanto a la gestión del taller, ¿modificarías algo? ¿El qué?				
Más medios técnicos	Nada, todo va bien	Más materiales de aprendizaje		
¿Qué consideras que te ha aportado venir al taller?				
Aprender cosas que no conocía	Aprender cosas nuevas que no sabía	Sentimientos, pensamientos, entretenimiento y	Salir del módulo, evitar estar en stand by	

		satisfacción		
<b>¿Te parece adecuado el horario, el espacio y el número de horas dedicados a la actividad?</b>				
Sí, preferiría viernes por la tarde	Sí	Un poco corto, debería ser más tiempo	Sí	
<b>Añade cualquier otra observación o comentario que desees y que nos pueda servir para mejorar la actividad</b>				
Para algunos internos, se hace más aburrido cuando no hay videos, películas y otros medios de apoyo	Más comunicación y poner más en las cosas	Sobran ciertos comentarios de compañeros. Las personas que asisten que trabajen más, Siempre somos los mismos los que trabajamos	Que sigáis viniendo, porque nos aportáis muchísimo	

Los resultados de la hoja de valoración de los internos, pese a que fue rellena solamente por cinco de ellos (los que asistieron a las últimas sesiones), son muy positivos y nos indican que valoran especialmente las sesiones con artistas invitados y el hecho de aprender cosas nuevas y pasar un rato entretenidos. Algunas opiniones recogidas durante el transcurso de las sesiones, nos sirven también para valorar la actividad positivamente: “he aprendido algo en la cárcel”, “cuando vuelvo al módulo y veo a mis compañeros como zombis, me siento como si hubiera pasado dos horas en la calle con unos amigos”, destacan que se sienten comprendidos y que en un lugar en el que todo son ordenes se sienten en igualdad de condiciones con nosotros. Algunas actividades, que en principio, nos pudieran parecer más “vacías”, se revelan como muy positivas y ofrecen resultados inesperados. Tal es el caso del origami, con el que algunos internos trabajaron fuera del espacio del taller y se mostraban encantados de poder enseñar a trabajar al resto del grupo. También el hecho de que un interno, se plantee un proyecto por su cuenta (proyecto colaborativo PAIEM) y además implique con el mismo a personas ajenas al taller, incluidos funcionarios y educadores, es una muestra de progreso individual, empoderamiento, confianza y mejora en sus habilidades sociales. Hemos podido comprobar como en ocasiones, internos que en sus primeros días en el taller adoptaban posturas muy defensivas, incluso agresivas y mostraban poco interés, con el tiempo iban suavizando su comportamiento y acababa siendo los más asiduos y colaboradores.

Tabla 2. Resumen de resultados del cuestionario de autoevaluación de los voluntarios. (Elaboración propia)

<b>1 ¿Qué es lo que estoy aportando para el desarrollo y funcionamiento del taller?</b>
Compromiso, constancia, recursos e ideas. Favorezco la comunicación y el diálogo.
Algunas ideas sobre qué hacer y cómo hacerlo, apporto ayuda y apoyo.
Una actitud positiva, buen trato, ayuda y apoyo.
<b>2 ¿qué más podría aportar y cómo?, y ¿por qué no lo he hecho aún?</b>
Podría aportar más ideas y recursos. No lo he hecho porque hasta ahora todos los proyectos se han ido quedando en el aire sin llegar a materializarse. La escasez de recursos materiales, y sobre todo, la falta de interés y motivación de los asistentes dificultan mucho el trabajo. La sensación de tener que estar tirando del carro, me resta empuje y desmotiva bastante.
Me gustaría aportar más ideas sobre talleres. Para ello sería necesario tener más conocimientos en general. No lo he hecho aún porque adquirir esos conocimientos requiere mucho tiempo y dedicación. Empezamos con mal pie, sin involucrarnos demasiado, pensando que X al ser el que hacía las cosas el año pasado iba a llevar él la voz cantante.
Podría aportar ideas para las actividades que realicemos, proponer nuevos proyectos. No lo he hecho porque lo he dejado en mayor parte en manos de mis compañeros. No me he implicado lo suficiente en la propuesta ni preparación de las actividades.
<b>3 ¿Qué cosas considero que no se están haciendo y deberían hacerse?</b>
Deberíamos conseguir que algunos de los trabajos a más largo plazo o más ambiciosos, se llegaran a materializar de alguna manera. El compromiso del grupo debería estar más equilibrado, acudir regularmente al taller no ha de ser suficiente, hace falta aportar ideas y propuestas y ser capaz de plantearlas en grupo y desarrollarlas. No hay demasiada comunicación.
Deberían hacerse más reuniones de grupo, aunque fueran virtuales. Necesitaría que las cosas estuvieran mejor estructuradas para ganar en seguridad.
A la hora de las propuestas, hacer más hincapié, darle más importancia. Es importante la creación conjunta de las actividades, marcar unas pautas y cumplirlas, donde todos participemos por igual.
<b>4 ¿Qué cosas considero que se están haciendo bien?</b>
Clima de confianza y buen rollo en el taller. Los internos disfrutan del momento y valoran el espacio de distensión del que disponen.
Creo que hay mayor comunicación entre nosotros. Nos hemos unido como personas en general y eso es muy positivo. Hemos mejorado en organización. Estamos haciendo bien en seguir con la metodología participativa, y con la perspectiva amplia de la palabra “arte”. Me parece que somos capaces de transmitir todos nuestros valores acerca de ello y es un gran logro.
El trato con los internos, en general hay muy buen clima de trabajo. Y buena conexión entre ambas partes.
<b>5 ¿Qué cosas considero que se están haciendo mal?</b>
No hemos conseguido dar con la “fórmula” que enganche a los asistentes a llevar a cabo un proyecto creativo, resolverlo y finalmente plasmarlo de alguna manera. Pensar que los internos estarían ansiosos por plasmar sus pensamientos y emociones a través del arte, y que de forma natural surgiría su creatividad ha sido un error. Me resisto a pensar que la solución tal vez sea el planteamiento de “trabajos manuales”, totalmente dirigidos y previstos. Aunque tal vez, sí sea un medio para llegar a algo más interesante
<i>Ver 2.</i>
No les transmitimos a ellos la importancia que tiene nuestro taller y lo que de allí esperamos.
<b>6 ¿Cuáles son las motivaciones o/y objetivos que me animan a participar en el taller?</b>
Siempre he pensado que todo el mundo lleva un artista dentro y que además el arte puede ser un excelente recurso con el que reflexionar y analizar la propia existencia, un vehículo de superación y de mejora en lo personal y lo social.



Ganas de “ayudar” a los demás. Interés en el diseño y realización de talleres de educación artística. Interés en la investigación en educación artística. Sentido de grupo con mis compañeros y los internos del taller. Interés por el funcionamiento de Instituciones Penitenciarias. Empatía con un grupo social determinado como es la población en condiciones privativas de libertad, e interés por su futura reinserción.
Me motiva el hecho de que para los internos el taller sea un lugar distendido que ellos estén motivados y les guste venir. Es importante para mí a nivel personal que a ellos les ayude de una u otra manera que nosotros vayamos allí y ellos lo acepten y se sientan válidos. Objetivo importante que acudan y sientan que se evaden un poco de lugar donde están y eso si se consigue.
<b>7 ¿Crees que se satisfacen dichas motivaciones y se cumplen los objetivos?</b>
Creo que consigo mayor satisfacción en mis motivaciones que en mis objetivos. Si los objetivos los centro en el plano artístico, no llegan a cumplirse. Sin embargo, centrando mis motivaciones en el plano de la acción social, están más que cubiertas.
Sí. Quizá el que menos se ha satisfecho es el del diseño y realización de talleres porque es la parte en la que he colaborado de manera más errática.
Creo que parte de los objetivos sí. Por otro lado, no llegamos a cerrar las propuestas.
<b>8 ¿Cambiarías algo con respecto a cómo se está llevando a cabo el taller?</b>
Haría un mayor reparto de funciones y responsabilidades, un compromiso de dirección que vaya alternando. Sería necesario que no hubiera personas imprescindibles y que cada uno de nosotros pudiera ser capaz de llevar a cabo una actividad aun estando solo.
<i>Ver 2.</i>
Más compromiso por nuestra parte, llevar el taller más preparado y marcar más los objetivos que se quieren cumplir en cada práctica.

Los resultados del *cuestionario de autoevaluación* de los voluntarios son muy significativos y revelan un compromiso desigual con la actividad, dato que también se confirma con la gráfica de asistencias. Pese a todo, los objetivos sociales del taller se consideran cumplidos, aunque hay que considerar que alcanzan a un número muy limitado de personas.

Nos sumamos a la visión de autores como Enjuanes (2016), Expósito y Llopis (2016), Salamanca (2016) o Gil (2016), cuando plantean la necesidad de un trabajo conjunto entre educadores sociales y ONGs, con el fin de conseguir un mayor alcance en la consecución de objetivos. Por el momento, una de las psicólogas del centro es quien más se interesa por nuestra labor y se mantiene al corriente de la misma a través de los propios internos y en contacto directo con la ONG, siendo además la persona que sirve de enlace para la realización de ciertos trámites y permisos.

Consideramos, que las prácticas de voluntariado pueden ser realizadas con criterios sólidos de actuación, más allá de ser un simple, aunque necesario, recurso de ocio para los internos. La mediación artística es una herramienta eficaz en este sentido, Moreno (2016) indica que: fomenta el acceso a la cultura, proporciona una mirada no estigmatizadora, es un espacio potencial y de experimentación segura, desarrolla la resiliencia, promueve el

empoderamiento, posibilita los procesos de simbolización y es una forma de mediación en la resolución de conflictos. Cuestiones todas que lejos de entorpecer el trabajo de los educadores sociales, no pueden más que apoyarlos y enriquecerlos, y si además, se consigue establecer un plan de trabajo coordinado, es seguro que los resultados se verán reforzados. El siguiente paso sería, conseguir que el trabajo del artista mediador no se viera relegado a las prácticas de voluntariado y pudiera realizar proyectos que no se encontraran tan sujetos a las limitaciones de tiempo, medios y presupuesto, llevando a cabo su actividad de manera profesional. Tan solo en Cataluña se ha reconocido la figura del artista educador en prisiones y cuentan con ellos en sus centros (Cuesta, 2014). Mientras tanto, seguiremos trabajando en ello, porque creemos y confiamos en lo que hacemos y porque si pese a todas las dificultades a las que nos enfrentamos, somos capaces de demostrar el valor de nuestro trabajo, tal vez algún día, consigamos que esta labor sea reconocida profesionalmente en el resto de las autonomías.

## Bibliografía

- Cuesta, M. (2014, 8 de octubre). El arte de los presos. La Vanguardia. Barcelona. (En línea) <http://www.lavanguardia.com/cultura/20141008/54416866952/el-arte-de-los-presos.html> (10 de marzo de 2018).
- Enjuanes, J. (2016). Voluntariado y educación social en prisiones. Una experiencia de participación integral en el proceso de cambio de las personas privadas de libertad. En *RES, Revista de Educación Social*, núm. 22, págs. 212-229. Barcelona. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. (En línea) <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734> (7 de agosto de 2016).
- Expósito, E y Llopis, N. (2016). El tránsito del educador social en prisiones: entre el control y la transgresión. En *RES, Revista de Educación Social*, núm. 22, págs. 69-84. Barcelona. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. (En línea) <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734> (7 de agosto de 2016).
- Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, y M. Expósito, *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*, págs. 73-94. Salamanca: Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández-Cedena J. (2017). Arte y acción social en prisiones. Diseñando un taller permanente, primeras experiencias. En *EARI, Educación Artística, Revista de Investigación*, núm. 8, págs. 86-104. Valencia: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives.
- Garrido, F. J. (2006). Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. En *Política Y Sociedad*, vol. 44, núm. 1, págs. 107-124. Madrid: Ediciones Complutense.

- Gil, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. En *RES, Revista de Educación Social*, núm. 22, págs. 50-68. Barcelona. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. (En línea) <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734> (7 de agosto de 2016).
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. En *Revista Iberoamericana De Educación*, núm. 52(2), págs. 1-9. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU).
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. En *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol. 4, págs. 197-211. Recuperado de [http://www.ub.edu/hscatreballsocial/sites/default/les/pdfs/recursos/palacios\\_arte\\_comunitario\\_origenes.pdf](http://www.ub.edu/hscatreballsocial/sites/default/les/pdfs/recursos/palacios_arte_comunitario_origenes.pdf) (2016, 7 de agosto).
- Rey, N., Delgado, L., Fernández-Cedena, J. y Sainz, S. (2017). Arte comunitario como herramienta de inclusión: experiencias en el Taller de Expresión Artística del Centro Penitenciario Madrid IV de Navalcarnero. En *EARI, Educación Artística, Revista de Investigación*, núm. 8, págs. 120-141. Valencia: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives.
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunststcoop: experiencias de mediación artística en Alemania. En *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 27, núm 3, págs. 375-393. Madrid: Ediciones Complutense.
- Salamanca, L. Intervención educativa en prisión: memoria y deseo. En *RES, Revista de Educación Social*, núm. 22, págs. 159-173. Barcelona. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. (En línea) <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734> (7 de agosto de 2016).
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles, una revisión desde la educación social. En *RES, Revista de Educación Social*, núm. 22, págs. 29- 49. Barcelona. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales. (En línea) <http://www.eduso.net/res/admin/archivo/docdow.php?id=734> (7 de agosto de 2016).
- Web oficial de Solidarios para el Desarrollo: <http://www.solidarios.org.es/>

Datos de contacto:

**Jorge Fernández-Cedena:** [jorge.f.cedena@gmail.com](mailto:jorge.f.cedena@gmail.com)



## ***Evaluación participativa de los “Procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto”***

**Xavier Úcar**, *Universidad Autónoma de Barcelona*

**Asun Llana**, *Universidad de Barcelona*

**Roberto Pescador**, *Ayuntamiento de Badia del Vallès*

**José Jiménez**, *Ayuntamiento de Terrassa*

332

### **Resumen**

*Este artículo aborda la evaluación del trabajo de acompañamiento socioeducativo para jóvenes en medio abierto. Sus objetivos son, por un lado, desarrollar un proceso participativo de evaluación centrado en el significado, las características y los resultados de la evaluación de la intervención socioeducativa que se aplica a los jóvenes en medio abierto. Por otro, elaborar, de forma participativa, propuestas de modificación o mejora de la misma. El método escogido es el de la evaluación participativa en el que académicos y todos los actores que forman parte de los diferentes niveles del proceso (educadores, jóvenes, técnicos y políticos) conforman los equipos evaluadores. Se aplican los principios de los Enfoques de Evaluación Colaborativa. Algunas conclusiones de la investigación son la caracterización de los diferentes tipos y niveles de evaluación. De especial interés es la evaluación relacionada con los procesos o necesidades de los jóvenes. Se demuestra que los profesionales carecen de recursos y herramientas específicas para evaluar los cambios y la evolución que se producen en las personas. Señalan que se trata de una evaluación jerárquica, con poca participación de los jóvenes, más cuantitativa que cualitativa y más dirigida al desempeño de las cuentas que a los procesos que se llevan a cabo.*

**Palabras clave:** Métodos de Evaluación, Investigación Participativa, Medio Abierto, Juventud, Educación Social

### **Abstract**

*This article approach the evaluation of the work of socioeducational accompaniment to young people in an open environment. Its objectives are, on the one hand, to develop a participatory evaluation process focused on the meaning, characteristics and results of the evaluation of socio-educational intervention that is applied with young people in the open environment. On the other, to elaborate, in a participatory way, proposals for modification or improvement of it. The chosen method is the participatory evaluation in which academics and all the actors that form part of the different levels of the process (educators, youth, technicians and politicians) configurate the evaluation teams. The principles of Collaborative Assessment Approaches are applied.*

*Some conclusions of the research are the characterization of the different types and levels of evaluation. Of special interest, is the evaluation related to young people processes or needs, it is shown that professionals lack of resources and specific tools to evaluate the changes and the evolution that occur in people. They point out that this is a hierarchical evaluation, with little participation of the young, more quantitative than qualitative and more directed to the performance of accounts than to the processes that are carried out.*

**Keywords:** Evaluation Methods, Participatory Research, Outreach Programmes, Youth, Social Education

Fecha de recepción: 12/07/2018

Fecha de aceptación: 25/07/2018



## 1. CONTEXTUALIZACIÓN, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El origen de este proyecto de investigación es la organización de la sexta Jornada "El proceso de acompañamiento con adolescentes en medio abierto". En el equipo de organización de esta Jornada participan académicos, técnicos municipales y educadores<sup>1</sup> de diferentes ayuntamientos y servicios municipales de Barcelona y la comarca del Vallés Occidental.

En las discusiones desarrolladas por los miembros del equipo organizador aparece de manera recurrente el concepto de evaluación. Los participantes consideran que ésta es una actividad que, por su complejidad teórica y práctica, no está suficientemente trabajada en el ámbito de los procesos socioeducativos de acompañamiento de jóvenes en medio abierto. Se considera que la evaluación es una de las carencias importantes en el campo de la acción e intervención socioeducativa en general y, específicamente, en el trabajo con jóvenes. Aunque hay coincidencia en que la evaluación suele ser una actividad normativamente incluida en el funcionamiento de los diferentes servicios municipales de acción socioeducativa, existe una insatisfacción generalizada entre el personal técnico respecto a que se evalúa y a las formas de hacerlo.

Resultado de esta insatisfacción, en relación a la evaluación, aparecen muchos interrogantes. Preguntas que interpelan a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, participan en el proceso de acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto. ¿Todos los educadores evalúan estos procesos de acompañamiento? ¿De qué manera lo hacen? ¿Qué es, exactamente, lo que evalúan? ¿Cuáles son los indicadores y criterios que utilizan para desarrollar estas evaluaciones? ¿Están sistematizados o estandarizados entre los distintos servicios municipales? ¿Cuáles son las herramientas e instrumentos que se utilizan para hacerlo? ¿Qué demandas se hacen a los educadores en relación a la evaluación desde los servicios técnicos y los representantes políticos? ¿Cuál es el grado de participación de los jóvenes en estos procesos de evaluación?

Estas y otras preguntas fundamentan la investigación evaluativa que se presenta en este trabajo y que se concretan en dos objetivos:

- a. Desarrollar un proceso de evaluación participativa focalizado sobre el sentido, las características y los resultados de la evaluación de la intervención socioeducativa que se aplica con jóvenes en el medio abierto.

---

<sup>1</sup> Utilizamos el masculino como un genérico referido a ambos sexos.

b. Elaborar de manera participativa, como resultado de dicha evaluación, propuestas de modificación y mejora de los procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto.

En el marco de estos objetivos nos proponemos conocer cómo valoran, los procesos de evaluación del acompañamiento de los jóvenes en medio abierto, los diferentes colectivos implicados y de qué manera podrían mejorarse. Para ello se va a desarrollar una evaluación participativa de estos procesos de evaluación con los cuatro colectivos implicados: educadores, jóvenes, técnicos y políticos.

## 2. SOBRE LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO DE JÓVENES EN MEDIO ABIERTO

Son diversos los términos con los que la literatura pedagógica se ha referido al trabajo de los educadores con las personas participantes. De todos ellos quizás el concepto de “acompañamiento” es el de uso más frecuente en relación al trabajo con jóvenes. Planella (2003) señala que el término “acompañamiento” aparece en Francia en el ámbito del trabajo social en los años 70 del pasado siglo. Era un concepto usado por las asociaciones y movimientos que luchaban contra la exclusión social y a favor de la integración de las personas con discapacidad. El concepto “acompañamiento” se hace equivalente al del pedagogo de la antigua Grecia que “acompañaba” a las personas a la escuela (Planella, 2003; Gómez, 2012).

Se suele hablar de tres tipos de acompañamiento: el social, que es el que tiene más tradición; el terapéutico, más referido a un tipo de relación clínica, y el educativo, que es el que se realiza con los adolescentes (Alonso & Funes, 2009). Son fundamentalmente el primero y el tercer tipo los que justifican que se haya desarrollado toda una *pedagogía del acompañamiento* (Planella, 2003; Jiménez, 2011).

En el trabajo con jóvenes que se realiza desde los servicios educativos municipales, puede decirse que el acompañamiento es un término de uso habitual que se combina con otros como, por ejemplo, acción o intervención socioeducativa. Acompañar a los adolescentes y a los jóvenes desde estos servicios educativos significa que los educadores están con los jóvenes ayudándoles en sus procesos vitales de aprendizaje, autoconocimiento e integración sociocultural y, asimismo, en la gestión de los conflictos derivados de dichos procesos.



Tampoco el concepto de “medio abierto” es unívoco (Avià, Viquer & Pescador, 2017). Se puede afirmar que no existe ni consenso académico ni profesional sobre su significado exacto. Suele referirse, por lo general, a un conjunto de espacios geográficos o territoriales de intervención socioeducativa, que acostumbran a estar ubicados fuera de las instituciones. Es considerado medio abierto porque, en principio, no existen limitaciones espaciales o temporales que obliguen a los jóvenes a someterse a unas dinámicas determinadas de comportamiento, más allá de las que delimita la propia convivencia social. Pero tampoco este parece ser un significado totalmente compartido.

Llena & Parcerisa (2006) lo consideran como un espacio de relación y regulación en el que son los límites que marcan los educadores los que van a determinar el nivel de apertura de dicho medio. Avià y otros (2017), por su parte, tratan de trascender la equiparación del medio abierto al espacio territorial o geográfico interpretando dicho medio como un conjunto de escenarios en los que los jóvenes viven y representan sus propias historias vitales. Desde su punto de vista, lo que determina esencialmente al medio abierto, más allá de los lugares físicos o virtuales donde se produce el acompañamiento socioeducativo, es que referencia situaciones en las que los adolescentes son los protagonistas, es decir, se representan a sí mismos. El medio abierto sería, desde su punto de vista, el conjunto de estos escenarios y las dinámicas de conflicto, interposición o solapamiento que se producen entre ellos. Señalar, por último, la complejidad del trabajo de los educadores en este ámbito ya que tienen que conjugar *“la parte sancionadora de control (responsabilidad) con la educativa, en un contexto de medio abierto donde la tutela o guarda la tienen los padres o tutores, residiendo en su ciudad y barrio* (Haba, 2011, p. 112).

La complejidad de la intervención socioeducativa con jóvenes en este medio puede explicar las dificultades de los servicios educativos municipales en relación a la evaluación. La heterogeneidad de los procesos de acompañamiento socioeducativo; la multiplicidad y diversidad de espacios y situaciones que configuran el denominado “medio abierto” en cada uno de los contextos locales y, por último, la falta de modelos y metodologías, más o menos estandarizadas, de evaluación en los servicios socioeducativos municipales, justifican el interés de todos los actores implicados en generar conocimiento nuevo que ayude a conocer cómo se están desarrollando dichos procesos y cómo pueden ser mejorados.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

La complejidad de los procesos de acompañamiento socioeducativo, que se desarrollan en medio abierto en los servicios educativos del conjunto de localidades implicadas en el proyecto, nos lleva a optar por una metodología de investigación que nos permita abordar esa complejidad: la evaluación participativa. Es por esta razón que el método escogido es el de la evaluación participativa que permite que académicos y todos los actores que forman parte de los diferentes niveles del proceso (educadores, jóvenes, técnicos y políticos) conforman los equipos evaluadores lo que contribuye a construir conocimiento y a transformar las prácticas de evaluación que se llevan a cabo. Concretamente se opta por aplicar los principios de los Enfoques Colaborativos de Evaluación.

336

#### 3.1. Sobre la evaluación participativa

La evaluación participativa es una metodología de investigación e intervención socioeducativa que apareció en el contexto norteamericano hace casi tres décadas. Siguiendo a Cousins (2003) se podría caracterizar como un proceso en el que personas expertas en metodologías y técnicas de evaluación trabajan conjuntamente y al mismo nivel con personas que carecen de dicha capacitación pero que pueden verse afectadas por los resultados de aquella evaluación.

Aunque el concepto de “evaluación participativa” ha sido uno de los más utilizados, en estos últimos años los autores parecen preferir denominaciones más genéricas que incluyen lo que se podría caracterizar como diferentes modalidades de “evaluación” y de “participación”. Núñez, Crespo, Úcar & Llena (2014) describen diferentes tipos de evaluación participativa y los caracterizan como *enfoques de evaluación orientados a la participación*. En estos enfoques confluyen, desde el punto de vista de Núñez (2015) tres líneas de investigación e intervención: (a) los denominados “*modelos de cuarta generación*” de evaluación (Guba & Lincoln, 1989); (b) la investigación-acción participativa; y (c) la teoría del empoderamiento.

Por su parte, Cousins, Whitmore, & Shulha (2013) y Shulha, Whitmore, Cousins, Gilbert & Al Hudib (2016) prefieren hablar de *Enfoques Colaborativos de Evaluación* (ECE). Estos mismos autores han elaborado recientemente lo que denominan principios orientados de los ECE. Este conjunto validado de principios ha sido el resultado de un proyecto de investigación, desarrollado a lo largo de varios años, que ha contado con las aportaciones de

320 evaluadores de Norteamérica y otros lugares que practican *los enfoques colaborativos de evaluación (ECE)*. A partir de ellos hemos aplicado, en el desarrollo de la investigación, los siguientes: a) Explicar la motivación para colaborar; b) Fomentar relaciones significativas; c) Desarrollar un entendimiento compartido del programa; d) Promover procesos de participación adecuados; e) Supervisar y reaccionar a la disponibilidad de recursos; f) Supervisar el desarrollo de la calidad de la evaluación; g) Fomentar el pensamiento evaluativo; h) Seguimiento hasta el final para comprobar su utilidad.

### 3.2. Crear los equipos de evaluación participativa

El primer paso es constituir un equipo coordinador (EC) configurado a través de los contactos facilitados por el equipo de organización de las jornadas. Este equipo va a ser el encargado de conducir el desarrollo de la investigación. Está integrado por especialistas en evaluación –los académicos- y por las diferentes personas participantes o afectadas por la temática objeto de evaluación participativa. Es el grupo de personas que coordinará la recogida, tratamiento y elaboración de las informaciones y valoraciones de los diferentes colectivos participantes: los educadores, los jóvenes, los técnicos y los políticos.

El EC va a trabajar con otros equipos configurados para cada colectivo implicado en los procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo con jóvenes. En el cuadro Nº 1 es posible observar el número de personas que configuran cada equipo y el género de las mismas. El equipo coordinador está configurado por 7 personas; el de educadores por 8 personas; el de técnicos municipales por 5 personas; el de jóvenes por 9 personas; y, finalmente, el de políticos por 4 personas. Como puede observarse en el cuadro, el número de hombres y mujeres participantes está muy equilibrado en el conjunto de los participantes.

Entidad	Equipo Coordinador		Equipo de Educadores		Equipo de Técnicos municipales		Equipo de Jóvenes		Equipo de políticos		Total H.	Total M.	Total global
	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	
UAB	1		1 (EC)		1 (EC)				1 (EC)		1		1
UB		1		1 (EC)		1 (EC)				1 (EC)		1	1
Ay. Terrassa	1		1 1 (EC)	2	2		4 1 (EC)	2	1		7	6	13

Entidad	Equipo Coordinador		Equipo de Educadores		Equipo de Técnicos municipales		Equipo de Jóvenes		Equipo de políticos		Total H.	Total M.	Total global	
	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.		
Ay. Badia del Vallès	1	2		1	1		1 (EC)	1	1	1	1	3	5	8
Ay. Cerdanyola	1		1 (EC)		1		1	1		1		3	2	5
Ay. Barcelona						1							1	1
APC Sant Andreu. Ay. Barcelona			1	1								1	1	2
APC Sants. Ay. BCN			1	1								1	1	2
Totales	4	3	3	5	2	3	5	4	2	2	16	17	33	
	Total: 7		Total: 8		Total: 5		Total: 9		Total: 4					

Cuadro Nº 1: Configuración de los diferentes equipos de evaluación participativa. Elaboración propia.

(**Leyenda:** UAB: Universitat Autònoma de Barcelona; UB: Universitat de Barcelona; Ay.: Ayuntamiento; H: Hombres; M: Mujeres; EC: Equipo Coordinador; APC: A Partir del Carrer, Educadors/es del programa; BCN: Barcelona)

### 3.3. El desarrollo de la evaluación participativa

Como pueden ver en el cuadro Nº 2, la investigación se ha desarrollado a lo largo de 10 sesiones de trabajo. A las que hay que añadir otras tareas fuera de las sesiones presenciales que de forma individual o grupal realizaron el conjunto de participantes, en relación a la evaluación del acompañamiento de jóvenes en el medio abierto. Entre ellas mencionar: la búsqueda de información, lectura de documentos y memorias y dinámicas grupales de discusión.

Tal como podemos observar en el cuadro la investigación ha sido desarrollada entre diciembre de 2016 y en mayo del 2017. Las sesiones de evaluación participativa con el equipo de técnicos y el equipo de jóvenes, que se realizaron en el Casal de Jóvenes del Ayuntamiento de Badia del Vallès. Todas las restantes se han realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha sesiones de evaluación participativa	Equipos de evaluación participativa:	Objetivos de la sesión
15 Diciembre 2016	Equipo coordinador (EC) y Equipo de Educadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentar el proyecto de Evaluación participativa</li> <li>✓ Conseguir la implicación de los educadores</li> <li>✓ Desarrollar la 1ª Sesión de evaluación participativa con educadores</li> <li>✓ Detectar problemáticas y déficits en la evaluación del acompañamiento de jóvenes en medio abierto</li> </ul>

Fecha sesiones de evaluación participativa	Equipos de evaluación participativa:	Objetivos de la sesión
12 Enero 2017 11 a 12:00	EC	✓ Diseñar, a partir de las propuestas de los educadores, un instrumento para recoger información valorativa sobre problemáticas deficitarias en la evaluación del acompañamiento de jóvenes en medio abierto
8 Febrero 11 a 12:00	EC	✓ Vaciar y sistematizar de la información recogida ✓ Proponer a los educadores un diseño metodológico para el desarrollo de las sesiones de evaluación participativa con los equipos
15 Febrero 10 a 14:00	EC y Equipo de Educadores	✓ Desarrollar la 2ª Sesión de evaluación participativa con educadores
22 Febrero 12 a 14:00	Equipo Coordinador	✓ Vaciar la información recogida ✓ Elaborar el diseño metodológico de las sesiones de evaluación participativa con el resto de equipos
1 de Marzo 10 a 14:00	EC y Equipo de Técnicos	✓ Sesión de evaluación participativa
1 de Marzo 17:30 a 20:00	EC y Equipo de Jóvenes	✓ Sesión de evaluación participativa
16 de Marzo 10:00 a 12:00	EC y Equipo de Políticos	✓ Sesión de evaluación participativa
3 de Abril 10:00 a 12:00	Equipo Coordinador	✓ Vaciar la información de todos los grupos ✓ Triangular los resultados de las sesiones ✓ Elaborar unas primeras conclusiones
4 de Mayo 10:00 a 12:00	EC y todos los equipos	✓ Presentar la triangulación de resultados y de las conclusiones provisionales ✓ Elaborar de las conclusiones finales

Cuadro Nº 2: Desarrollo del proceso de evaluación participativa. Elaboración propia.

La investigación comienza planteando una sesión de trabajo a la que se convoca a educadores de jóvenes en medio abierto, de los municipios participantes. Se trata de presentar el proyecto y solicitar, como prescribe la metodología de la evaluación participativa, su implicación en el proceso. En esta primera sesión de evaluación participativa se valorará y decidirá conjuntamente, a partir de su propia experiencia, cuáles son las principales problemáticas y carencias que están afectando a los procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo con jóvenes en el medio abierto. Esta primera sesión se desarrolla a partir de una dinámica de discusión guiada.

Como resultado de esta sesión de trabajo, el EC reelabora la información y la reenvía en forma de indicadores y preguntas a los educadores de los cuatro municipios con el encargo de que recojan y elaboren separadamente la información solicitada. Tanto estos indicadores y

preguntas, como las diferentes metodologías sugeridas por el equipo coordinador para elaborar la información, se pueden ver en el Anexo 1.

Los cuatro equipos de educadores trabajan el documento a través de dos metodologías. En el caso de los equipos de Terrassa y Barcelona responden, primero de manera individual, la batería de indicadores y preguntas. Y, a continuación, pondrán en común lo que cada educador ha elaborado. Los equipos de Badia y Cerdanyola trabajan directamente en equipo las respuestas a dichas preguntas e indicadores.

La información valorativa recogida en esta primera fase tiene un valor instrumental. El objetivo es reelaborarla de forma que sirva para iniciar el trabajo de evaluación participativa con los educadores de los cuatro municipios juntos. Eso va a constituir la próxima sesión de evaluación participativa a trabajar con el equipo de educadores.

A continuación, se presenta la estructura metodológica seguida en el desarrollo de la 2ª sesión de evaluación participativa con el equipo de educadores. Como se puede observar en el cuadro nº 3, previamente a la evaluación participativa propiamente dicha, se presenta al equipo los resultados obtenidos en relación a las carencias y problemáticas de la evaluación de jóvenes en medio abierto. Hay que tener en cuenta que buena parte de estos educadores han participado, en el marco de su respectivo servicio municipal, en el análisis y elaboración de esta información previa. El objetivo es que sirva de base para iniciar las discusiones valorativas. La presentación y dinamización de esta sesión es desarrollada por los dos académicos del EC.

<b>Fases del desarrollo de la 2ª sesión de evaluación participativa con el equipo de educadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de la sesión</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos que se persiguen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología global planteada para el desarrollo del proceso de evaluación participativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los resultados, de las principales problemáticas y déficits que están afectando a los procesos de evaluación de jóvenes en medio abierto, contrastados entre grupos de educadores de los cuatro municipios, y del análisis de la evaluación de la intervención socioeducativa que se aplica con jóvenes en medio abierto:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Resultados respecto <i>¿Qué se evalúa?</i></li> <li>○ Resultados respecto <i>¿Quién y Cómo se evalúa?</i></li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática 1: <i>Evaluar la evaluación</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dinámica de la “Discusión Guiada”</li> <li>○ Se trabaja en dos subgrupos</li> </ul> </li> <li>• Preguntas para guiar la discusión             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>¿Evaluamos lo que tendríamos que evaluar?</i></li> <li>○ <i>¿Evalúa quien debería evaluar?</i></li> <li>○ <i>¿Evaluamos de la manera que habría que evaluar?</i></li> <li>○ <i>¿Cómo definimos o caracterizamos la evaluación que se hace?</i></li> </ul> </li> <li>• Puesta en común de los dos subgrupos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática 2: <i>Mejorar la evaluación</i></li> <li>• Reflexión individual. Cada persona tendrá un <i>post-it</i> donde apuntar ideas acerca de (qué se quiere</li> </ul>



- mantener en la evaluación; qué se podría modificar/mejorar, y qué añadirías a la evaluación). Cada persona coloca sus post-its en tres columnas dibujadas en la pizarra
- Debate en gran grupo, acerca de tres ideas:
    - ¿Qué hay que mantener en la evaluación?
    - ¿Qué hay que modificar/mejorar?
    - ¿Qué hay que cambiar en la evaluación?
  - Espacio consenso y conclusiones: *Define la evaluación actual con una palabra*

Cuadro N° 3: *Evaluación participativa con educadores*. Elaboración propia.

Los educadores son los profesionales directamente implicados y los principales responsables de los procesos de evaluación que queremos evaluar, esto es: los procesos de evaluación del acompañamiento con jóvenes en el medio abierto. Esta es la razón que justifica que con ellos se hayan realizado, a diferencia de con el resto de equipos, dos sesiones de evaluación participativa.

En el cuadro N° 4 se puede ver la estrategia metodológica seguida en las sesiones de evaluación participativa desarrolladas con los equipos de jóvenes, técnicos y políticos. El equipo coordinador tomó decisiones estratégicas en relación a la dinamización de cada una de las sesiones. Siempre buscando la máxima eficacia en lo que se refiere a una mejor interacción con el equipo y, en consecuencia, mejor calidad de la información elaborada en los análisis y evaluaciones desarrollados. La sesión de evaluación participativa con jóvenes fue dinamizada por dos educadores; y la de los técnicos y políticos por dos académicos. Todos ellos, miembros del EC.

<b>Fases del desarrollo de la sesión de evaluación participativa con los equipos de jóvenes, técnicos y políticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de la sesión</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos que se persiguen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología global planteada para el desarrollo del proceso de evaluación participativa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática 1: <i>Evaluar la evaluación</i></li> <li>• Dinámica de la “Discusión Guiada”</li> <li>• Preguntas para guiar la discusión               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Evaluamos lo que tendríamos que evaluar?</li> <li>○ ¿Evalúa quien tendría que evaluar?</li> <li>○ ¿Se evalúa como se habría de evaluar?</li> <li>○ ¿Cómo definimos o caracterizamos la evaluación que se está haciendo?</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temática 2: Mejorar la evaluación</li> <li>• Reflexión individual. Cada persona tendrá un post-it donde apuntar ideas acerca de (qué se quiere mantener en la evaluación; qué se podría modificar/mejorar, y qué añadirías a la evaluación) Cada persona coloca sus post-it en tres columnas dibujadas en la pizarra.</li> <li>• Debate en gran grupo, acerca de tres ideas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Qué hay que mantener en la evaluación?</li> <li>○ ¿Qué hay que modificar/mejorar?</li> <li>○ ¿Qué hay que cambiar en la evaluación?</li> </ul> </li> <li>• Espacio consenso y conclusiones: <i>Define la evaluación actual con una palabra</i></li> </ul>

Cuadro N° 4: *Evaluación participativa con los equipos de jóvenes, técnicos y políticos*. Elaboración propia.

Una vez terminadas las sesiones de evaluación participativa con cada uno de los equipos, el EC recoge sus respectivas evaluaciones y aportaciones y triangula los resultados. Se trata de contrastar las valoraciones elaboradas por cada equipo -educadores, jóvenes, técnicos y políticos- en respuesta a las preguntas de evaluación planteadas en las dinámicas de evaluación participativa. Esta triangulación de perspectivas de análisis posibilitará la elaboración de unas primeras conclusiones provisionales.

Las conclusiones provisionales han de ser contrastadas y consensuadas con los equipos que ha participado en el proceso, por lo que se diseña una nueva sesión de trabajo a fin de elaborar las conclusiones finales de la investigación y las propuestas de mejora.

El cuadro N° 5 muestra la dinámica de trabajo desarrollada para la reelaboración de las conclusiones provisionales.

Fases del desarrollo de la sesión de evaluación participativa para el análisis y reelaboración de las conclusiones de la investigación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura de la sesión</li> <li>• Objetivos que se persiguen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del proceso de elaboración de las conclusiones provisionales a partir de la triangulación de perspectivas (educadores, jóvenes, técnicos y políticos)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura individual del documento de conclusiones provisionales               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar conclusiones con las que no se está de acuerdo</li> <li>○ Identificar conclusiones que habría que matizar</li> <li>○ Añadir conclusiones no recogidas en el documento</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en subgrupos poniendo en común el resultado de las lecturas individuales</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en gran grupo compartiendo los resultados del trabajo en subgrupos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar individualmente en post-it ideas o comentarios que no han salido en las conclusiones o que se quieren destacar.</li> </ul>

Cuadro N° 5: Sesión de análisis y reelaboración de las conclusiones provisionales de la investigación.

Elaboración propia.

Una vez recogidas las aportaciones de los diferentes equipos de evaluación participativa, el EC las incluye en el documento de conclusiones finales de la investigación.

#### 4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA<sup>2</sup>

En este apartado vamos a presentar, de manera sintética, la triangulación de los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación participativa con cada uno de los equipos. Se ha tomado, como base para el análisis, cada una de las preguntas trabajadas en los equipos de evaluación participativa. En los casos en los que ha sido posible se han elaborado categorías de análisis que han permitido triangular los datos proporcionados por cada uno de los equipos.

<sup>2</sup> En este punto presentamos una síntesis de la triangulación de resultados. Para consultar el informe completo ver Úcar, Llena, Jiménez, Alcalde, Pescador, Peñataro & Colominas (2017).

Lo primero que hay que señalar es que, a la hora de analizar la información de las sesiones con los diferentes equipos, se han detectado más puntos en común que contradicciones, aunque, como parece lógico, cada sector de agentes implicados entiende y explica la evaluación desde su particular perspectiva.

*PREGUNTA 1: ¿Evaluamos lo que deberíamos evaluar?*

Los agentes establecen una diferenciación entre niveles diversos de evaluación en las prácticas evaluadoras que se desarrollan en medio abierto. Se habla de los diferentes tipos de evaluación que se aplican:

1. La evaluación de programas: Este tipo de evaluación se aplica en la práctica, generalmente vinculada a datos cuantitativos, que suelen ser los que se piden desde los servicios municipales. Se considera que los datos que se utilizan están bien para el objetivo que persiguen, pero habría que contemplar otros aspectos. Perspectiva coincidente en los equipos de educadores, técnicos y políticos.

2. La evaluación de actividades: Es un tipo de evaluación vinculada a la práctica diaria, a las acciones concretas que se desarrollan en la intervención socioeducativa. Perspectiva contemplada por los equipos de educadores y jóvenes.

3. La evaluación personal: Se refiere a la evolución personal de cada joven en el marco de las intervenciones socioeducativas en medio abierto. Es un tipo de evaluación considerada mucho más compleja que las anteriores y los educadores se sienten con falta de recursos y herramientas para poder desarrollarla. Implica, además, un *feedback* tanto para el joven como para el propio educador respecto a la mirada del otro. Aparece en los equipos de educadores, jóvenes y técnicos.

En el marco de esta pregunta los participantes de los diferentes equipos han tenido presentes también factores diversos que entran en juego en la evaluación. Estos factores corresponden al análisis de las evaluaciones planteando qué es lo que se evalúa y dónde se detectan carencias:

a. **Procesos**: En función de los equipos los procesos adoptan un significado diferente. Los jóvenes entienden el proceso como la evolución en aspectos muy concretos como puede ser una conducta, una acción concreta o un momento. Los educadores los entienden de manera global focalizándose sobre el joven que evoluciona en un periodo de tiempo. Los

técnicos observan el impacto que tiene el programa respecto a la persona y los políticos centran la evaluación del proceso en el impacto que genera en la población. El proceso es un aspecto básico de la evaluación que se hace fundamental para el acompañamiento, aunque no está sistematizado ni contemplado dentro del encargo que se hace a los educadores.

b. **Herramientas y recursos:** Los educadores evalúan con herramientas y recursos cuantitativos pero la parte cualitativa presenta carencias. Las herramientas vienen dadas por el encargo hecho desde los servicios municipales, pero se considera necesario un diálogo entre el encargo y la práctica diaria desarrollada por los educadores. Las herramientas propuestas desde el encargo vienen delimitadas por una visión de tipo cuantitativa más que cualitativa.

c. **Utilidad de la evaluación:** No se evalúa lo que es relevante y que puede informar a los diferentes agentes implicados. Pero se considera que la evaluación sirve de presentación y registro respecto a lo que se ha hecho y posibilita tomar decisiones respecto al programa.

d. **Acompañamiento:** Se evalúa desde una mirada muy concreta que intenta tener en cuenta todos los factores que favorecen el desarrollo del proyecto. El medio abierto implica a muchos agentes y diferentes perspectivas y disciplinas ya que los educadores no son los únicos que acompañan a los jóvenes.

#### *PREGUNTA 2: ¿Evalúa quién debería evaluar?*

Analizando la información obtenida en esta pregunta aparecen más similitudes y coincidencias que contradicciones, también emergen carencias en los procesos de evaluación que contemplan los diferentes perfiles de participantes.

La idea más repetida por todos los equipos es la **ausencia o la falta de protagonismo de los jóvenes en los procesos de evaluación**, aunque plantean algunos matices. Los jóvenes no terminan de ver la necesidad de esta participación. Algunos lo ven esencial y otros no lo ven viable. Los educadores destacan la necesidad de mejorar la participación del joven en los procesos de valoración, incluyendo su mirada a sus procesos vitales y psicológicos, aunque apuntan diferentes dificultades. Entre ellas, encargos externos, falta de sistematización, falta de tiempo y recursos, momentos evolutivos de los propios jóvenes, etc. Los técnicos destacan la falta de esta evaluación. Y los políticos, por último, se plantean la necesidad de que los jóvenes se autoevalúen, fomentando procesos de autonomía y autoorganización.

Otro aspecto donde coinciden todos los equipos, es que **son los educadores los que evalúan**. Los Jóvenes evidencian este hecho y demandan una devolución por parte de los educadores, ya que son los que pasan más horas con ellos y los conocen bien. Los educadores, se refieren a las dificultades de la evaluación, esgrimiendo argumentos como la falta de entendimiento entre el encargo de los servicios municipales y su labor educativa; la falta de recursos y tiempo; y, también, la falta de herramientas sistematizadas de evaluación de procesos. En cuanto al grupo de técnicos, se centran en los diferentes niveles de evaluación y en quienes la realizan. Dicen que los educadores evalúan la intervención directa, los técnicos se centran en la evaluación del proyecto global y los políticos en la toma de decisiones. Los políticos, por último, evidencian que son ellos los que menos evalúan (o que no evalúan), ya que están limitados por los recursos y los cambios entre legislaturas y que quien evalúa son los educadores.

En relación a la presencia de **otros agentes en la evaluación**, han sido los equipos de jóvenes y educadores, quienes señalan la necesidad o las potencialidades que pueden aportar otros servicios y agentes de los territorios. Los educadores centran esta visión en la suma de miradas, contrastando información y mejorando los procesos de evaluación. Los jóvenes, enfocan la posible participación de otros agentes de su entorno más cercano, familia, amigos, entidades, institutos y tutores, aunque apuntan que puede haber contradicciones entre las miradas parciales de dichos agentes.

A partir de un análisis global de las sesiones, se destacan posicionamientos diferenciados entre los equipos:

- Los jóvenes visualizan la evaluación desde un punto de vista de acompañamiento a su proceso vital, evidenciando la tarea del educador como esencial, con la posibilidad de hacer partícipes otros agentes de su entorno y a ellos mismos.
- Los educadores, asumen su tarea en el proceso de evaluación, pero señalan la necesidad de hacer más partícipes a los jóvenes en estos procesos. Además, remarcan carencias y dificultades que se encuentran en el día a día, enfatizando la necesidad de un diálogo entre los diferentes agentes (educadores, técnicos y políticos) para consensuar el encargo y los objetivos de la acción educativa.
- Los técnicos, resaltan la necesidad de incluir a los jóvenes en los procesos de evaluación, pero se centran en el papel de cada uno de los agentes implicados: los jóvenes

evalúan su proceso vital; los educadores evalúan la acción directa, en la que el joven es el centro; el técnico asume un papel de trasladar esta información, y un papel de evaluación, supervisión y orientación del proyecto global; y los políticos, hacen una evaluación de los informes de impacto a la hora de tomar decisiones.

- Los políticos, reconocen su falta de implicación en los procesos de evaluación. Se posicionan en la necesidad de que los jóvenes se autoevalúen. Y afirman tener una mirada global de los municipios, limitándose a evaluar si se cumplen los objetivos globales de los proyectos.

### *PREGUNTA 3: ¿Cómo se evalúa?*

A diferencia de las preguntas anteriores, respecto a cómo se evalúa, han surgido más discrepancias que coincidencias entre los diferentes equipos.

Los jóvenes parecen no ser muy conscientes de cómo se evalúa y querrían saber más.

Sospechan que puedan ser evaluados y entienden, en algunos casos, la evaluación como una forma de control. También opinan que el diálogo debería ser la forma de evaluar y creen que es difícil "*poner una nota*" a una persona. Algunos jóvenes no dan importancia a la evaluación. Les da igual si se les evalúa.

Los educadores opinan que la evaluación cuantitativa está muy clara sin dar detalles de cómo la hacen. En cambio, piensan que, al no estar suficientemente sistematizada, parece que la cualitativa pierda el valor comparada con la primera. Los educadores no creen que las evaluaciones cualitativas o participativas sean suficientemente rigurosas en relación al tipo de indicadores que se piden desde la administración. Coinciden con los técnicos en que faltan herramientas para justificar el trabajo que hacen.

Los educadores y los técnicos opinan que las evaluaciones son herramientas de control de las empresas y los servicios municipales. Los técnicos y los políticos consideran que la rendición de cuentas debería ser inherente al trabajo tanto de los educadores como de los propios técnicos.

Los técnicos afirman que los jóvenes participan en la evaluación de su propio proceso. Indican que se hacen entrevistas donde los jóvenes pueden construir indicadores. También proponen espacios de evaluación participativa tanto a nivel grupal como individual.



Los educadores creen que no pueden evaluar de forma rigurosa el trabajo que se hace. Los técnicos apelan a recursos clásicos de evaluación como los indicadores, los objetivos, sub-objetivos, etc. Los políticos, por último, valoran la participación en los espacios más cercanos a ellos, como los Consejos de la Juventud.

*PREGUNTA 4: ¿Cómo caracterizamos la evaluación que se hace?*

En la respuesta a la última pregunta los entrevistados tienen más discrepancias que coincidencias. Probablemente esta situación esté relacionada con la posición que ocupan, que hace que caractericen la evaluación de formas diferentes.

Se podría decir que educadores y técnicos coinciden en que la evaluación puede ser o bien institucional (administrativa) o bien estar más en relación con servicio (ajustada a la realidad). También coinciden en que ésta es totalmente cuantitativa. Los técnicos matizan que es una evaluación por niveles; los educadores que evalúan la intervención directa; los técnicos apuntan virtudes y carencias de la evaluación; y los políticos, por último, se centran en la toma de decisiones.

Evaluación institucional: Caracterizan la evaluación institucional como aquella que es más sistematizada, organizada, objetiva, clara y cuantitativa, aunque consideran que no siempre es útil para la tarea educativa. Se considera que la parte cuantitativa está lograda, aunque los indicadores que se utilizan no siempre son útiles y son más bien justificaciones de lo que se hace; justifican la necesidad del servicio. Es un tipo de evaluación impuesta. Se concreta, sobre todo, en memorias de evaluación e indicadores cuantitativos. Es una evaluación que, a veces, es de seguimiento y monitorización.

Evaluación que se considera necesaria para el servicio

Esta evaluación es muy subjetiva y de tipo no formal. Aunque habitualmente es algo compartido entre las parejas de educadores no queda recogida en ningún documento. Es útil en la tarea educativa, pero es informal e invisible. No está sistematizada, falta metodología y herramientas específicas. Se plantea lo que se hace diariamente a través del intercambio de sensaciones y opiniones.

En las dos evaluaciones anteriores no participan ni jóvenes ni otros implicados o agentes.

Los educadores consideran que la evaluación que se hace parece evidenciar una falta de confianza entre la administración, la empresa, los empleadores y los jóvenes. Una carencia que destacan es los criterios de evaluación utilizados, que no están bien definidos. También echan de menos el que queden claramente establecidos los momentos de la evaluación.

Hay coincidencia entre políticos y educadores en que la evaluación actual es costosa, pesada, compleja, fiscalizadora y poco sistematizada. Se concreta en memorias e indicadores. No siempre está ligada a los objetivos y no está consensuada.

Los jóvenes ven la evaluación actual como un proceso que hace el educador, que los observa para poder hacerse una idea sobre ellos, sobre lo que hacen y su progreso. La ven como un juicio y una calificación, pero también como una herramienta que utilizan los educadores para conocerlos, orientarlos y analizarlos. Para ellos la evaluación actual mira su ser, estar y hacer, así como los progresos que hacen. Es una evaluación de la que viven las consecuencias.

Los técnicos consideran que hay territorios que han desarrollado más la evaluación que otros. Hacen referencia, al igual que los educadores a los dos tipos de evaluación señalados (institucional y para el servicio). No hay acuerdo entre ellos. Unos caracterizan la evaluación como muy flexible y abierta, que evalúa la evolución del joven con fichas muy sencillas. Mientras que otros refieren una valoración cerrada que tiene que hacer el educador y otros hablan de una recogida de información a partir de indicadores. Al mismo tiempo se quejan de una excesiva burocratización. Es una evaluación para rendir cuentas y para mostrar qué pasaría si los que se está haciendo no se hiciera.

Los políticos y técnicos hacen referencia a la diversidad de formas de hacer y organizar la evaluación en el territorio.

Los políticos señalan que la evaluación actual es básicamente de resultados o de detección de necesidades o carencias para poder tomar decisiones y para hacer autocrítica. No se hace casi nunca con los jóvenes y, cuando se hace, no hay retorno. Creen que no es una evaluación de proceso, aunque educadores y técnicos coinciden en señalar el valor dicha evaluación.

Los políticos apuntan que es una evaluación hecha por técnicos y educadores, pero carente de reflexión sobre el por qué se está haciendo. Piensan que la evaluación va más dirigida a evaluar si se cumplen los objetivos. La mirada de los políticos es global y de ciudad. Consideran la evaluación lineal y jerárquica. Siempre es un superior quien evalúa; la cadena

es político-técnico-educador-joven. Es una evaluación condicionada, por una parte, por tiempo, presupuestos y recursos y, por otra, por el hecho de que las políticas de juventud están dirigidas a cumplir las políticas de la Generalitat.

## 5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Los equipos de evaluadores configurados para educadores, jóvenes, técnicos y políticos se refieren a diferentes tipos de evaluación que denominan de maneras diversas a lo largo de las sesiones de evaluación participativa. Se habla de evaluación institucional, administrativa, de programas, de actividades, útil para el servicio y, por último, personal. Más allá de las denominaciones se puede concluir que existen tres niveles de evaluación:

- a) La evaluación vinculada a la institución o empresa que presta el servicio
- b) La evaluación vinculada a los servicios o acciones concretas desarrolladas
- c) La evaluación vinculada a los jóvenes ya sus procesos o necesidades.

El primer tipo de evaluaciones, las programáticas o institucionales, se centran en la detección de necesidades y el logro de objetivos. Suelen ser de tipo cuantitativo, vienen impuestas y se dirigen al rendimiento de cuentas y la toma de decisiones.

Las evaluaciones vinculadas a los servicios o las actividades se focalizan sobre la cotidianidad de la tarea educativa en el medio abierto. Sin embargo, hay que señalar que a menudo se producen desajustes entre el encargo institucional y la tarea cotidiana de los educadores. Se pretende evaluar los procesos, el impacto del programa y los procesos de intervención o acompañamiento. En general, sin embargo, esta es una evaluación que está poco sistematizada. También dificulta esta evaluación el hecho de que en el medio abierto haya muchos agentes implicados.

Se habla, por último, de la evaluación de personas; en este caso, de los jóvenes. Respecto a este tipo de evaluación se enfatiza la falta de recursos y herramientas específicas para llevarla a cabo. Hay que matizar embargo, que no evalúa las personas, sino los cambios y la evolución que se produce en ellas como resultado de los procesos de acompañamiento. Se detectan, por otra parte, problemáticas concretas que complican la tarea evaluadora como, por ejemplo, el cambio de las personas con las que se trabaja y la falta de tiempo o de momentos concretos para hacer este tipo de evaluación. Se considera que esta evaluación es mucho más compleja

que las anteriores y los educadores verbalizan la falta de recursos y herramientas para poder desarrollarla de manera consistente.

Se insiste, sin embargo, que hay que discriminar en los informes dos tipos de evaluación: la institucional y la que es verdaderamente útil para los servicios. La primera es impuesta, para rendir cuentas y la piden tanto las instituciones como las empresas. Y la segunda que, aunque no se hace por falta de tiempo, les resulta muy útil a los educadores para seguir con los procesos de acompañamiento de los jóvenes en medio abierto.

Todos los equipos de evaluadores están de acuerdo en que los que hacen la evaluación son, sobre todo, los educadores. Se hace referencia a que es un tipo de evaluación jerárquica en la que unos, los educadores, evalúan a otros, los jóvenes. Estos últimos participan muy poco o nada en estas evaluaciones y, en ocasiones, ni siquiera son conscientes de que se están desarrollando. La ausencia o falta de protagonismo de los jóvenes en los procesos de evaluación de su desarrollo en medio abierto es una de las constantes destacadas por los cuatro equipos de evaluación participativa.

Cada uno de los agentes implicados en los procesos de evaluación de jóvenes en el medio abierto desarrolla el papel que tiene asignado en la estructura de los servicios municipales y proyecta en ellos sus propios objetivos. Los jóvenes visualizan la evaluación desde un punto de vista de acompañamiento a su proceso vital, evidenciando la tarea del educador como esencial, con la posibilidad de hacer partícipes otros agentes de su entorno y a ellos mismos. Los educadores se centran en la acción directa y en el proceso de trabajo socioeducativo con los jóvenes, así como en recoger la información valorativa necesaria para dar respuesta a los indicadores de evaluación que, en general, los vienen impuestos. Los técnicos asumen y trasladan esta información a los políticos. Tienen también un papel de evaluación, supervisión y orientación del programa socioeducativo global. Los políticos, por último, reconocen su falta de implicación directa en los procesos de evaluación y centran el interés en el impacto de sus resultados, que les sirve a la hora de tomar decisiones; que estarán siempre limitadas por los recursos disponibles y los cambios entre legislaturas.

La evaluación que se está haciendo en la actualidad en los servicios municipales participantes es diversa en función de cada territorio y de los programas específicos que se desarrollan. Posiblemente es por eso que no hay acuerdo ni entre los diferentes equipos de evaluación participativa -educadores, jóvenes, técnicos y políticos- ni a veces dentro de un mismo

equipo, respecto a las características concretas de esta evaluación. Algunos la caracterizan diciendo que es flexible y abierta mientras otros se refieren a ella como pesada, compleja, fiscalizadora, poco sistematizada y no consensuada.

La evaluación de jóvenes en medio abierto que se lleva a cabo desde los servicios municipales es, sobre todo, cuantitativa. Es una evaluación que, en general, está sistematizada y sus procesos y resultados se recogen con indicadores y memorias de evaluación. Los educadores y técnicos hablan también de un tipo de evaluación que, cuando pueden, desarrollan de manera informal. La caracterizan como una evaluación invisible, que es de tipo cualitativo. Una evaluación narrativa y no sistematizada para la que, a pesar de ver su necesidad y pertinencia, manifiestan tener falta de herramientas y recursos específicos.

Todos los equipos de evaluadores, están de acuerdo en que la evaluación es necesaria. Se pretende, por otra parte, que proporcione informaciones que puedan servir y ser útiles a todos los agentes implicados. La percepción general de los equipos de evaluación participativa es que esto no se está produciendo. Para poder evaluar según el interés de cada agente parece que deberían hacer cosas diferentes a las que habitualmente se hacen en estos procesos de evaluación. Habría, sin embargo, promover un diálogo entre los diferentes agentes implicados (jóvenes, educadores, técnicos y políticos) a la hora de establecer qué es lo que necesita o quiere cada uno para generar una evaluación que sea útil para todos.

Los cuatro equipos están de acuerdo en que hay que mantener la evaluación de jóvenes en el medio abierto a pesar de aducir razones diferentes para hacerlo. Desde los educadores se plantea que la evaluación que se hace es útil, aunque debe ser depurada de aquellos indicadores que no aportan información relevante. Los jóvenes apuntan a evaluar en positivo e insisten en la confianza con los educadores. Los técnicos se focalizan, sobre todo, en la relación entre los educadores y los jóvenes afirmando que estos últimos deben ser los protagonistas. Por último, los políticos afirman que hay que mantener la evaluación por parte de los profesionales, aunque los jóvenes deben participar. Señalan también que hay que mantener el diálogo con los educadores y el tejido asociativo.

A excepción de los jóvenes, que tienen unas opiniones más dispersas, hay un acuerdo en lo esencial respecto a lo que hay que cambiar y modificar en relación a la evaluación de jóvenes en medio abierto entre los educadores, los técnicos y los políticos. Los educadores y técnicos piensan que hay que mejorar los indicadores de evaluación cualitativos, los que se refieren a

procesos. Dicen también que habría que construir indicadores conjuntos entre ellos mismos y las instituciones o empresas para dar coherencia y utilidad en la evaluación. Los políticos insisten también en estas ideas, pero enfatizan, sobre todo el diálogo y la intercomunicación entre los diferentes niveles y agentes implicados en la evaluación.

En relación a lo que debería añadirse a la evaluación hay que señalar que la mirada más concreta y precisa la tienen los educadores y educadoras, seguida del equipo de técnicos. Los educadores especifican claramente los cambios o añadidos que habría que hacer a la evaluación de jóvenes en el medio abierto. Los educadores piden cambiar la cultura de la evaluación que debería dejar de ser finalista o de rendimiento de cuentas. Afirman que hay que romper la desconfianza entre la administración/empresa y los educadores; que sería necesario que las primeras confiaran en el juicio de los segundos en relación a la evaluación. Apuntan también que hay que generar conciencia de la utilidad, el sentido y la finalidad de la evaluación en los diferentes colectivos implicados en los procesos de evaluación. Para lograr esto es necesario unificar criterios entre todas las instancias evaluadoras, teniendo claro que los jóvenes son el centro del proceso. Se debe crear un sistema que posibilite el cruce de la información entre los diferentes agentes y agencias de evaluación. Los técnicos añaden que hay que incorporar la participación de los jóvenes en la evaluación, que se debe capacitar en evaluación a los profesionales y que hay que explicar el impacto de los proyectos a la ciudadanía.

## Bibliografía

- Alonso, I & Funes, J. (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 42, 17-45.
- Avià, S.; Viquer, P. & Pescador, R. (2017). El model de l'acompanyament extensiu dels adolescents: més enllà de la educació en medi obert. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*. (en prensa).
- Cousins, J. B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 245-265). Boston, MA: Kluwer.
- Cousins, J.B., Whitmore, E., & Shulha, L., (2013). Arguments for a common set of principles for collaborative inquiry in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 34(1), 7-22.
- Gómez, A. (2012). *Sabers i sentits de l'educació social. Sostenir l'ofici*. Barcelona: UOC.





- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Newsbury Park.
- Haba, C. (2011). Espacios para aprender en medio abierto. En S. Moyano & J. Planella (coords.) *Voces de la educación social*. Barcelona: UOC.
- Jiménez, O. A. (2011). Aproximación conceptual al acompañamiento pedagógico: una lectura desde la educación social. Pp. 121-130. En S. Moyano & J. Planella (coords.) *Voces de la educación social* (pp. 109-120). Barcelona: UOC.
- Llena, A. & Parcerisa, A. (2006). *La acción socioeducativa en medio abierto*. Barcelona: Graó.
- Núñez, H. (2015). *Evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Popular.
- Núñez, H.; Crespo, E.; Úcar, X. & Llena, A. (2014). Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103. Doi: 10.7179/PSRI2014.24.04
- Planella, J. (2003). Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social. *Revista catalana de pedagogia*. Vol. 2, 13-33.
- Shulha, L., Whitmore, E., Cousins, J.B., Gilbert, N. & Al Hudib, H. (2016). Introducing evidence-based principles to guide collaborative approaches to evaluation: Results of an empirical process. *American Journal of Evaluation*, 37(2), 193-215.
- Úcar, X (Coord.); Llena, A.; Jiménez, J.; Alcalde, P.; Pescador, R. Peñataro, A.; Colominas, A. (2017). Avaluació participativa amb joves, educadors, tècnics municipals i polítics dels processos d'avaluació desenvolupats pels educadors i educadores de joves en medi obert. Diposit digital Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2017/175724/15\\_5\\_Informe\\_Final\\_EP\\_VIJornada.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2017/175724/15_5_Informe_Final_EP_VIJornada.pdf)

Datos de contacto:

Xavier Úcar: [Xavier.ubar@uab.cat](mailto:Xavier.ubar@uab.cat)

Asun Llena: [allena@ub.edu](mailto:allena@ub.edu)

Roberto Pescador: [robpescadpr@gmail.com](mailto:robpescadpr@gmail.com)

José Jiménez: [jose.jimenez@encis.coop](mailto:jose.jimenez@encis.coop)



**ANEXOS****A.1: Propuesta de indicadores y metodología para la evaluación participativa****PROPUESTA DE INDICADORES Y METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DESARROLLADOS POR LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN MEDIO ABIERTO****INDICADORES****A) La evaluación utilizada en el medio abierto que se encarga desde las instituciones****a) Como se hace la evaluación en el medio abierto**

a. Indicadores que se utilizan. (¿Qué y quién evalúa?)

b. Metodologías y técnicas que se utilizan. (¿Cuáles son los procedimientos, técnicas e instrumentos que utilizamos para evaluar los indicadores?)

c. Criterios de evaluación que vienen dados. (¿Cuáles son -si se saben- los referentes conceptuales, normativos o comportamentales para valorar los resultados obtenidos de los indicadores?)

d. Formato de presentación de los resultados de la evaluación (¿Cómo, bajo qué formato presentamos los resultados de la evaluación -memorias, informes, etc.? ¿Con qué periodicidad?)

e. Modificaciones en los resultados de evaluación (si es que se hacen, para ajustarlos a las demandas de la institución)

f. Receptor de los resultados de la evaluación (¿Quién nos encarga la evaluación / A quién entregamos los resultados de la evaluación?)

g. Otros (ideas, sugerencias o nuevos temas en relación a la evaluación en el medio abierto que habría que tener en cuenta)

**B) Mejora de los procesos de evaluación en el medio abierto**

a. Procesos y actividades de evaluación no solicitados desde las instituciones (¿Qué indicadores, metodologías y técnicas, y criterios de evaluación de la intervención en medio abierto desarrollamos en nuestra práctica cotidiana sin que nos lo hayan encargado? ¿Qué hacemos sin que se nos pida?)

b. Mejora de la evaluación en el medio abierto (¿Qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo para mejorar los procesos de evaluación en el medio abierto?)

**METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Si os parece bien en la primera sesión de evaluación participativa trabajaremos el punto A) y en la segunda el punto B).

**Preparar la primera sesión de evaluación participativa**

Sería bueno que recogierais el máximo de información posible sobre cada uno de los sub-puntos que configuran este apartado. Las maneras de hacerlo pueden ser, muchas. Os sugiero algunas:

- Responder tú mismo, de la manera más ampliada y precisa posible, cada una de las preguntas que se plantean en cada uno de los sub-puntos (a, b, etc.)
- Preparar un pequeño cuestionario con estos sub-puntos y pasarlo a los educadores y educadoras que trabajan en tu servicio. A continuación, vaciar y organizar los resultados
- Organizar un foco grupo o grupo de discusión con compañeros / as del servicio para discutir en torno a cada uno de los sub-puntos. Fuera bueno que algún compañero se encargara de tomar notas de lo que discuta sobre cada punto.
- Otros que se os ocurran

Una semana antes de la fecha de la primera sesión de evaluación participativa nos deberías hacer llegar los datos que hayas recogido, lo más organizados y trabajados posible, para que podamos preparar la dinámica.

## Actualidad

355



## Varios Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales renuevan sus Juntas de Gobierno en el primer semestre de 2018

### Redacción

356

Los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales de Asturias, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, han renovado sus Juntas de Gobierno en el primer semestre de 2018.

### ASTURIAS

El 15 de junio de 2018 se produjo un relevo en la Junta Directiva del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Asturias ([COPESPA](#)). La nueva Junta Directiva está compuesta por los siguientes profesionales de la Educación Social:



Nueva Junta de COPESPA

**Presidencia:** María Flor González Muñiz

**Vicepresidencia:** Susana Peláez García

**Secretaría:** Constantino Argüelles Rodríguez

**Tesorería:** Bibiana Monroy García

**Vocales:** Alberto Apellaniz Arce, Cecilia Nuño Rodríguez, Paula Paz Sánchez, Noelia de Con Suárez

*RES, Revista de Educación Social*, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

---

**CASTILLA Y LEÓN**

El 31 de enero de 2018 se ha proclamado la nueva Junta de Gobierno del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León ([CEESCYL](#)), con Carmen Carrión Ordás, como nueva presidenta del Colegio, cogiendo el testigo de Juanma Primo.

**Presidencia:** María del Carmen Carrión Ordás

**Vicepresidencia Primera:** Alberto Santamarta Fraguas

**Vicepresidencia Segunda:** María del Rosario de Nicolás Roldán

**Secretaría:** Susana María Higuera Alonso

**Tesorería:** Andrea Rodríguez López

**Vocales:** Laura Trejo López, Samuel Corredera Martín, Elena Vázquez Antón, Roberto Muñoz Alonso, Patricia Torrijos Fincias, Gloria Iniesta Gómez, María Paz Calvo García

357



Relevo en la Presidencia del [CEESCYL](#)

[Información](#)

[Más información](#)

---

**CATALUÑA**

El 16 de marzo de 2018 el CEESC celebró su [Asamblea anual](#) y en su [transcurso fue presentada la nueva Junta de Gobierno](#). La nueva Junta de Gobierno está compuesta por las siguientes personas:

**Presidenta:** Rosa Monreal Bel

**Equipo:** Ariadna Gomà Bergadà, Begoña Escribano Gravin, Charo Quero Migueles, Francesca Ferrari Rebull, Gabriel Ndjoli Mediko, Imma Jiménez Prats, Joan Muntané Seuba, Lluís Vila Savall, Miquel Rubio Domínguez, Míriem Solsona Pobes, Noèlia Redó Morato, Núria Palau Sendra, Óscar Martínez Rivera, Rossend Viñes López, Rubèn Fornós Casares, Xavier Puig Santulària





(Gran parte de la nueva junta de Col·legi d'Educadores I Educadors Socials de Catalunya-[CEESC](#)- con algunos compañeros y cvompañeras de la junta saliente)

[Información](#)  
[Más información](#)

---

## GALICIA

21 de abril de 2018 se celebró Asamblea General del Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia ([CEESG](#)), en ella, entre otros temas, se eligió nueva Junta de Gobierno. La nueva Junta de Gobierno que impulsará este Colegio Profesional en los próximos 4 años está compuesta por:



Nueva Junta de Gobierno del [CEESG](#)



**Presidenta:** Laura Vilaboy Romero  
**Vicepresidenta:** Natalia Dominguez Galán  
**Secretaria:** Rocío Núñez Rúa  
**Tesorera:** Beatriz Caneda Zamar

**Vocales:** Antón Bouzas Álvarez, Laura Casal Figueroa, Jorge González Lamas, Mercedes González Pazos, Sonia González Rodríguez, Yovana Miñán Castellano, Beatriz Miranda Borrajo, Belén Piñeiro Álvarez, Noelia Rodríguez Álvarez, Paula María Varela Costa

[Información](#)  
[Más información](#)

359

## LA RIOJA

El 12 de enero de 2018 tuvo lugar en la Sede del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja, CEESRIOJA, su Asamblea General. En ella fue elegida la [nueva Junta de Gobierno del Colegio](#), según lo establecido en los Estatutos, quedando constituida como sigue a continuación:

**Presidente:** Jesús Alonso Espinosa  
**Vicepresidenta:** Laura Cañas Ruiz  
**Tesorera:** Rosa María Merino Martínez  
**Secretaria:** María Zangróniz García  
**Vocal:** Carlos Terroba García



## Días internacionales conmemorativos durante el 2018

### Redacción

360

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, a través de algunos de sus servicios de información y comunicación como [www.eduso.net](http://www.eduso.net) o páginas que promueve en [Facebook](#) o [Twitter](#) viene informando y sensibilizando sobre algunos días internacionales promovidos por [Naciones Unidas](#)

Dialogar, compartir opiniones, acercar temas relacionados con la Educación Social.

Los días conmemorados durante 2018 antes de la publicación de este número han sido:

DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>21 de septiembre: <b>Día Internacional de la Paz</b> <a href="#">#edusoESpaz</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	

DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>12 de agosto: <b>Día Internacional de la Juventud</b></p> <p><a href="#">#ESjuventud</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	
<p>30 de julio: <b>Día contra la trata de personas</b></p> <p><a href="#">#Edusoconlatrata</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	



DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>20 de junio: <b>Día Mundial de las Personas Refugiadas</b></p> <p><a href="#">#educacionsocialesacogida</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	 <p>20 de junio <b>Día Mundial de las Personas Refugiadas</b> <a href="#">#educacionsocialesacogida</a></p>
<p>15 de junio: <b>Día Mundial de Toma de Conciencia del Abuso y Maltrato en la Vejez</b></p> <p><a href="#">#educarenlosbuenostratos</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	 <p>15 de junio <i>Día Mundial de Toma de Conciencia del Abuso y Maltrato en la Vejez</i> <a href="#">#educarenlosbuenostratos</a></p>

DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>4 de junio: <b>Día Internacional de las Niñas y Niños víctimas Inocentes de Agresión</b></p> <p><a href="#">#Edusoinfancia</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	
<p>2 de Mayo: <b>Día Mundial Contra El Acoso Escolar</b></p> <p><a href="#">#Siseeducanoseacosa</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	





DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>8 abril: <b>Día Internacional del Pueblo Gitano</b></p> <p><a href="#">#Edusocaló</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	
<p>21 de marzo: <b>Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial</b></p> <p><a href="#">#Eduquemoscontraelracismo</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	





DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>8 de marzo: <b>Día Internacional de la Mujer</b></p> <p><a href="#">#Edusoigualdad</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	
<p>20 de febrero: <b>Día Mundial de la Justicia Social</b></p> <p><a href="#">#Edusoesjusticiasocial</a></p>	<p><a href="#">Información</a></p>	



DÍA	INFORMACIÓN	IMAGEN
<p>30 de enero: <b>Día Escolar de la No-violencia y la Paz (DENIP)</b></p> <p><a href="https://twitter.com/DenipEduso">#DenipEduso</a> </p>	<p><a href="#">Información</a></p>	 <p><b>DÍA ESCOLAR DE LA NO VIOLENCIA Y DE LA PAZ</b> 30/01/2018</p> <p><b>PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que las Comunidades Autónomas incorporen Educadoras y Educadores Sociales en los equipos de orientación de los centros escolares.</li> <li>2. Que las Educadoras y los Educadores Sociales sean las/llos profesionales responsables de la convivencia en los centros escolares.</li> <li>3. Implantar procesos de aprendizaje y servicio, educación en valores, educación para la paz, resolución de conflictos, educación e inteligencia emocional y trabajo en equipo.</li> </ol> <p><b>#DenipEduso</b> </p>



## ***Dialnet ya incluye, completa, toda la colección de RES, Revista de Educación Social***

*Redacción*

367



"**Dialnet** es un portal de difusión de la producción científica hispana que inició su funcionamiento en el año 2001 especializado en ciencias humanas y sociales. Su base de datos, de acceso libre, fue creada por la [Universidad de La Rioja](#) (España) y constituye una **hemeroteca virtual que contiene los índices de las revistas científicas y humanísticas de España, Portugal y Latinoamérica**, incluyendo también libros (monografías), tesis doctorales, homenajes y otro tipo de documentos. El texto completo de muchos de los documentos está disponible en línea" ([Wikipedia](#)).

En el portal colaboran numerosas universidades españolas e hispanoamericanas que realizan los volcados de sumarios de revistas. También incorpora bases de datos con documentos en otros idiomas.

Los números y artículos de la revista RES, Revista de Educación Social, han sido incluidos e indexados en dicho sistema. Su acceso es: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5593>. También es accesible desde la página principal de [Dialnet https://dialnet.unirioja.es/](https://dialnet.unirioja.es/), introduciendo la palabra RES en la opción Buscar Revistas.

Incluimos un [vídeo tutorial de la UNED](#) sobre Dialnet con "Ejemplos de búsquedas bibliográficas a través de los buscadores de documentos, revistas, tesis, congresos y autores. Gestión de los resultados de estas búsquedas: selección de documentos y exportación de los mismos, creación de listas de referencias, localización y petición de documentos".

**Vídeo ilustrativo sobre cómo hacer búsquedas: [enlace](#)**

## ***Nueva Junta de Gobierno del CGCEES***

### *Redacción*

368

### **Agradecimiento y relevo en la Junta de Gobierno del CGCEES**

El sábado 12 de mayo de 2018 durante la [Asamblea anual](#) del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) se vivió un momento muy emotivo con el agradecimiento a todas las personas que han venido componiendo la [Junta de Gobierno del CGCEES](#), con sus diferentes composiciones, en la etapa que en esta asamblea concluye su representación, en especial la [Junta elegida en 2014](#) que ahora, con sus adaptaciones posteriores, concluye su función.

Desde estas páginas nos unimos al agradecimiento por el esfuerzo demostrado en la defensa y construcción continua de la profesión y de la Educación Social.

Gracias, por todo!!!









La Junta saliente.

El domingo 13 de mayo de 2018, en el transcurso de la [Asamblea anual](#) del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) se aprobó la candidatura presentada para nueva Junta de Gobierno del [CGCEES](#) constituida por:

#### NUEVA JUNTA DE GOBIERNO DEL CGCEES

ENTIDAD	NOMBRE	CARGO
<a href="#">COPESA</a>	LOURDES MENACHO VEGA	PRESIDENCIA
<a href="#">CEESC</a>	XAVIER PUIG SANTULÀRIA	VICEPRESIDENCIA
<a href="#">CPEESM</a>	MANUEL TORRICO RUIZ	SECRETARIA
<a href="#">COEESCV</a>	VICENT FAUBEL AIGÜES	TESORERÍA
<a href="#">CPESRM</a>	FRANCISCO MÉNDEZ COLMENERO	VOCALÍA
<a href="#">COPESEX</a>	RICARDO PÉREZ ROBLES	VOCALÍA
<a href="#">CEESARAGÓN</a>	JOAQUÍN MARTÍN GARCÍA	VOCALÍA
<a href="#">CEESG</a>	NOELIA RODRÍGUEZ ÁLVAREZ	VOCALÍA

Tras la aprobación se hizo el relevo de funciones, escenificado especialmente por la Presidencia saliente y entrante traspasando la imagen del barco de papel que un día inició su andadura con la primera junta elegida en la [constitución del Consejo General](#).

[Nuestra sincera gratitud a la junta saliente](#) por la dedicación y esfuerzo de estos años y dejamos aquí una palabra de ánimo a la nueva junta para que siga construyendo la profesión y la Educación Social.





Aprobación de la lista propuesta en la asamblea.



Relevo



Nueva Junta de Gobierno y primera reunión



## ***Entrevista a Lourdes Menacho Vega, Presidenta del CGCEES***

### *Redacción*

La [revista Profesiones](#), en su [número 174](#), páginas 48-49, julio - agosto de 2018, publica una entrevista a Lourdes Menacho Vega, Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)), que reproducimos en estas páginas.

372



### **"La escuela actual: Del patio al espacio virtual"**

***Lourdes Menacho Vega, Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#))***

Todos los seres humanos hemos vivido en la etapa de la infancia nuestro propio proceso de adaptación a la escuela, los que contamos con el privilegio de acceder a la educación a través de un sistema público, dónde la equidad ha sido un pilar fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades.

En las relaciones humanas surgen conflictos y en la etapa escolar se manifiestan con nuestras compañeras y nuestros compañeros de clase, resolviéndolos, a veces, sin necesidad de la intervención de la persona adulta, del/la profesor/a ni de las madres o los padres.

En la sociedad actual conviven diversos entornos familiares, algunos donde existe un acusado proteccionismo en la crianza y otros en los que hay excesiva permisividad, ambos modelos potencian o aminoran la capacidad y las competencias de las niñas y los niños para relacionarse en el espacio físico y en el virtual.

El conflicto es algo inherente al ser humano, no hay relación sin conflicto de intereses, la cuestión está en cómo enfrentarse a ellos para resolverlos sin dañar ni ser dañado, canalizando las emociones y los sentimientos que se generan en la interacción entre iguales.

Desde hace unos años, en el ámbito escolar, nos estamos enfrentado a nuevas problemáticas que han pasado de darse exclusivamente en el patio de la escuela a potenciarse en el espacio virtual a través de los medios sociales, ¿qué se ha transformado en los modelos de parentalidad, modelos de sociedad y medios de comunicación para llegar a esta situación?

La violencia que se genera se muestra a través de medios sociales e influye sustancialmente en el desarrollo (dibujos animados, videojuegos, series, películas, canciones, etc.). Las referencias en la resolución de los conflictos son escasas y prevalece el uso de la agresión verbal y física para afrontar las diferencias que surgen en la convivencia. Desde temprana edad las niñas y los niños visualizan escenas violentas en multitud de imágenes televisivas.

La cuestión se centra en cómo se afronta el conflicto y qué herramientas facilitamos al alumnado para solucionar esas situaciones de una forma pacífica y reparadora, y qué profesionales necesita el sistema educativo para acompañar estos procesos de aprendizaje de convivencia.





## Bullying y ciberbullying

La catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba, Rosario Ortega, define el *bullying* como «un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales».

El acoso escolar es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada, tanto en el aula, como a través de las redes sociales. El *ciberbullying* o ciberacoso es el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos online principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales.

Es evidente que el acoso escolar, en cualquiera de sus formas, es un problema complejo que precisa una intervención profesional y plural capaz de abordar con garantías de éxito el proceso de intervención educativa. En este sentido, las educadoras y los educadores sociales nos sumamos a la colaboración con el resto de agentes de la comunidad educativa para construir respuestas específicas que trabajen con todas las partes implicadas. Se trata de un trabajo de prevención, evaluación, mediación y seguimiento de medidas y acuerdos que requieren de una acción con un claro componente socioeducativo y, para todo ello, es necesaria la integración de los educadores y las educadoras sociales en las comunidades educativas para garantizar una educación de calidad, que proporcione espacios seguros y de convivencia positiva.

## Enfoque inclusivo

Nos encontramos ante una escuela cambiante en la que emergen nuevas necesidades de trabajo educativo relacionadas con la participación, la mediación y la resolución de conflictos, la equidad como vía para garantizar el éxito y la promoción educativa y, finalmente, el desarrollo de la ciudadanía.

El profesorado asume una gran carga de tareas y exigencias y ejerce una valiosa labor, que debe ser preservada y apoyada con el trabajo colaborativo de nuevos/as profesionales, ampliamente formados/as en intervención educativa sobre problemas sociales, que los acompañen en el desarrollo de la función docente.

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación destaca el enfoque inclusivo que permite alcanzar la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción y aconseja dirigir los esfuerzos a contrarrestar las barreras y las relaciones de poder que todavía predominan en la sociedad y que los contextos socio-educativos reproducen. De esta forma se previenen los acosos hacia estudiantes pertenecientes a grupos en riesgo. (i.e. personas LGBTIQ+, inmigrantes, minorías étnicas, personas con discapacidad, otros).

La convivencia en la escuela requiere la atención y la participación de todas las personas que forman la comunidad educativa, y su implicación en la detección, prevención y denuncia de situaciones que pueden generar problemas de convivencia, la plena atención es fundamental para detectar y prevenir situaciones de riesgo. Por ello, otro de los objetivos del Plan es

aumentar el conocimiento y las capacidades de los diferentes actores escolares (profesorado y otros profesionales del centro, familias y otras personas de la comunidad, y alumnado) así como de perfiles especializados, para la prevención y detección de incidentes de violencia escolar.

José Antonio Marina en el Libro Blanco sobre la profesión docente recomienda la integración de Educadoras y Educadores Sociales en los Centros Educativos. Se trata por tanto de profesionales capaces de ofrecer respuestas socioeducativas a problemas sociales que se manifiestan en los centros educativos y a la inversa, a problemas educativos (acoso escolar, abandono educativo, fracaso, falta de integración en el aula) que tienen una incidencia en la sociedad: exclusión social, baja autoestima, empleos precarios, estigmatización y segregación, conductas de riesgo.

375

### Sistema educativo plural

Actualmente existen cinco comunidades autónomas en las que se han incorporado educadores/as sociales en el sistema educativo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2007-2008), Baleares (2018), Canarias (2018). Son comunidades autónomas con realidades educativas diferentes que han impulsado la incorporación de las educadoras y los educadores sociales a los centros educativos y entendemos esta actuación como una herramienta de prevención social, y de promoción educativa.

Se trata de una respuesta que ayuda a construir un sistema educativo plural, que integre y entienda la diversidad como una riqueza inherente a las personas y a los centros educativos y que, por tanto, ayude a la promoción de los/as alumnos/as con independencia de sus características personales y sociales. En este recorrido se destaca la buena acogida y valoración de estos/as profesionales por parte de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa y sirve como ejemplo significativo para ilustrar estas ideas de construcción de una escuela que fomente la integración, la participación y la cultura de la paz.

La escuela del siglo XXI, insertada en una sociedad cambiante y con una mayor concienciación de los problemas sociales que inevitablemente se reflejan en los centros educativos, debe contar con educadoras y educadores sociales e integrarlas/os en los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria para el desarrollo de programas socioeducativos que permitan hacer del derecho a la educación una realidad y una experiencia plenamente enriquecedora avanzando hacia una sociedad más justa y cohesionada para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad humana tal y como se recoge en el Artículo 27 de la Constitución Española".

## La escuela actual: Del patio al espacio virtual



Lourdes Menacho Vega  
Presidenta del Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

Todos los seres humanos hemos vivido en la etapa de la infancia nuestro propio proceso de adaptación a la escuela, los que contamos con el privilegio de acceder a la educación a través de un sistema público, donde la equidad ha sido un pilar fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades.

En las relaciones humanas surgen conflictos y en la etapa escolar se manifiestan con nuestras compañeras y nuestros compañeros de clase, resolviéndolos, a veces, sin necesidad de la intervención de la persona adulta, del/la profesor/a ni de las madres o los padres.

En la sociedad actual conviven diversos entornos familiares, algunos donde existe un acusado proteccionismo en la crianza y otros en los que hay excesiva permisividad, ambos modelos potencian o aminoran la capacidad y las competencias de las niñas y los niños para relacionarse en el espacio físico y en el virtual.

El conflicto es algo inherente al ser humano, no hay relación sin conflicto de intereses, la cuestión está en cómo enfrentarse a ellos para resolverlos sin dañar ni ser dañado, canalizando las emociones y los sentimientos que se generan en la interacción entre iguales.

Nos encontramos ante una escuela cambiante en la que emergen nuevas necesidades de trabajo educativo relacionadas con la participación, la mediación y la resolución de conflictos, la equidad como vía para garantizar el éxito y la promoción educativa y, finalmente, el desarrollo de la ciudadanía

Desde hace unos años, en el ámbito escolar, nos estamos enfrentado a nuevas problemáticas que han pasado de darse exclusivamente en el patio de la escuela a potenciarse en el espacio virtual a través de los medios sociales, ¿qué se ha transformado en los modelos de parentalidad, modelos de sociedad y medios de comunicación para llegar a esta situación?

La violencia que se genera se muestra a través de medios sociales e influye sustancialmente en el desarrollo (dibujos animados, videojuegos, series, películas, canciones). Las referencias en la resolución de los conflictos son escasas y prevalece el uso de la agresión verbal y física para afrontar las diferencias que surgen en la convivencia. Desde temprana edad las niñas y los niños visualizan escenas violentas en multitud de imágenes televisivas.

tas en multitud de imágenes televisivas.

La cuestión se centra en cómo se afronta el conflicto y qué herramientas facilitamos al alumnado para solucionar esas situaciones de una forma pacífica y reparadora, y qué profesionales necesita el sistema educativo para acompañar estos procesos de aprendizaje de convivencia.

### Bullying y cyberbullying

La catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba, Rosario Ortega, define el *bullying* como «un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso de poder entre iguales».

El acoso escolar es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada, tanto en el aula, como a través de las redes sociales. El *ciberbullying* o ciberacoso es el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos online principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales.

Es evidente que el acoso escolar, en cualquiera de sus formas, es un problema complejo que precisa una intervención profesional y plural capaz de abordar con garantías de éxito el proceso de intervención educativa. En este sentido, las educadoras y los educadores sociales nos sumamos a la colaboración con el resto de agentes de la comunidad educativa para construir respuestas específicas que trabajen con todas las partes implicadas. Se trata de un trabajo de prevención, evaluación, mediación y seguimiento de medidas y acuerdos que requieren de una acción con un claro componente socioeducativo y, para todo ello, es necesaria la integración de los educadores y las educadoras sociales en las comunidades educativas para garantizar una educación de calidad, que proporcione espacios seguros y de convivencia positiva.

### Enfoque inclusivo

Nos encontramos ante una escuela cambiante en la que emergen nuevas necesidades de trabajo educativo relacionadas con la participación, la mediación y la resolución de conflictos, la equidad como vía para garantizar el éxito y la promoción educativa y, finalmente, el desarrollo de la ciudadanía.

El profesorado asume una gran carga de tareas y exigencias y ejerce una valiosa labor, que debe ser preservada y apoyada con el trabajo colaborativo de nuevos/as profesionales, ampliamente formados/as en intervención educativa sobre problemas sociales, que los acompañen en el desarrollo de la función docente.

El Plan Estratégico de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación destaca el enfoque inclusivo que permite alcanzar la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción y aconseja dirigir los esfuerzos a contrarrestar las barreras y las relaciones de poder que todavía





predominan en la sociedad y que los contextos socio-educativos reproducen. De esta forma se previenen los acosos hacia estudiantes pertenecientes a grupos en riesgo. (i.e. personas LGBTIQ+, inmigrantes, minorías étnicas, personas con discapacidad, otros).

La convivencia en la escuela requiere la atención y la participación de todas las personas que forman la comunidad educativa, y su implicación en la detección, prevención y denuncia de situaciones que pueden generar problemas de convivencia, la plena atención es fundamental para detectar y prevenir situaciones de riesgo. Por ello, otro de los objetivos del Plan es aumentar el conocimiento y las capacidades de los diferentes actores escolares (profesorado y otros profesionales del centro, familias y otras personas de la comunidad, y alumnado) así como de perfiles especializados, para la prevención y detección de incidentes de violencia escolar.

Se trata de una respuesta que ayuda a construir un sistema educativo plural, que integre y entienda la diversidad como una riqueza inherente a las personas y a los centros educativos y que, por tanto, ayude a la promoción de los/as alumnos/as con independencia de sus características personales y sociales

José Antonio Marina en el Libro Blanco sobre la profesión docente recomienda la integración de Educadoras y Educadores Sociales en los Centros Educativos. Se trata por tanto de profesionales capaces de ofrecer respuestas socioeducativas a problemas sociales que se manifiestan en los centros educativos y a la inversa, a problemas educativos (acoso escolar, abandono educativo, fracaso, falta de integración

en el aula) que tienen una incidencia en la sociedad: exclusión social, baja autoestima, empleos precarios, estigmatización y segregación, conductas de riesgo.

### Sistema educativo plural

Actualmente existen cinco comunidades autónomas en las que se han incorporado educadores/as sociales en el sistema educativo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha (2002), Extremadura (2002), Andalucía (2007-2008), Baleares (2018), Canarias (2018). Son comunidades autónomas con realidades educativas diferentes que han impulsado la incorporación de las educadoras y los educadores sociales a los centros educativos y entendemos esta actuación como una herramienta de prevención social, y de promoción educativa.

Se trata de una respuesta que ayuda a construir un sistema educativo plural, que integre y entienda la diversidad como una riqueza inherente a las personas y a los centros educativos y que, por tanto, ayude a la promoción de los/as alumnos/as con independencia de sus características personales y sociales. En este recorrido se destaca la buena acogida y valoración de estos/as profesionales por parte de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa y sirve como ejemplo significativo para ilustrar estas ideas de construcción de una escuela que fomente la integración, la participación y la cultura de la paz.

La escuela del siglo XXI, insertada en una sociedad cambiante y con una mayor concienciación de los problemas sociales que inevitablemente se reflejan en los centros educativos, debe contar con educadoras y educadores sociales e integrarlas/os en los centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria para el desarrollo de programas socioeducativos que permitan hacer del derecho a la educación una realidad y una experiencia plenamente enriquecedora avanzando hacia una sociedad más justa y cohesionada para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad humana tal y como se recoge en el Artículo 27 de la Constitución Española.



## ***Continúa el apoyo de instituciones en pro de una Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social***

### *Redacción*

En 2017 el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), junto a los [Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales](#) de los diversos territorios de Estado, realizaron la campaña "[Por una Ley de Regularización de la Educación Social](#)", que, por su impulso inicial, ha continuado en algunos territorios durante 2018.

Parlamentos, Diputaciones, Ayuntamientos, Universidades, Entidades, Profesionales... vienen solicitando la necesidad de una "Ley de Regularización de la Educación Social"

Insertamos en esta página los datos, con enlaces, a la información que ha ido publicando [www.eduso.net](http://www.eduso.net), *El Portal de la Educación Social*. La información está ordenada por años, territorios y fechas de más cercana a más lejana.

### **2018**

AYUNTAMIENTOS CONCELLOS	DIPUTACIONES / CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<b>Andalucía</b>		
		<a href="#">Representantes del PSOE en el Parlamento de Andalucía se reúnen con representantes de CoPESA</a>
	<a href="#">La Diputación de Jaén aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Jaén aprueba declaración institucional de apoyo a la Ley de Regularización de la Educación Social</a>		
<a href="#">El PSOE del Ayuntamiento de Jaén apoya a educadores sociales en su demanda de una ley que regule una profesión clave</a>		
<b>Canarias</b>		
	<a href="#">El Cabildo de Fuerteventura apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Telde apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra 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.

AYUNTAMIENTOS CONCELLOS	DIPUTACIONES / CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">El Ayuntamiento de Villa de Ingenio apoya la Educación Social</a>		
<b>Cantabria</b>		
		<a href="#">La Vicepresidenta de Cantabria apoya la creación en España de una Ley de Educación Social para que se reconozca la figura del educador social</a>
<b>Castila La Mancha</b>		
		<a href="#">Representantes del CESCLM se reúnen con el secretario de organización del PSOE de Castilla La Mancha y otros miembros del grupo parlamentario en las Cortes</a>
<b>Castilla y León</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Aranda del Duero aprueba moción en pro de la Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Ávila aprueba moción en pro de la Educación Social</a>	
<b>Extremadura</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Villafranca de los Barros apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Herrera del Duque apoya la Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Badajoz apoya la solicitud de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Badajoz aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<b>Galicia</b>		
<a href="#">El Concello de Mondoñedo apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Concello de Rianxo apoya la Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Ourense aprueba moción en pro de la regularización de la Educación Social</a>	
		<a href="#">Representantes del Partido Popular en el Parlamento Gallego se reúnen con representantes del Ceesg</a>
	<a href="#">El Pleno de la Diputación de A Coruña aprueba declaración institucional de apoyo a la necesidad de una Ley de Educación Social</a>	



AYUNTAMIENTOS CONCELLOS	DIPUTACIONES / CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">El Ayuntamiento de Arteixo aprueba moción de apoyo a una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de A Coruña aprueba moción en pro de la Educación Social</a>		
<a href="#">Moción de apoyo a la Educación Social en el Ayuntamiento de A Coruña</a>		
	<a href="#">La Diputación de Pontevedra aprueba moción en pro de la Educación Social</a>	
<b>La Rioja</b>		
		<a href="#">El Parlamento de La Rioja insta al Gobierno de España a presentar una Ley en pro de la Educación Social</a>
<b>Madrid</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Parla aprueba apoyar la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Rivas apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<b>Navarra</b>		
		<a href="#">Reunión con la Comisión de Derechos Sociales del Parlamento de Navarra</a>
<a href="#">El Ayuntamiento de Zirauki apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Valle de Allín apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Zubieta apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
		<a href="#">Educadoras sociales presentan el borrador de una propuesta de ley para que sea estudiada en el Parlamento de Navarra</a>
<a href="#">El Ayuntamiento de Leitza apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Beriain apoya la creación de una ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Mañeru apoya la creación de una Ley de Educación social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Ancín Antzin apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Arakil apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Eulate apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Larraun apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		



AYUNTAMIENTOS CONCELLOS	DIPUTACIONES / CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">Ayuntamiento de Noáin apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Lodosa apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Arguedas aprueba apoyar la necesidad de la Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Berriozar - Berriozarko Udala apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Basaburuku Udaba apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Valle de Egües apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Larraungo apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Ituren apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento del Distrito de Murillo el Cuende apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Viana apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Corella apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Cabredo (Navarra) apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		

2017

## 1.- Acciones relacionadas con el gobierno del estado

ESTADO
<a href="#">Reunión en el Congreso de los Diputados</a>
<a href="#">Reunión con la Vicepresidenta Segunda de la Mesa del Congreso de los Diputados</a>
<a href="#">Reunión con representantes de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados</a>
<a href="#">Continúan las reuniones del CGCEES con grupos parlamentarios del Congreso de los Diputados</a>
<a href="#">Reunión con el Secretario de Estado y la Directora general de familia. El ministerio muestra gran interés por nuestras peticiones</a>
<a href="#">Iniciando contactos con los partidos políticos en pro de una Ley de Educación Social</a>



**2.- Acciones relacionadas con universidades, personas, profesionales, entidades y colegios profesionales, tanto de ámbito estatal como territorial**

UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
<b>Estatal</b>		
	<a href="#">La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social manifiesta la necesidad de una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">Apoyo de entidades y otras profesiones por una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">Los Profesionales de la Educación Social apoyan la campaña por una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">Siguen los profesionales de la Educación Social presentando solicitudes por una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">La Profesión de Educación Social reclama una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">Los estudiantes de Educación Social han seguido presentando solicitudes en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Estudiantes de Educación presentan solicitudes en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Vicedecano de Educación de la UNED apoya la Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">Implicación de los Profesionales de la Educación Social en la presentación de solicitudes por una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social muestra su apoyo a nuestra campaña de impulsar una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">Profesionales de la Educación Social siguen presentando solicitudes por una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">Profesionales de Educación Social se implican en las solicitudes por una Ley de Educación Social</a>	
		<a href="#">Los Colegios de Educadores Sociales presentan solicitudes por una</a>





UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
		<a href="#">Ley de Educación Social</a>
		<a href="#">Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley de regularización de la profesión de Educación Social</a>
		<a href="#">Derecho de petición. Entregada solicitud de una Ley de Regulación de la Profesión de Educación Social</a>
		<a href="#">Primeras palabras sobre la petición de una Ley que regule la profesión de Educación Social</a>
<b>Andalucía</b>		
<a href="#">CoPESA y próximas colaboraciones con la Universidad de Córdoba. Apoyo del Rectorado a una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Rector de la Universidad Pablo Olavide firma una solicitud en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Las universidades andaluzas que imparten el Grado de Educación Social y CoPESA se reúnen</a>		
<a href="#">La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Director del Centro Asociado de la UNED de Huelva firma solicitud por una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Los alumnos de grado de Educación Social de la Universidad de Almería apoyan una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Los estudiantes de Educación Social de Jaén también</a>		



UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
<a href="#">apoyan una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Los alumnos de Educación Social siguen implicándose. El alumnado de Huelva consigue 1305 firmas en apoyo de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide firma su apoyo a la Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">Foro Profesional por la Infancia</a>	
	<a href="#">Grupo de Desarrollo Rural Campiña de Jerez</a>	
		<a href="#">El Colegio de Educadores Sociales de Andalucía registra su solicitud en la Delegación del Gobierno en Sevilla, de creación de Ley de Educación Social</a>
<b>Aragón</b>		
		<a href="#">El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón presenta solicitud de una Ley que regule la Educación Social</a>
<b>Baleares</b>		
		<a href="#">El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Baleares también ha presentado solicitud de regulación de una Ley de Educación Social</a>
<b>Canarias</b>		
<a href="#">La Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC apoya una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Los alumnos de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias recogen solicitudes en pro de una Ley de Educación Social</a>		
		<a href="#">El Colegio de Educadoras y Educadoras Sociales de Canarias ha tramitado la solicitud en favor de una Ley que regule la Educación Social.</a>
<b>Cantabria</b>		



UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
		<a href="#">El Colegio Profesional de Cantabria se suma a la campaña por una Ley de Educación Social</a>
<b>Castilla La Mancha</b>		
<a href="#">Los alumnos de Educación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera presentan solicitudes en pro de una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">La Asociación Socioeducativa Athena, registra en la Delegación del Gobierno de Castilla La Mancha, su solicitud de creación de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">Docentes de la Universidad de Castilla La Mancha, apoyan una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina (UCLM) firma apoyo a la Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">La Asociación Socioeducativa Llere registrar su solicitud de petición de creación de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca apoya una Ley de Educación Social</a>		
		<a href="#">El CESCLM registra su solicitud de creación de una Ley de Educación Social</a>
<b>Castilla y León</b>		
<a href="#">Los alumnos que estudian Educación Social en la Universidad de León están secundado la campaña iniciada a nivel nacional para exigir al Gobierno una ley que regularice nuestra profesión</a>		
<a href="#">Docentes de la Universidad de Salamanca se implican y presentan solicitudes por una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La Facultad Educación de Salamanca también apuesta por una Ley de Educación Social</a>		



UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
<a href="#">Docentes universitarios y alumnos de la Universidad de Burgos apoyan la Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La Facultad de Educación de Palencia se suma a la campaña estatal Por una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">Red Iberoamericana de Animación Sociocultural</a>	
	<a href="#">Plataforma Social de Valladolid</a>	
	<a href="#">Asociación Colectivo para el Desarrollo Rural de Tierra de Campos</a>	
		<a href="#">El Colegio Profesional Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León ha ejercido ya su derecho de petición con la solicitud de creación de Ley de regulación de la Educación Social</a>
<b>Cataluña</b>		
<a href="#">Los profesores de la Universidad Ramón Llull, Facultad Pere Tarrés, firman solicitudes por una Ley de Educación Social</a>		
		<a href="#">El CEESC, representando en Cataluña a las Educadoras y Educadores Sociales, presenta solicitud por una Ley de Educación Social</a>
<b>Ceuta</b>		
	<a href="#">El PSOE pide una Ley de Regularización de Educación Social</a>	
<b>Comunidad Valenciana</b>		
<a href="#">La Decana de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia, firma una solicitud por una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La Universidad de Valencia se implica por una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">Asociación Avaprem</a>	



UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
	<a href="#">UGT-PV-Federación Servicios Públicos</a>	
	<a href="#">Asociación Alanna</a>	
		<a href="#">La Comunidad Valenciana se une a la petición de una Ley de Educación Social. La Presidenta del COEESCV, firma la petición</a>
<b>Extremadura</b>		
<a href="#">La Universidad de Extremadura apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
		<a href="#">El Colegio de Educadores Sociales de Extremadura ha presentado su petición de una Ley de Educación Social</a>
<b>Galicia</b>		
		<a href="#">El CEESG solicita al Gobierno Gallego una ley autonómica de Educación Social</a>
<a href="#">Docentes de la Universidad de Santiago de Compostela también apoyan una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El grupo de investigación SEPA de la Universidad de Santiago de Compostela se suma a la petición de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La Universidad de Vigo apoya la Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Docentes de la Universidad en Ourense se implican por una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">Instituto Superior de Intervención y Acción Social</a>	
	<a href="#">Asociación Cultural Farandoleiras Cabare</a>	
	<a href="#">Arabias S. Coop. Gral.</a>	
	<a href="#">Nova Escola Galega</a>	
	<a href="#">De Alumnos de Vigo e Comarca</a>	
	<a href="#">Foanpas, Federación Olívica de Asociaciones de Nais e Pais</a>	
	<a href="#">Partido Popular de As Pontes</a>	



UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
	<a href="#">Manaia. Asociación Galega de Axuda à Adopción</a>	
	<a href="#">Xuntos por As pontes</a>	
	<a href="#">Arelar Xestión Socioeducativa</a>	
		<a href="#">El colegio de Educadores Sociales Gallego también presenta una solicitud de Ley de Educación Social</a>
<b>La Rioja</b>		
		<a href="#">El Colegio de Educadores Sociales de La Rioja se suma a la campaña por una Ley de Educación Social</a>
<b>Madrid</b>		
		<a href="#">El Colegio de Educadores Sociales de Madrid también ha presentado una solicitud de Ley de Educación Social</a>
<b>Melilla</b>		
<a href="#">La Facultad de Educación y Humanidades de Melilla registra 130 solicitudes de adhesión a la solicitud de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">La coordinadora de grado de Facultad de Educación y Humanidades de Melilla entrega 184 firmas de apoyo a la campaña para pedir una ley que regule la profesión de Educación Social</a>		
<b>Navarra</b>		
<a href="#">Alumnos y docentes de la UNED de Pamplona firman solicitudes en pro de una Ley de Educación Social</a>		
		<a href="#">El Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales Navarra solicita una Ley de Educación Social</a>
<b>País Vasco</b>		
<a href="#">La Directora de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad del País Vasco, junto a alumnos, firman solicitudes por una Ley de Educación Social</a>		





UNIVERSIDADES	ENTIDADES, PERSONAS Y PROFESIONALES	COLEGIOS PROFESIONALES
		<a href="#">El Colegio de Educadoras/es Sociales del País Vasco ha tramitado solicitud de una Ley que regule la Educación Social</a>
<b>Principado de Asturias</b>		
	<a href="#">Atalia Social</a>	
		<a href="#">COPESPA se une a la petición de creación de una Ley que regule la profesión de Educación Social</a>
<b>Región de Murcia</b>		
	<a href="#">Fundación Diagrama</a>	
		<a href="#">El CPESRM firma su petición por una Ley de Regularización de la profesión de Educación Social</a>

### 3.- Acciones relacionadas con ayuntamientos, cabildo/diputaciones y comunidades autónomas, por ámbito territorial

AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<b>Andalucía</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Lebrija apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Santa Fe aprueba moción en pro de la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Chipiona aprueba moción en pro de la Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Almería apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>	
		<a href="#">CoPESA solicita el apoyo del Grupo Parlamentario Popular en pro de una Ley de Educación Social</a>
		<a href="#">CoPESA solicita el apoyo del Grupo Parlamentario Izquierda Unida - Los Verdes en pro de una Ley de</a>



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
		<a href="#">Educación Social</a>
<a href="#">Ayuntamiento de Lucena apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Posadas apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">Las Gabias, primer municipio de Granada que aprueba moción de apoyo por una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Doña Mencía aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Almería aprobó apoyar una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Los Palacios y Villafranca, aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El pleno del Ayuntamiento de Rincón de la Victoria aprueba apoyar una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Almensilla aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El pleno del Ayuntamiento de Alcalá de Río aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El pleno del Ayuntamiento de Marbella aprueba moción de apoyo por una Ley de Educación social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Utrera aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Mairena del Alcor aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Mairena del Aljarafe apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, aprobó moción de apoyo a la Ley de Educación Social</a>		



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">El Ayuntamiento de Dos Hermanas aprobó moción de petición de una Ley de Regularización de la Profesión de la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Chiclana de la Frontera aprobó por unanimidad moción de petición de la Ley de Regularización de la Profesión de la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Camas aprueba moción de apoyo a una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Villanueva del Ariscal aprueba moción de apoyo a una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Sanlúcar de Barrameda aprueba moción de apoyo a una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Málaga aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Huelva aprueba moción por una Ley de Regularización de la Profesión de la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de San Juan de Aznalfarache ha aprobado moción de petición de la Ley de Regularización de la Profesión de la Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Córdoba ha aprobado moción de apoyo a la Ley de Regularización de la Profesión de la Educación Social</a>	
	<a href="#">La Diputación de Málaga apoya una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Coria del Rio aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Pleno del Ayuntamiento de Puerto Real apuesta por una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Campillos de Málaga apoya una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Laújar de Andarax apoya una Ley de Educación Social</a>		



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">El Ayuntamiento de Cádiz, en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Córdoba en pro de una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Sevilla aprueba apoyar una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Sevilla apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Ayuntamiento de Bormujos aprueba moción en pro de la Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Guillena aprueba una Moción de apoyo a una Ley de Regularización de la Profesión de la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Tomares (Sevilla) aprueba moción en pro de solicitar una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Rota aprueba moción de apoyo por una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de El Campillo aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El pleno del Ayuntamiento de Jerez aprueba apoyar la Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Cádiz aprueba apoyar la Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social</a>	
<a href="#">El Pleno del Ayuntamiento de Carmona aprueba, por unanimidad, que se promueva una ley estatal que regule la Educación Social</a>		
<b>Aragón</b>		
		<a href="#">El Legislativo aragonés reclama un proyecto de ley estatal para regularizar la profesión de educador social</a>
<a href="#">Debate en el Ayuntamiento de Huesca sobre la Ley de Regularización de la Educación Social</a>		
		<a href="#">Las Cortes de Aragón debatirán sobre la necesidad de una Ley Educación Social</a>



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<b>Canarias</b>		
	<a href="#">El Cabildo de Gran Canaria apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">Granadilla de Abona, primer ayuntamiento de Canarias en apoyar la Ley de Regularización de la Educación Social</a>		
<b>Cantabria</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Santoña aprueba en pleno moción de apoyo por una ley de Educación Social</a>		
<b>Castilla La Mancha</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Torrijos aprueba moción en pro de la Educación Social</a>		
<a href="#">El pleno del Ayuntamiento de Albacete aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Pleno del Ayuntamiento de Toledo aprueba, por unanimidad, proposición por el reconocimiento de la Educación Social</a>		
		<a href="#">El CESCLM se reúne con los representantes de los grupos parlamentarios de las Cortes de Castilla La Mancha</a>
<b>Castilla y León</b>		
		<a href="#">Reunión del CEESCYL con grupos parlamentarios en las Cortes de Castilla y León</a>
<a href="#">El Ayuntamiento de Burgos aprueba apoyar una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Burgos aprueba declaración en favor de una Ley de Educación Social</a>	
	<a href="#">La Diputación de León aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de La Cistérniga apoya la regulación de la educación social como profesión</a>		



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">El Ayuntamiento de Lagura del Duero apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Consejo Comarcal de El Bierzo apoya, por unanimidad, la regularización de la profesión de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Ávila aprobó moción de apoyo a la regularización de la profesión de educador y educadora social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Segovia aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Valladolid apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Zamora apoya una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Ponferrada aprueba apoyar una Ley de Educación Social</a>		
	<a href="#">La Diputación de Valladolid se une a la solicitud por una Ley de Educación Social</a>	
<a href="#">El Ayuntamiento de Salamanca aprueba apoyar la regularización de la profesión de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Palencia muestra su apoyo a la regularización de la profesión de Educación Social</a>		
<b>Cataluña</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Terrasa aprueba una moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Montcada i Reixac se adhiere a la campaña Por una Ley de Educación Social</a>		
<b>Ceuta</b>		
		<a href="#">El pleno de la Asamblea de la Ciudad Autónoma de Ceuta aprueba apoyar necesidad de una Ley de Educación Social</a>
		<a href="#">El PSOE pide una Ley de Regularización de Educación Social</a>





AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<b>Comunidad Valenciana</b>		
		<a href="#">Les Corts Valencianes debatirán si instan al Gobierno central admita a trámite la creación de la Ley de Educación Social</a>
<a href="#">El Ayuntamiento de Alfaz del Pi aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<b>Extremadura</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Cáceres apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<b>Galicia</b>		
		<a href="#">Debate sobre la regularización de la profesión en el Parlamento de Galicia</a>
<a href="#">El gobierno municipal del Concello de Oleiros aprueba una moción instando la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Los grupos municipales de As Pontes de García Rodríguez mantienen reuniones y apoyan una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">En el municipio de Ames, su Alcalde, manifiesta su apoyo a una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">En el Concello de Santiago de Compostela también presentan apoyos en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Apoyo del Concello de Xermade, Lugo, a una Ley de Educación Social</a>		
<b>Navarra</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Tudela apoya la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">Ayuntamiento de Gares / Puente La Reina acuerda apoyar la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Tafalla acordó apoyar la creación de una Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social</a>		



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">El Ayuntamiento de Orbara apoya la creación de una Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Ergoiena apoya la creación de una ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Arantza apoya la necesidad de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento navarro de Alsasua acuerda apoyar la creación de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Sada aprueba apoyar una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Baztan aprueba apoyar la Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Guesálaz apoya la creación de una Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Orkoien acuerda apoyar la creación de una Ley de Regularización de la Profesión de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Orbaizeta se suma a la petición de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Pamplona aprueba una declaración institucional de apoyo a la profesión de Educación Social</a>		
		<a href="#">El Parlamento de Navarra manifiesta su apoyo a una Ley de Educación Social</a>
		<a href="#">El Colegio de Educadores Sociales de Navarra en el Parlamento Navarro por una Ley de Educación Social</a>
<b>Principado de Asturias</b>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Gijón aprueba una declaración en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<b>Región de Murcia</b>		
<a href="#">El PSOE y Grupo Municipal de Totana insta a los ministerios de</a>		



AYUNTAMIENTOS	DIPUTACIONES CABILDOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS
<a href="#">Educación, Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad a la creación de una Ley que regule la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Totana apoya la Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Cartagena aprueba moción en pro de una Ley de Educación Social</a>		
<a href="#">El Ayuntamiento de Librilla (Muria) aprueba apoyar una Ley de Educación Social</a>		



[#PORUNALEYDEEDUCACIÓN SOCIAL](#)  
[Información de la campaña estatal](#)  
[Borradores documentos solicitud](#)



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](#)

398



## ***Aprobado el III Convenio Colectivo Estatal de Reforma Juvenil y Protección de Menores***

### *Redacción*

Ante la firma y aprobación del III Convenio Colectivo Estatal de Reforma Juvenil y Protección de Menores, el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) ha realizado el siguiente comunicado:

Adjuntamos el comunicado del [CGCEES](#) preparado para descarga en el siguiente [enlace](#)

399



### **COMUNICADO**

#### **APROBACIÓN DEL III CONVENIO COLECTIVO ESTATAL DE REFORMA JUVENIL Y PROTECCIÓN DE MENORES**

Os informamos que hoy, 17 julio de 2018, en Madrid se ha procedido a la firma del III Convenio Colectivo Estatal de Reforma Juvenil y Protección de Menores.

Este acuerdo es fruto del trabajo de los/as integrantes de la Mesa de Negociación compuesta por representantes de las Organizaciones Sindicales y de la Patronal.

El [CGCEES](#) agradece a los miembros de la Mesa de Negociación su trabajo y esfuerzo para que este Convenio incluya la figura profesional del/la Educador/a Social.

La Diplomatura de Educación Social está implantada en el Estado español desde la aprobación del Real Decreto 1420/ 1991 que establece el título universitario oficial, actualmente Grado en Educación

Social, por lo que es necesario que desde las administraciones públicas se exija la formación específica o la habilitación profesional correspondiente para el ejercicio profesional.

En las Mesas de negociación de los convenios colectivos la interlocución con las organizaciones empresariales la tienen las entidades sindicales más representativas en el sector por lo que es necesario establecer acuerdos con ellas para que apoyen la regularización de la profesión, respetando a los/as profesionales que ocupan esos los puestos y solicitando para las nuevas incorporaciones la actualización de los requisitos de acceso, para que la Diplomatura y el Grado en Educación Social o la habilitación profesional sean los únicos criterios.

Esperamos que este acuerdo pueda extenderse a otros convenios colectivos, permitiendo la progresiva regularización de los puestos de Educador/a Social para conseguir que el colectivo con el que trabajan disponga de la intervención de profesionales altamente cualificados con formación académica y deontología profesional acreditada, como corresponde a una profesión titulada y colegiada.

Estos compromisos son necesarios para garantizar los derechos fundamentales y los servicios a la ciudadanía, teniendo en cuenta las nuevas problemáticas sociales que genera la sociedad actual.

La cohesión social y la convivencia necesitan la aportación de los Educadores y de las Educadoras Sociales.

Barcelona, a 17 de julio de 2018

### Acceso al comunidadado

#### **NOTA**

*Una vez tengamos noticias de la publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE) del texto de este convenio, lo publicaremos, en este o siguientes números de **RES, Revista de Educación Social**, así como nos consta que el CGCEES y los Colegios Profesionales de Educación Social lo difundirán igualmente en sus demás medios de comunicación y redes sociales.*



## ***Reunión en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte***

### *Redacción.*

En la mañana del 18 de abril de 2018 se realizó una reunión en el [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte](#) con el Director General de Evaluación y Cooperación Territorial, Sr. Marco Aurelio Rando y Sr. Santiago Piñel Vallejo, Subdirector General Adjunto de Cooperación Territorial.

En la reunión se trató, entre otros temas, el seguimiento del convenio entre el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) y el [Ministerio de Educación Cultura y Deporte](#), la colaboración del ministerio en el próximo Congreso Estatal de Educación Social, y la figura del educador y educadora social en el sistema educativo.

El CGCEES ha estado representado por Xavier Puig, Presidente del [CGCEES](#) y Lourdes Menacho Vega ([CoPESA](#))



## ***Firmado acuerdo entre CGCEES y CCOO***

### *Redacción.*

En la tarde del 22 de marzo de 2018, a las 17,00 h. y en Sevilla, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) y la Confederación Sindical de Comisiones Obreras ([CCOO](#)) firmaron un acuerdo de colaboración con Diez Compromisos para regular la Educación Social y conseguir intervenciones socioeducativas profesionales y de calidad.

Firmaron el acuerdo:

Por parte de [CCOO](#): Francisco García, secretario general de la federación estatal de enseñanza de CCOO y Diego Rodríguez, responsables de reforma juvenil y protección de menores.

Por parte de [CGCEES](#): M<sup>a</sup> Dolores Santos Ponce, secretaria General del Consejo Estatal de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.



Han estado presentes: José Ramón González de Rueda Ruíz y Lourdes Menacho (Secretaria General de [CoPESA](#)), así como colegiados y colegiadas de Sevilla.

Adjuntamos el documento preparado para descarga en el siguiente [enlace](#)

Adjuntamos [Nota de Prensa](#) del [CGCEES](#) preparada para descarga en el siguiente [enlace](#)



403



## ***Reunión con el Secretario General de Instituciones Penitenciarias***

### *Redacción*

Representantes del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (**CGCEES**) han mantenido una reunión, el 14 de septiembre de 2018, con Ángel Luis Ortiz González, Secretario General de Instituciones Penitenciarias, y en la que también ha participado Eugenio Arribas, Subdirector General de Recursos Humanos de Instituciones Penitenciarias.

En este encuentro los representantes del **CGCEES** han solicitado la creación de la especialidad de Educación Social en el cuerpo superior técnico de instituciones penitenciarias, que en la actualidad está formado o pueden acceder juristas y psicólogos/as.

Se ha puesto en valor la titulación de la educación social y se ha acordado establecer un convenio de colaboración entre ambas entidades para realizar acciones conjuntas de formación en este ámbito.

Por el **CGCEES** han participado Lourdes Menacho, Presidenta, Ricardo Pérez responsable de la Comisión del **CGCEES** e Ignacio Heredero, Educador del centro penitenciario de Soto del Real.





## ***Día de la Educación Social 2018. Actividades y actos***

### *Redacción*

Con motivo del Día Internacional de la Educación Social, que se conmemora el 2 de octubre, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](#)) ha creado el hashtag #EDUSODAY2018 para visibilizar en las redes sociales, especialmente en [twitter](#), las aportaciones de la Educación Social, que esperamos el día 2 en la red de microblogging.

405

---

**2 de octubre 2018**  
**Día Internacional de la Educación Social**  
**Educación Social: Dignidad y Derecho de la Ciudadanía**

---

[#EDUSODAY2018](#) ([Twitter](#))

[#EDUSODAY2018](#) ([Facebook](#))

---



---

[#EDUSODAY2018](#) ([Twitter](#))

[#EDUSODAY2018](#) ([Facebook](#))

---

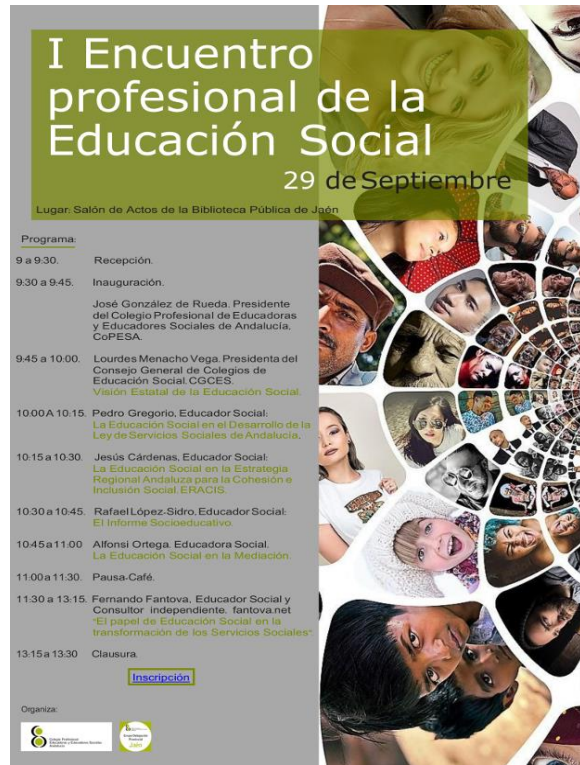
En el año 2018 los actos generales organizados conjuntamente con el **CGCEES** se celebran en 2 territorios y ciudades **Comunidad Valenciana (Valencia)** y **Castilla La Mancha (Toledo)**.



En esta Tabla se incluyen las actividades y actos, previstos hasta el momento de edición de este número, que se irán actualizando conforme vayamos teniendo conocimiento, que se realicen en 2018 con motivo del Día de la Educación Social en ésta página: <http://www.eduso.net/noticias/?not=1868>

**DÍA DE LA EDUCACIÓN SOCIAL 2018**

ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace
<b>ANDALUCÍA</b>		
I Encuentro Profesional de la Educación Social	29 de septiembre. Mañana. <b>Jaén</b> . Con motivo del Día Internacional de la Educación Social 2018, el Colegio Profesional de educadoras y Educadores Sociales de Andalucía ( <b>CoPESA</b> )	<a href="#">Enlace</a>








ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<p><a href="#">Mueve Ficha</a></p>	<p>En Sevilla, el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (<a href="#">CoPESA</a>) realizará una concentración el día 4 de octubre a las cuatro de la tarde en la puerta del <a href="#">Parlamento</a> para solicitar la creación de la categoría profesional educador/a social en la Función Pública de la <a href="#">Junta de Andalucía</a>.</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	
<b>ARAGÓN</b>			
<p><a href="#">Presentación de Experiencias socioeducativas. Inauguración sede CEES Aragón</a></p>	<p>2 de octubre. Tarde. Zaragoza. Para el Día Internacional de la Educación Social Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón organiza una presentación de experiencias socioeducativas e inaugurará la nueva sede del Colegio</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	









ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<b>BALEARES</b>			
<p><u>VII Jornadas de Educación Social</u></p>	<p>3 y 4 de octubre de 2018. <b>Palma de Mallorca.</b> Para el Día Internacional de la Educación Social Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de las Islas Baleares (CEESIB), Facultad de Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) organizan las VII Jornadas de Educación Social</p>	<p><u>Enlace</u></p>	 <p><b>J 2018</b> Jornades d'Educació Social a la UIB 3 i 4 d'octubre 2018 / Sala d'Actes G. Cifre</p> <p><b>LA INTERVENCIÓ COMUNITÀRIA DES DEL TREBALL EN XARXA</b> L'Educador/a Social com a facilitador</p> <p>Organitza:   </p> <p>Inscripcions: <a href="http://www.ceesib.org/ca/jornades-educacio-social">www.ceesib.org/ca/jornades-educacio-social</a></p>
<b>CANTABRIA</b>			
<p><u>Día de la Educación Social</u></p>	<p><b>Santander</b> El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Cantabria (COPEESCAN) celebra el Día de la Educación Social, el 2 de octubre de 2018, a las 18.00 horas en la Uned Cantabria C/ Alta, 82, Santander,</p>	<p><u>Enlace</u></p>	 <p><b>Educación Social como derecho</b></p> <p>2 OCTUBRE Día Internacional Educación Social #EDUSODAY2018 A las 18.00 horas en la Uned Cantabria C/ Alta, 82</p> <p>Organiza:  Colabora:  </p>



ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<b>CASTILLA-LA MANCHA</b>			
<a href="#"><u>Día Internacional de la Educación Social</u></a>	En <b>Toledo</b> para el Día Internacional de la Educación Social organizan conjuntamente el Coonsejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla La Mancha (CESCLM), entidad anfitriona.	<a href="#">Enlace</a>	
<a href="#"><u>EdusoEnDanza</u></a>	2 de octubre. Mañana. <b>Toledo:</b> Flashmob en la Plaza de Zocodover, conducido por nuestro compañero A. Fernández Bleda, autor del proyecto Edusoendanza. En el siguiente enlace podéis visualizar un vídeo en el que podéis aprender los pasos. <a href="#">Enlace al vídeo</a> .	<a href="#">Enlace</a>	
<b>CATALUÑA</b>			
<a href="#"><u>Catalunya: Vive la Educación Social</u></a>  <a href="#"><u>¿Una Ley para la Educación Social? ¡Hablemos!</u></a>	26 de septiembre por la tarde, <b>Barcelona</b> . Sesión de trabajo abierta al conjunto de los profesionales colegiados para explicar los contenidos de la Ley de Educación Social	<a href="#">Enlace</a>	


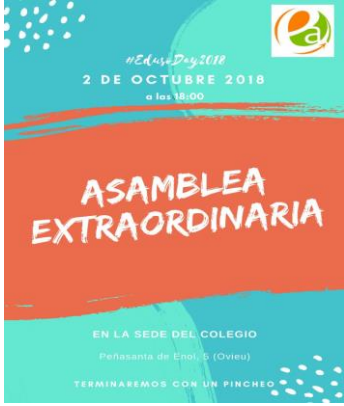


ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<p><a href="#">Vive la Educación Social</a></p> <p><b>Celebramos y construimos profesión</b></p>	<p>2 de octubre. <b>Barcelona.</b></p> <p>En un acto festivo y distendido, conoceremos y daremos voz al alumnado que tiene el expediente académico con mayor calificación y los trabajos de fin de Grado de Educación Social con la nota más alta de Cataluña.</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	
<p><a href="#">Vive la Educación Social</a></p> <p><b>Carnaval de blogs: ¿Cómo ser educador/a social y no morir en el intento?</b></p>	<p>2 de octubre todo el día en redes sociales.</p> <p>Este año proponemos los blogueros y blogueras de la Educación Social que nos describan un error que hayan cometido en su vida laboral y profesional. ¿Por qué creen que fue un error? Como debería haber actuado? ¿Qué han aprendido?</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	
<p><a href="#">Vive la Educación Social</a></p> <p><b>Mediación y comunidad. Una mirada desde la acción social</b></p>	<p>3 de octubre por la tarde, <b>Barcelona.</b></p> <p>Jornada abierta a todos los profesionales que trabajan diariamente en la atención a las personas, especialmente mediadoras y mediadores, pero también a ciudadanos que quieran conocer los beneficios de la mediación como técnica para resolver y gestionar conflictos.</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	

ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<p><u>Vive la Educación Social</u></p> <p><u>¿Cómo están trabajando los profesionales de educación social en las escuelas e institutos? Muestra de experiencias</u></p>	<p>4 de octubre por la tarde, <b>Tortosa</b>.</p> <p>Con el fin de reconocer y reivindicar la labor de la figura profesional del educador / a social dentro de las escuelas y los institutos, desde el Colectivo profesional de educación social y escuela del CEESC esta Cápsula de experiencias de trabajo.</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	
<p><u>Vive la Educación Social</u></p> <p><u>Jornada Seniors: ¿Cómo ser educador / a social y no morir en el intento?</u></p>	<p>4 de octubre por la tarde, <b>Barcelona</b>.</p> <p>En nuestra profesión se cometen errores. En esta actividad formativa teatralizada pondremos el foco en el liderazgo y en aquellas acciones que se derivan para poder detectar errores, para ser educadores sociales y no morir en el intento.</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	
<p><u>Vive la Educación Social</u></p> <p><u>Memoria histórica de la Educación Social. La Maternitat, 30 años después</u></p>	<p>4 de octubre por la tarde, <b>Lleida</b>.</p> <p>Recorrido y vivencias sorprendentes en un edificio histórico para la profesión en Lleida. ¿Lo sabías? Te acuerdas?</p>	<p><a href="#">Enlace</a></p>	

ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<p><u><a href="#">Vive la Educación Social</a></u></p> <p><u><a href="#">Canciones y vermouths para la Educación Social. Festival de TET'E S en Girona</a></u></p>	<p>6 de octubre por la tarde, <b>Girona</b>.</p> <p>Música, consejos y fiesta para el acompañamiento y la dignidad de las personas.</p>	<u><a href="#">Enlace</a></u>	
<p><u><a href="#">Vive la Educación Social</a></u></p> <p><u><a href="#">Pecera Ética: Ponemos un mirada ética a la tarea profesional</a></u></p>	<p>10 de octubre por la mañana, <b>Barcelona</b>.</p> <p>Exposición donde plantearémos el tema y sus interrogantes. Los participantes harán una actividad para dar respuesta conjunta a los interrogantes de la primera parte de la sesión"</p>	<u><a href="#">Enlace</a></u>	
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>			
<p><u><a href="#">III Jornadas: Los Servicios Sociales (SS AP) desde la Educación Social</a></u></p>	<p>2 de octubre. Mañana y tarde. <b>Valencia</b>.</p> <p>El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana (COEESCV) organiza las III Jornadas: "Los Servicios Sociales (SS AP) desde la Educación Social", en colaboración con el <u><a href="#">CGCEES</a></u></p>	<u><a href="#">Enlace</a></u>	<p><b>III Jornadas:</b> "Els Serveis Socials (SS AP) des de l'Educació Social"</p> <p><b>2 d'octubre</b> Dia Internacional de l'Educació Social</p>  <p>COMPARTINT VIDES</p>
<b>EXTREMADURA</b>			
<p><b>IV Jornada Internacional de Educación Social La Infancia en Extremadura</b></p>	<p>En <b>Cáceres</b>, el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Extremadura (COPESEX) y la Universidad de Extremadura (UNEX), organizan la IV Jornada Internacional de Educación Social "La Infancia en Extremadura"</p>	<u><a href="#">Enlace</a></u>	



ACTIVIDAD	DETALLE	Enlace	
<b>GALICIA</b>			
<b><u>Día de la Educación Social</u></b>	2 de octubre. Mañana. <b>A Coruña.</b> El Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia ( <b>CEESG</b> ) nos envía la actividad que organiza para el día de la Educación Social 2018, en colaboración con las Universidad de A Coruña ( <b>UDC</b> ), Vigo ( <b>UVIGO</b> ) y Santiago de Compostela ( <b>USC</b> )	<a href="#">Enlace</a>	<p><b>DÍA INTERNACIONAL DA EDUCACIÓN SOCIAL</b> <b>#EdusoDay2018</b></p>  <p>SALÓN DE GRAOS DA FAC. DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN, UDC</p>
<b>PAÍS VASCO</b>			
<b>Educación Social para la Salud</b>	2 de octubre. Mañana. <b>Bilbao.</b> Jornadas Educación Social para la Salud, organizadas por el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco ( <b>GHEE-CEESPV</b> ), en colaboración con <a href="#">Educablog</a> , <a href="#">Universidad de Deusto</a> y <a href="#">la Universidad del País Vasco</a>	<a href="#">Enlace</a>	
<b>PRINCIPADO DE ASTURIAS</b>			
<b>Asamblea en Asturias</b>	2 de octubre. Tarde. <b>Oviedo.</b> El Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias ( <b>COPESPA</b> ) celebrará una asamblea a las 18:00 horas, en la sede del Colegio, cale Peñasanta de Enol, 5 Oviedo, (Ovieu). Concluirá con un "Pincheo".	<a href="#">Enlace</a>	

## ***La quinta edición del Memorial Toni Julià, ya está en marcha.***

### *Redacción*

En el momento de cerrar este número de RES, está preparándose la convocatoria de la **quinta edición del “Memorial Toni Julià”**: concurso de proyectos socioeducativos.

Encontraréis toda la información sobre esta nueva convocatoria en la siguiente página de EDUSO.net:

<http://www.eduso.net/noticias/?not=1912>



Si queréis saber más sobre el Memorial Toni Julià, acceder a:

<http://www.eduso.net/cgcees/presentacion/concurso.htm>

<http://www.eduso.net/archivo/index.php?c=76>

## Reseñas

415



## ***Reseña de Tesis Doctoral***

**TÍTULO:** *Una aproximació a l'estat dels serveis socials. La persona i el seu univers temàtic i lèxic com a centre de la intervenció.*

**AUTORA:** **Núria Ferrer Santanach**

**UNIVERSIDAD:** **Girona**

**AÑO:** **2017**

416

### **Rafel López i Zaguirre, Miembro del Comité de Comunicación del CGCEES**

En diciembre de 2017 tuvo lugar la lectura de la tesis doctoral [“Una aproximació a l'estat dels serveis socials. La persona i el seu univers temàtic i lèxic com a centre de la intervenció”](#) en la Universidad de Girona. La tesis doctoral tiene su base en dos grandes aspectos: una aproximación al estado de los servicios sociales en Cataluña (radiografía de la situación actual) y un análisis y reflexión sobre las intervenciones socioeducativas y el papel de las personas usuarias (y su universo – entorno). El objeto de estudio tiene su eje central en tres elementos: los servicios sociales (marco de referencia), la intervención socioeducativa y el sujeto de intervención.

La investigación parte de la premisa que los servicios sociales necesitan un cambio de modelo de trabajo y de organización para poder dar respuesta a las necesidades actuales de las personas y atender la nueva realidad social de la población. El modelo de atención e intervención debería estar centrado en la persona y en su universo (entorno) para poder garantizar así unas intervenciones más adaptadas a cada uno/a, dando así una respuesta más adecuada. Para poder valorar la premisa y la hipótesis que se formularon, la investigación tubo un enfoque cualitativo utilizando dos técnicas de estudio: por un lado, se hizo un análisis de documentación exhaustivo, sistematizando la información de documentos para construir un discurso teórico argumentado; y, por otro lado, se hicieron varias entrevistas en profundidad, apostando por conocer la opinión de profesionales en activo y personas expertas en el campo de los servicios sociales.

El análisis cualitativo de los datos se hizo a través de tres bloques de estudio: 1) en torno a los servicios sociales, 2) en torno a los servicios básicos de atención social, y 3) en torno a la intervención socioeducativa en los servicios básicos de atención social. Y las aportaciones de la tesis se realizaron a través de diversas reflexiones personales, que exponen los elementos que pueden ayudar a empoderar los servicios sociales y a definir cuál sería la esencia de los servicios básicos de atención social. Además, se aportan dos propuestas concretas para ayudar a los profesionales a mejorar el enfoque de la intervención socioeducativa en los servicios básicos de atención social. Una de las propuestas hace una definición de la tipología de personas susceptibles de ser atendidas en los servicios y el enfoque que debe tomar la intervención en cada una de ellas; y la segunda propuesta explica las fases por las cuales pasaría una persona o familia durante un proceso de intervención.

En la tesis se encuentra un trabajo profundo de análisis y reflexión sobre los servicios sociales y los servicios básicos de atención social, y también sobre el enfoque del trabajo en el ámbito social. Las conclusiones de la investigación exponen la situación actual de estos servicios y los diferentes elementos que necesitan ser debatidos y profundizados para mejorar. A todo esto, es importante tener presente la idea que los servicios sociales deben centrar su mirada en las personas si quieren evolucionar y dar cobertura a las necesidades reales de la población. Esta mirada está presente en la ideología de los servicios, pero se detectó que realmente hacen falta medidas reales de aplicación práctica que lo garanticen. El empoderamiento de los servicios sociales se conseguirá si se hace una remodelación del sistema y de cada uno de los servicios, dando más valor y protagonismo a las personas. Por tanto, los servicios deben ser cada vez más flexibles, dinámicos y abiertos, así como cercanos a la comunidad; y las intervenciones deben formularse en todo momento en positivo, apostando por la capacitación y empoderamiento de las personas para ayudarlas a conseguir más autonomía (funcional, relacional y emocional) y calidad de vida.

Publicada en el repositorio TDR (Tesis Doctorales en Red):

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/463328>

*Datos de la autora:*

Dra. Núria Ferrer Santanach, [nuriasantanach@gmail.com](mailto:nuriasantanach@gmail.com)

Educadora social en servicios sociales básicos de Cataluña. Doctora en Educación Social, pedagoga y educadora social.

## ***Reseña de libro***

**TÍTULO:** *El valor de la educación en un mundo globalizado.*

**AUTOR:** **Encarnación Soriano Ayala (ed.)**

**EDITORIAL:** **La Muralla, Madrid, 208 págs.**

**AÑO:** **2011**

418

**M<sup>a</sup> Antonia Casanova**, *Universidad Camilo José Cela, Madrid.*

Dentro de las obras coordinadas por la Dra. Soriano Ayala (Universidad de Almería), dedicadas todas ellas a la educación intercultural desde las diferentes facetas en que esta puede abarcarse, la obra que ahora comentamos se centra en la importancia especial que adquiere si la contextualizamos en el mundo y la sociedad global en la que vivimos, cada día que pasa más interconectada en cualquier ámbito que consideremos.

Para reflexionar sobre el esencial papel de la educación en el entorno actual, afirma M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal en su interesante y meditado prólogo (“Urgen los cambios”) que precede a los capítulos de la obra:

“...se requiere un nuevo paradigma que nos ofrezca identidad planetaria, profunda y extensa, que nos convierta en una comunidad integradora, colaboradora e intercomunicada por encima de consignas, lavados de cerebro, propagandas y publicidades, cuestión en la que están colaborando (o no) los nuevos medios informáticos y de telecomunicación. Estas y otras razones son las que hacen de la educación inclusiva un bien irrenunciable, una garantía para avanzar en el camino de la solidaridad, el reconocimiento del otro, la búsqueda de la felicidad compartida y el bienestar sin codazos entre empresas, naciones, creencias, familias o individuos” (pág. 11).

A partir del reto que se plantea desde el comienzo, la obra se divide en dos partes tras la introducción de la editora: la primera dedicada a: “Retos de la educación en una sociedad globalizada”, y la segunda alrededor de “La investigación en una sociedad en continuo cambio”. Los capítulos que se tratan tienen la ventaja clara de haber sido escritos por autores y autoras de diferentes procedencias (Estados Unidos, España, México...), de distintos países y culturas, lo cual hace más creíble el contenido presentado, pues los enfoques que se



encuentran resultan complementarios desde las distintas voces que los han experimentado y vivido. Sonia Nieto, Christine E. Sleeter, L. Weis, M. Fine, G. Dimitriadis, J.L. Ramos y la propia editorial de la obra, son garantía de la calidad de las experiencias e investigaciones compartidas.

Los temas que se desarrollan a lo largo de los siete capítulos que comprende el texto, comentan la situación de la educación multicultural en Estados Unidos, intentando obtener conclusiones para llegar a la interculturalidad; la preparación de los inmigrantes para el liderazgo en sociedades multiculturales; la educación como valor y el valor de la educación en una sociedad cambiante; las políticas educativas interculturales y su realidad en las aulas y la adquisición de competencias comunicativas interculturales, emocionales y sociales mediante un programa de intervención. En la segunda parte del libro se presentan dos investigaciones: la primera, que plantea la necesidad de una teoría crítica del método en contextos globales de cambio y la segunda, referida a la identidad y la educación indígena a través de los maestros mixtecos en México. Cualquiera de estos capítulos profundiza en la importancia de la educación mediante el análisis sistemático y riguroso de los enunciados propuestos, por lo que creo que resultarán de interés tanto para investigadores como para docentes de los diferentes niveles educativos, apoyándolos en su tarea de formación en la actualidad.

Como afirma Encarnación Soriano en su aportación para la obra: “...es importante la educación en valores, pero es fundamental que todos los estamentos sociales y políticos consideren el valor de la educación, la educación que ya tiene la denominación de ser intercultural” (pág. 90).

## Reseña de libro

**TÍTULO:** *NIÑ@S HIPER. Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas.*

**AUTORES:** **José Ramón Ubieto y Marino Pérez Álvarez**

**EDITORIAL:** **NED Ediciones (Barcelona), 174 págs.**

**AÑO:** **2018**

420

**Lourdes Aramburu Otazu**, *Psicòloga, Institut Municipal de Serveis socials Ajuntament Barcelona*

NIÑ@S HIPER es el título de un libro que surge de una conversación entre José Ramón Ubieto, especialista en psicología clínica y psicoanalista y Marino Pérez Álvarez, catedrático de psicología de la Universidad de Oviedo. Ambos parten de la pregunta *¿Qué hay de nuevo en la infancia del siglo XXI?*

Y esta cuestión les lleva a desarrollar la idea de que estamos colonizando la infancia por la vía de lo Hiper como patrón: infancias y adolescencias hiperactivadas, hipersexualizadas, hipercontroladas por artilugios tecnológicos y también, hiperexpuestas sin barreras, sin topes, sin velos, sin protección. Los niños y niñas entran “a la brava” también en las categorías diagnósticas que van a conformar su vida infantil y que puede quedar patologizada “sine die”.

Los niños y niñas actuales corren serios riesgo de ser diagnosticados y medicados ante problemas y dificultades que a buen seguro van a tener lugar en una época abierta e inacabada donde se están construyendo “a tuestas”. La época de la Infancia, como dice Freud sirve para formar síntomas y defensas frente a ese real que constituye lo más íntimo y propio de cada uno. Es un real que en nuestros tiempos, puede quedar apisonado por la hipermonitorización y el etiquetaje diagnóstico que unifica los malestares y los problemas del desarrollo infantil en trastornos y tratamientos “prefabricados” e igualadores como señala Sami Tatimi cuando habla de la Mcdonalización de la infancia.

A lo largo del libro repasan algunos de estos trastornos como el trastorno bipolar infantil, el TDAH y los trastornos conductuales. La mutación de las dificultades infantiles en

enfermedades fija identidades mediante el diagnóstico, proveen tratamientos farmacológicos que tienden a prolongarse crónicamente en el tiempo y descontextualizan las esperables reacciones infantiles propias de las circunstancias en las que se encuentran los niños y las niñas. Rechazar la entidad clínica no significa negar que puede haber un problema pero lo resitúan como un problema conductual abordable en el contexto familiar y escolar.

Estos nuevos diagnósticos están provocando un uso abusivo de la medicación, desatendiendo todas las recomendaciones que apuestan por un abordaje educativo, familiar y psicológico antes que farmacológico (al que no sitúan como primera opción).

La propuesta de los autores es primero la educación, apelando a modificar estrategias educativas que suponen trabajar por proyectos que permitan el desplazamiento de los alumnos en torno a una tarea.

Para los padres y madres en apuros, temerosos de equivocarse y buscadores de aplicativos y guías que reduzcan los riesgos, los autores recomiendan recuperar la conversación y el juego. Frente al “otro digital” que plantea un vínculo muy autoerótico (una satisfacción que pasa por una relación del sujeto con el objeto, sin mediación de otro), plantean hablar con el otro cara a cara, en tiempo real. Incentivar esta relación con los otros también favorece la relación que uno establece consigo mismo. En esta línea de que saber estar a solas con uno mismo, también proponen recuperar el aburrimiento.

Para concluir, el deseo de los autores es justamente reivindicar el tiempo de construcción subjetiva sin patologizar aquello que forma parte de las soluciones y tanteos que los niños y niñas van haciendo. Reivindican el derecho de los niños y niñas a darse tiempo antes de hacerse adultos.

Nuestra posición de adultos debe soportar la incertidumbre y la espera y por eso los autores nos invitan a acoger y no rechazar la novedad que todo niño y niña traen bajo el brazo.

## Reseña de libro

**TÍTULO:** *Aproximació al marc teòric del Programa d'Intervenció Socioeducativa 6-16. Aportació des de l'educació social.*

**AUTOR:** **Inés Solé Vericat**

**EDITORIAL:** **Ed. Onada, Tortosa, 176 págs.**

**AÑO:** **2017**

422

**Josep Vallés Herrero, Educador Social, Doctor en Pedagogía. UNED-Tortosa.**

El libro de Inés Solé es el fruto de un año y medio de trabajo de una beca de investigación elaborada con el seguimiento de una comisión interinstitucional que tuvo la suerte de promover y coordinar (CEESC, UNED, Ayuntamiento de Tortosa y entidades del tercer sector del municipio de Tortosa). El objetivo de la investigación ha sido realizar la fundamentación teórica del Programa de Intervención Socioeducativa para niños y jóvenes de seis a dieciséis años y sus familias. Se trata de un programa que lleva funcionando en el municipio desde 2012 y que se encuentra inmerso dentro del proceso comunitario de la ciudad.

La autora es educadora social y psicopedagoga, experta en el ámbito de la infancia, actualmente trabaja en un Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAIA) y es miembro desde 2009 de la Junta delegada de *Terres de l'Ebre* del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC).

Este documento, que constituye el informe final de la investigación, enmarca esta fundamentación teórica en clave de Educación Social aunque el inicio del programa surge en clave comunitaria y que existen otras disciplinas que también hacen sus aportaciones (sociología, trabajo social, antropología,...) pensamos que es la pedagogía social, la que en esta investigación se sitúa como marco conceptual que actúa como “paraguas” de las diferentes intervenciones socioeducativas que se llevan a cabo en el seno del programa. La autora describe cómo se inicia el programa, como se convierte en un proyecto de ciudad dentro del proceso comunitario, donde el trabajo en red es muy importante, siguiendo los

principios de Carlos Giménez y de Marco Marchioni –codirectores del programa comunitario en Tortosa-. Esta red construye unos "laboratorios sociales" que diseñan unas actividades para los niños, con una mirada inclusiva que hay que repensar en clave educativa para optimizar todo este complejo proceso.

Ante esta realidad, conceptos como acompañamiento social, trabajo en red o aprendizaje servicio toman protagonismo para poder trazar una metodología de la intervención social de amplio espectro, que sirva para poder entender mejor las acciones educativas del programa. Por eso se han explorado las teorías del diseño de programas de Tiberio Feliz, del acompañamiento que propone Jordi Planella, del aprendizaje servicio de Roser Batlle, o el modelo de evaluación de programas que propone Ramón Pérez Juste (por destacar algunos). Lo novedoso de este enfoque es que centra la mirada en la acción educativa del programa, en donde siempre se ha destacado su dimensión social, de generar redes, a través de múltiples agentes de la comunidad (institucionales, empresas del tercer sector, voluntarios, ONGs, mecenazgo, etc.). Ahora lo importante desde la Educación Social es cada uno de los “frutos” de estas redes, lo que el profesor Tiberio Feliz diría “microdiseño”, que constituyen un catálogo de más de treinta actividades, agrupadas en un catálogo por ámbitos (figura 15 del libro, pp. 96-97) y también cómo se generan a través del “macrodiseño” (dimensión socio-política) y del “mesodiseño” (el trabajo en red o “laboratorios” de generación de propuestas).

Además del interés de una experiencia consolidada de acción socioeducativa concreta al municipio de Tortosa, este trabajo puede servir de ejemplo para experiencias similares en otras localidades y como material de interés para estudiantes universitarios y profesionales. Desde el CEESC se facilita su descarga para estos fines en:

<http://www.ceesc.cat/documents-publicacions/altres-publicacions/546-aproximacio-6-16>

## ***Reseña de libro***

**TÍTULO:** *Tell Me how it Ends. An Essay in Forty Questions.*  
**AUTOR:** **Valeria Luiselli**  
**EDITORIAL:** **Coffee House Press, Minneapolis, USA, 128 páginas.**  
**AÑO:** **2017**

424

**Mohamed Chamseddine Habib Allah, Universidad de Murcia**

Es ilusorio afirmar que la gestión de la situación de los menores extranjeros no acompañados en los países receptores ha tenido éxito en las últimas décadas, si tenemos en cuenta que en los diversos escenarios este fenómeno sigue siendo complejo, sin expectativas de mejorar ni alternativas viables que proporcionar. Los gobiernos de los distintos continentes se empeñan en centrar sus esfuerzos en aumentar vallas y barreras y en establecer políticas retóricas e incoherentes desde la dimensión ética y social. En este sentido, se invita a los lectores a leer el libro "Cuéntame como acaba. Un ensayo en 40 preguntas", que ofrece relatos estremecedores de menores procedentes de Centroamérica, especialmente de El Salvador, Honduras y Guatemala, quienes cruzan la frontera de México para llegar a los Estados Unidos. La autora Valeria Luiselli ofrece una descripción detallada de las entrevistas realizadas fuera y dentro del territorio estadounidense, sobre los horrores y atrocidades que experimentan los menores en el trayecto interminable del desierto hacia el norte, un trayecto lleno de ansiedad, miedo e incertidumbre constante. Los relatos van conduciendo al lector a una cruda realidad a partir de la voz débil de los niños, una realidad que va más allá del análisis exegético de la historia de vida que han experimentado, el trato degradante que reciben de patrullas fronterizas y de los traficantes de personas; además de las medidas crecientes de amenaza y anulación sistemática de la protección humanitaria de los derechos civiles de los niños, en un país cuyos pilares se han forjado en los principios de igualdad, justicia y oportunidad.

En la misma línea, crece la iniciativa en numerosos estados, y por parte de los grupos ultraconservadores denominados "Tea Party", -los mismos grupos que se resisten en revocar la segunda enmienda vinculada a la venta de armas que tanta preocupación y amenazas de



seguridad ha provocado-, de aplicar las medidas orientadas a anular la ciudadanía automática a niños nacidos en Estados Unidos -a pesar de embestir contra enmienda catorce de la constitución-, cuyos padres se encuentran en situación irregular; y la deportación de estos últimos, lo que provoca la separación de los progenitores de sus hijos, y da lugar a la aparición de "nuevos" menores no acompañados por propia iniciativa del estado norteamericano. Y todo ello, sin detenerse a considerar las repercusiones negativas, así como las secuelas permanentes del impacto emocional, tanto de los menores como de los propios progenitores.

Se trata, como indica la autora, de visualizar los escasos avances significativos en la gestión de la situación de niños que migran solos sin un adulto de referencia a Estados Unidos, procedentes de contextos desfavorecidos, y que no han logrado abandonar su situación de riesgo y exclusión social, a pesar de conseguir entrar en el país en busca del "The American Dream".

Por tanto, es imperativo abordar la situación de vulnerabilidad de dichos menores mediante la planificación y aplicación de modelos de intervención, cuyos procedimientos e instrumentos se basen en la protección educativa, social y de seguridad; reforzando y garantizando sus derechos, ya que son niños antes que extranjeros, como suele recalcar Unicef en todos sus informes anuales.

La publicación constituye, por tanto, la evidencia insoslayable de las carencias de respuestas eficientes de las administraciones a esta tendencia creciente, unido a los escasos estudios empíricos que visualicen la situación real de dichos menores, y a la ambigüedad de las medidas del sistema de protección destinadas a dar respuestas "urgentes" a este fenómeno dinámico y cambiante.

## **Reseña de libro**

**TÍTULO:** *Jóvenes y valores: la clave para la sociedad del futuro.*

**AUTORES:** **Javier Elzo, Carles Feixa y Esther Giménez-Salinas**

**EDITORIAL:** **Fundació " La Caixa", Barcelona, 94 páginas.**

**AÑO:** **2006**

426

**M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia**

Entrar en la lectura de un libro siempre es una aventura. Si entre sus autores encontramos a Javier Elzo el riesgo se minimiza, especialmente si el campo de interés del lector se centra en los jóvenes y su papel social. Nos encontramos ante una obra ligera, de fácil lectura que cuenta con tres grandes núcleos. El primero de ellos, escrito por el autor mencionado, lleva por título “*Los padres ante los valores a transmitir en la familia*”, quien tras resaltar la complejidad de la sociedad actual, destaca la importancia de desarrollar la competencia personal en las personas en general y en los jóvenes en particular. Además de la competencia informática, los jóvenes deben aprender a aprender (Delors, 1996) a desarrollar su racionalidad; a valorar algo más que el dinero sin valor, que generalmente ha sido obtenido de sus familias; a reconocer nuestros derechos y deberes, ya que los unos van acompañados de los otros; a dejar de promulgar valores finalistas y vivir en la hipocresía o facha moral, para promover valores instrumentales que se materializan en conductas; a reconocer que más allá de la tolerancia pasiva interesa fomentar la tolerancia activa hacia la praxis de los valores y la intolerancia hacia los contravalores y comportamientos contrarios a los derechos humanos; a promover utopías que muevan a la ciudadanía en el deseo de buscar y perseguir mejorar los estados de convivencia; todo ello no desde la individualidad, o mejor dicho, desde la soledad del sujeto joven que se encuentra en pleno proceso de construcción de su identidad personal, sino más bien desde el acompañamiento educativo familiar. Para ello, Elzo propone cuatro modelos de actuación de las familias ante la educación de sus hijos: el sobreproteccionismo, la añoranza del pasado, la negación (mirar hacia otro lado) y la apuesta por la convivencia y autonomía de los hijos, siendo este último el más deseable. Finaliza este capítulo exponiendo algunas recomendaciones de interés destinadas a las familias centrada principalmente en



romper la individualidad y promover la comunidad familiar, creando, no artificialmente sino de forma natural, espacios de comunicación paterno-filial, acabar con el laxismo y promover la disciplina sustentada en una figura de autoridad o liderazgo esencial en toda relación educativa, así como aprender a conocerse, autocontrolarse y gestionar los conflictos que inevitablemente emanan en el contexto familiar.

En el segundo capítulo escrito por Carles Feixa se realiza un recorrido por la imagen de la juventud en el presente, pasado y futuro. Ser jóvenes hoy se caracteriza por un amplio colectivo originado no solo demográficamente, sino socialmente, ya que las posibilidades del mercado son tan nefastas que la persona transita por la juventud perennemente; un joven que viven entre lo global y lo local, que se desvincula de lo cultural para encadenarse a lo material, que vive en la sobreprotección y se forman en la irresponsabilidad, que se queda en lo trivial-sensorial, en la superficialidad, inmediatez y presentismo sin promover el cultivo de la interioridad y el desarrollo integral, entre otros aspectos. Por otra parte, respecto a la figura del ayer, el autor realiza un recorrido por las circunstancias histórico-sociales asociadas a los jóvenes, partiendo de la juventud en las sociedades primitivas, en la Grecia antigua, en la Europa Medieval, en la era industrial, en tiempos de guerra y paz, en la sociedad del consumo, era de la protesta y de la crisis. Por último, la generación @ y el protagonismo de la red son los aspectos más señalados en los jóvenes del mañana.

En la tercera y última parte del libro se aborda la educación de los jóvenes en la Sociedad de la Información, partiendo del concepto de educación asociada al devenir histórico, cada vez más acelerado, como seña de identidad de una sociedad en continua transformación y cambio. Una educación democratizada y gratuita en el estado de bienestar con grandes avances en la erradicación del analfabetismo y el incremento de estudiantes universitarios. Una educación de derecho para todos, incluso atendiendo a las dificultades derivadas de los fenómenos migratorios. Una educación como referente para la formación personal y profesional, a pesar de que el nuevo saber tiene fecha de caducidad. Una educación superior que, a partir de la Declaración de Bolonia, rompe con la tradicional enseñanza dogmática y promueve la diversidad cultural y lingüística. Y una formación profesional a través de ciclos con estructuras más diversificadas y ajustadas a las necesidades del mercado laboral.

## Reseña de libro

**TÍTULO:** *La Educación Social y la Escuela.*  
**AUTORES:** **P. Dumonchel, A. Belot, J.H. Badley y A. Scott**  
**EDITORIAL:** **Espasa-Calpe SA, Madrid, 151 páginas.**  
**AÑO:** **1935**

428

**Carlos Sánchez-Valverde, Educador Social e Historiador**

Sí, no es una equivocación: el año de edición, en castellano, del libro que reseñamos es 1935. Es un libro del que se hicieron diferentes ediciones, difícil de encontrar, pero que aún se puede localizar en algunas librerías de viejo.<sup>1</sup> Y el título es bien explícito.

Uno puede pensar que la relación entre estas dos instancias educativas sea una cuestión de actualidad, pero la historia, como maestra de la vida, nunca deja de depararnos sorpresas.

La Educación Social estuvo muy actual en los años 30 en toda Europa. De hecho hasta se realizó en nuestro país algún que otro congreso sobre el tema. Como el celebrado en octubre de 1933 en Barcelona, convocado en mayo del mismo año, desde el Ateneo Enciclopédico Popular, para

*“... estudiar en el más ajustado funcionamiento de la vida colectiva de Cataluña, cuestiones de orden social, como el aprendizaje en la enseñanza primaria, las escuelas especializadas o técnicas para obreros, las rurales, las escuelas de complementación de cultura y para analfabetos, las de especialización femenina, las guarderías y jardines para niños, las escuelas al aire libre y cerca del mar durante todo el año, la inspección médica escolar y la de talleres y fábricas, el sport para amateurs, los baños públicos municipalizados, la casa y la escuela higiénicas con relación a la ciudad, la Universidad popular, con todo un plan de organización expositiva de ideas sociales de divulgación técnica y científica y creación de misiones pedagógicas; bolsas de estudio, becas y viajes, etc., para obreros; las bibliotecas públicas y los museos técnicos como complemento cultural; en fin: instituciones de previsión social y humana, tales como atenciones a los niños anormales, la vida penal del hombre,*

<sup>1</sup> Gracias a Marcos Álvarez Zarzuelo, de Asturias, por habérmelo facilitado.

*asistencia pública, mutuas y cooperativas, seguros de paro, etc., las cuales no pueden dejarse olvidadas al ocuparse de la educación popular”* (La Vanguardia, 17 de mayo de 1933, pág.8).

En algunos de los ítems y propuestas de este congreso nos reconocemos. En otros no. Es decir, que lo que se quería expresar con esta locución en aquel momento no se corresponde del todo con lo que nosotros entendemos hoy que engloba la Educación Social. Tenía más que ver con la función socializadora de la escuela y todas sus posibilidades. Cabe recordar también que una de las primeras veces que aparece esta locución, "educación social", ya en tiempos más actuales (1989), lo hacía en su carácter asimilable a la educación cívica y por la ciudadanía.<sup>2</sup> Que tampoco es lo que hoy diríamos. La reflexión quiere poner en evidencia cómo la construcción del campo semántico de la Educación Social es muy rica y cómo, en cada momento histórico, deberemos hacer el esfuerzo de ubicación en el sentido y significado que en aquel momento tuviera.

Pero volvamos al libro que queremos reseñar. La obra contiene 7 aportaciones que versan sobre temas como el “el autogobierno en la escuela”, el significado de la “Escuela Nueva” y cómo es la disciplina en ella, la escuela como organismo (república), el trabajo “por proyectos”, la enseñanza cívica en la escuela... Y todo ello precedido de un estudio sobre “la educación social del niño y del adolescente”, realizado por Dumonchel, donde revisa las experiencias suizas (escuela nueva), inglesas (repúblicas escolares), americanas (escuelas democráticas), que tienen todas ellas en común el poner el énfasis en que la educación de los individuos, en su faceta ciudadana, cívica y social, la hace el grupo. La revisión es crítica y expone los riesgos que para el autor tiene fiar al grupo ese encargo, frente a la disciplina autónoma vigilada por los adultos.

Una lectura refrescante que nos conecta con las interpelaciones que hace 80 años se hacían otras y otros educadores y nos confiere una identidad que va más allá de lo cotidiano.

2 Ver por ejemplo PETRUS ROTGER, A. (1989). "La educación social. Estado de la cuestión". En Delgado, B. y Rodríguez, M.L. (coords.). *Homenaje al profesor Alexandre Sanvisens*, 159-198. Barcelona: PPU.

## ***Reseña de Tesis Doctoral***

**TÍTULO:** *Necesidad y funciones del profesional de la Educación Social en los Centros Sociales de Personas Mayores. Una figura tan importante como ignorada.*

**AUTORA:** **Gema Belchi Romero**

**UNIVERSIDAD:** **Murcia**

**AÑO:** **2018**

430

### **Redacción**

Es para nosotros un placer facilitar a nuestros lectores y lectoras el acceso a la Tesis doctoral "["Necesidad y funciones del profesional de la Educación Social en los Centros Sociales de Personas Mayores. Una figura tan importante como ignorada"](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/58380/1/TESIS%20GEMA%20BELCHI%202018.pdf) , de nuestra compañera de Murcia Gema Belchi.

Hemos de agradecer a la autora sus aportaciones, sus conocimientos, el tiempo que ha dedicado y que, finalmente, nos aporte un documento con el que poder reivindicar la profesión en el ámbito de las personas mayores, revalorizando, visibilizando, aportando credibilidad y contribuyendo a la profesionalización del educador y la educadora social.

Esperamos que su máxima difusión contribuya a la reivindicación del profesional de la Educación Social ya que, por sus funciones, la repercusión positiva y el cambio que supondría su inclusión en el ámbito de las personas mayores y las instituciones que atienden a éstas, serían importantes.

Es especialmente relevante, que hayan sido los propios protagonistas (personas mayores, educadores y educadoras sociales, trabajadores de centros sociales y colegios profesionales de educadores y educadoras sociales) los que justifiquen su necesidad y delimiten claramente sus competencias y funciones, tal y como se puede apreciar en el trabajo realizado.

Publicada en el repositorio Digitum de la Universidad de Murcia:

<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/58380/1/TESIS%20GEMA%20BELCHI%202018.pdf>

Para contactar con la autora: [gema.belchi@um.es](mailto:gema.belchi@um.es)





## Reseña de libro

**TÍTULO:** *EDUCACIÓN SOCIAL E ESCOLA. Unha análise da últimas década (2006 -2016).*

**AUTORES:** **Cid, X.M., Riveiro, S., Carrera, M.V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P., e Candia, F. (Coords.).**

**EDITORIAL:** **CEESG, NEG (Galicia), APTSES (Portugal), AEES SP (Brasil), SIPS. Ourense, España. 812 pág.**

**AÑO:** **2018**

431

**M<sup>a</sup> Esther Pérez Enríquez**, *Facultade de Ciencias da Educación de Ourense. Universidade de Vigo*

A colaboración entre a Educación Social e a Escola<sup>1</sup> convértese nun eixe fundamental e necesario se queremos defender e conseguir un sistema educativo de calidade, capaz de dar resposta ás demandas sociais. A prevención, o seguimento e control do absentismo escolar, a medicación e resolución de conflitos, a educación para o lecer e o tempo libre, a educación emocional, a dinamización e participación familiar, comunitaria e interxeracional, a educación para a paz, a prevención da violencia de xénero, a educación en valores, o impulso do empoderamento... son moitas das accións a potenciar e desenvolver polas Educadoras e Educadores Sociais en colaboración co profesorado e equipas docentes dos centros educativos.

Esta obra, coordinada por Xosé Manuel Cid, Sofía Riveiro, M<sup>a</sup> Victoria Carrera, Monserrat Castro, Xesús Rodríguez, Alberto Fernández-Sanmamed, Antía Cid, Patricia Alonso e Francisco Candia, xurde como resultado da realización do I Congreso Internacional e III

<sup>1</sup> Después del texto en galego se aporta la traducción de la reseña al castellano.

Xornadas de Educación Social e Escola, en Ourense o 30 de setembro e o 1 de outubro de 2016, e conta coa participación de máis de 100 persoas compartindo, debatendo e sumando esforzos cara un obxectivo común: a incorporación das Educadoras e Educadores Sociais no Sistema Educativo.

Todas as aportacións realizadas, de moi diversa e ampla temática, recóllense neste libro e organízanse en seis bloques temáticos: o primeiro bloque, denominado “Educación Social e Escola: Realidades polo mundo adiante”, aborda a panorámica da situación na que se encontra a relación da educación social e a escola, a nivel mundial; o segundo bloque, denominado “Algunhas experiencias en Galicia”, presenta, como indica o seu título, algunhas das experiencias que xa se están levando a cabo en Galicia; o terceiro bloque “A situación da formación inicial en educación social e maxisterio: cara a un diálogo interprofesional”, onde se dialoga e analiza a formación inicial sobre educación social e escola, tanto das educadoras e educadores sociais, como das mestras e mestres na Comunidade Autónoma de Galicia; no cuarto bloque “Axentes educativos, educación social e escola”, recóllense as achegas dos diferentes axentes educativos que interveñen na relación educación social e escola; un quinto bloque titulado “Áreas emerxentes de intervención socioeducativa na escola”, onde se agrupan as aportacións referidas a novas áreas temáticas que están a emerxer para dar resposta as demandas da sociedade, como a diversidade sexual, a violencia de xénero, a resolución de conflitos,... e un sexto e derradeiro bloque “Ampliando o currículo dende a colaboración interprofesional”, onde se abordan as diferentes estratexias que relacionan a Educación Social e a Escola; rematando coa presentación de cinco pósters temáticos.

Así, esta obra resulta de especial interese, tanto para as Educadoras e Educadores Sociais, como para as mestras e mestres e equipos docentes interesados en que a incorporación ao sistema educativo dos profesionais da Educación Social sexa unha realidade inmediata, pois posibilita dende perspectivas moi diferentes, unha visión global e internacional do que está acontecendo, das accións que se están levando a cabo e das posibilidades de colaboración entre as e os diferentes profesionais educativos.

Accesible y descargable en abierto en:

<http://ceesg.org/files/documentos/docs/actas-e-relatorios-01-03-2018-libro-de-actaseducacion-social-escola20062016.pdf>

*La colaboración entre la Educación Social y la Escuela se convierte en un eje fundamental y necesario si queremos defender y conseguir un sistema educativo de calidad, capaz de dar respuesta a las demandas sociales. La prevención, el seguimiento y control del absentismo escolar, la mediación y resolución de conflictos, la educación para el ocio y el tiempo libre, la educación emocional, la dinamización y participación familiar, comunitaria e intergeneracional, la educación para la paz, la prevención de la violencia de género, la educación en valores, el impulso del empoderamiento ... son muchas de las acciones a potenciar y desarrollar por las Educadoras y Educadores Sociales en colaboración con el profesorado y equipos docentes de los centros educativos.*

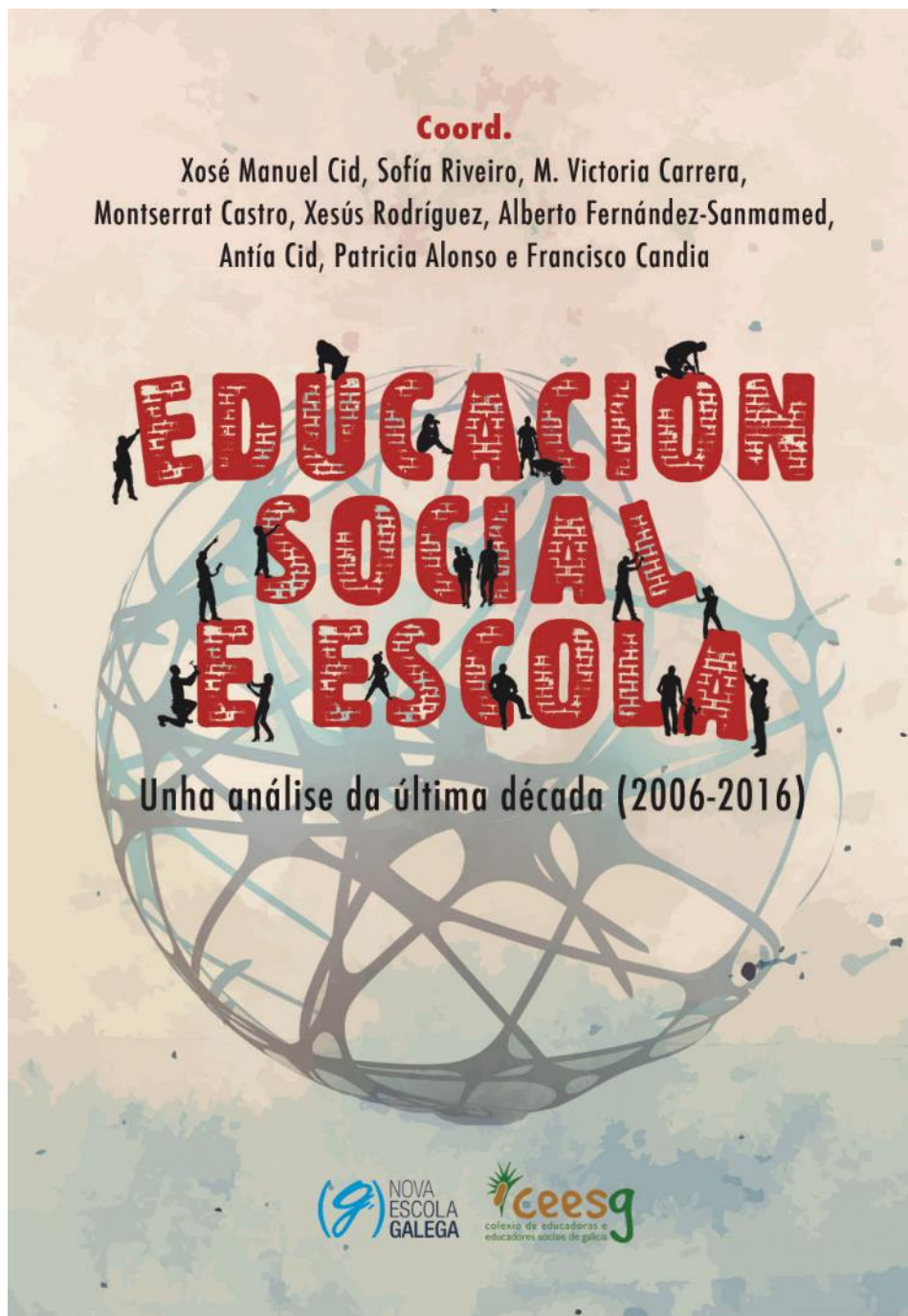
*Esta obra, coordinada por Xosé Manuel Cid, Sofía Riveiro, M<sup>a</sup> Victoria Carrera, Monserrat Castro, Xesús Rodríguez, Alberto Fernández-Sanmamed, Antía Cid, Patricia Alonso y Francisco Candia, surge como resultado de la realización del I Congreso Internacional y III Jornadas de Educación Social y Escuela, en Ourense el 30 de septiembre y el 1 de octubre de 2016, y cuenta con la participación de más de 100 personas compartiendo, debatiendo y sumando esfuerzos cara un objetivo común: la incorporación de las Educadoras y Educadores Sociales en el Sistema Educativo.*

*Todas las aportaciones realizadas, de muy diversa y amplia temática, se recogen en este libro y se organizan en seis bloques temáticos: el primer bloque, denominado “Educación Social y Escuela: Realidades por el mundo adelante”, aborda la panorámica de la situación en la que se encuentra la relación de la educación social y la escuela, a nivel mundial; el segundo bloque, denominado “Algunas experiencias en Galicia”, presenta, como indica su título, algunas de las experiencias que ya se están llevando a cabo en Galicia; el tercer bloque “La situación de la formación inicial en educación social y magisterio: hacia un diálogo interprofesional”, donde se dialoga y analiza la formación inicial sobre educación social y escuela, tanto de las educadoras y educadores sociales, como de las maestras y maestros en la Comunidad Autónoma de Galicia; en el cuarto bloque “Agentes educativos, educación social y escuela”, se recogen las aportaciones de los diferentes agentes educativos que intervienen en la relación educación social y escuela; un quinto bloque titulado “Áreas emergentes de intervención socioeducativa en la escuela”, donde se agrupan las aportaciones concernientes a nuevas áreas temáticas que están emergiendo para dar respuesta a las demandas de la sociedad, como la diversidad sexual, la violencia de género, la resolución de conflictos,... y un sexto y último bloque “Ampliando el currículo desde la colaboración interprofesional”, donde se abordan las diferentes estrategias que relacionan la Educación Social y la Escuela; finalizando con la presentación de cinco pósteres temáticos.*

*Así, esta obra resulta de especial interés, tanto para las educadoras y educadores sociales, como para las maestras y maestros y equipos docentes interesados en que la incorporación al sistema educativo de las/os profesionales de la Educación Social sea una realidad inmediata, pues posibilita desde perspectivas muy diferentes, una visión global e internacional de lo que está sucediendo, de las acciones que se están llevando a cabo y de las posibilidades de colaboración entre las y los diferentes profesionales educativos.*

Accesible y descargable en abierto en:

<http://ceesg.org/files/documentos/docs/actas-e-relatorios-01-03-2018-libro-de-actaseducacion-social-escola20062016.pdf>



## Reseña de libro

**TÍTULO:** *Una rama caída.*  
**AUTOR:** **Rafael Donaire Casas**  
**EDITORIAL:** **independiente, 198 páginas.**  
**AÑO:** **2017**

435

**Claudia Marcela Ramírez Rojas**, *Licenciada en Educación Infantil, Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos.*

*“He venido a verte, mamá – decía yo con toda la alegría del mundo, orgulloso de mí mismo porque podía llegar hasta allí desde el colegio sin que me atropellara ningún coche. Por eso no pude entender la bofetada que me dio y que me llevara enfadada de vuelta al colegio, donde armó un escándalo y regañó a todos los profesores-.”*

*Una rama caída* es una novela que devela la realidad sociopolítica y cultural de una familia española de clase no privilegiada, donde la mujer carga con el peso del estereotipo de su género y la niñez sufre las consecuencias de las decisiones y percepciones tomadas por los diversos actores de su entorno (padres, maestros, vecinos, etc.)

A lo largo de la novela Isabel, Álvaro y Francisco hacen lo que consideran más apropiado para sobrevivir a su contexto, en consecuencia, se entrelazan episodios de amor, sufrimiento, lucha, aventura e ilusiones tanto frustradas como alcanzadas.

Desde una perspectiva literaria, es una narración que oscila entre la crítica a la desigualdad social, al silencio, que hace cómplices a muchos, y la constante violencia intrafamiliar, situaciones que parecen propias del pasado pero que hoy en día siguen siendo la realidad de muchas familias.

Aun así, la manera en que el autor relata cada situación es única, unas veces con emociones de mucha frustración/esperanza/denuncia y otras tantas es tan descriptivo y explícito en su exponer que es inevitable sentir tristeza, emoción, empatía y ganas de incrustarse entre las páginas, dejar de ser un simple lector y hacer algo por alguno de los protagonistas.



Aunque la historia se desarrolla de forma muy lineal lo que hace bastante fácil su lectura y comprensión, resulta poco o nada predecible en sus diversos acontecimientos y desenlaces: no se encuentra que haya sido escrita para un público en particular. Por el contrario, quizás sin estar atentos, muchos han tenido un amigo Álvaro o una compañera de trabajo como Isabel o en mi caso particular estudiantes del perfil de Francisco, que pasan muchas veces desapercibidos al ser el estudiante tímido, callado y que genera pocos ruidos a nivel disciplinar y académico.

El título de la obra *“Una rama caída”* resulta ser una analogía bastante interesante, en la que su interpretación puede variar de acuerdo a la mirada de quien lee, pero a la final se logra determinar claramente que personaje es esa rama y porque este nombre es tan simbólico y apropiado en la historia y quizás para la vida misma.

En relación a mi opinión personal, esta lectura me tocó mucho el alma, el modo en que se muestra el abuso infantil y a la mujer me llevó a cuestionarme ¿qué deberíamos hacer los maestros, vecinos, amigos, familiares ante situaciones de abuso? No me atrevo a afirmar si Rafael intencionalmente hace un llamado hacia la responsabilidad social y nuestro papel como agentes activos, pero definitivamente lo que aprendí luego de esta lectura es nuestro deber de velar por los derechos propios y de los otros, sin excusas y aunque no tengamos lazos de sangre.

Tenemos esta tendencia a creer que una ayuda es válida si implica una magnificencia que repercuta en una población numerosa, pero no es así: informarse sobre qué hacer o a quién acudir en caso de abuso podría brindarnos las herramientas necesarias para enfrentar una situación de estas. Prestar los oídos para escuchar y tomar acciones al respecto puede cambiar la vida de una persona o de una familia entera y, por eso, los que trabajamos con niños debemos estar más atentos y reconocer que ese romanticismo de la infancia feliz no es la realidad de todos: los niños llevan cargas muy pesadas en sus vidas y necesitan algo más que matemáticas y geografía.

Nuestra sociedad tiene una profunda necesidad de empatía y solidaridad: ¡qué privilegio haberme topado con esta novela para reflexionar al respecto y compartirla con colegas y más personas! Como mencionó Albert Einstein, *“hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad”*.

Quiero terminar esta reseña con una confesión que quizás motive a las personas a leer el libro, y es que debo admitir que aún no defino mi parecer con respecto al final: no sé si continúo sorprendida o si definitivamente no me gustó y lo considero demasiado controversial e injusto.

Sería interesante intercambiar opiniones con otras personas al respecto, un buen consejo para leer este libro es mantener una mente abierta, no juzgar o buscar quién es el bueno, el malo, o el que podría actuar mejor; una postura de aprendizaje y apertura, dejando de lado intereses personales, antecedentes, creencias sociales, religiosas o políticas es la mejor opción.



## ***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 (más del 90%), 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 DICIEMBRE de 2018**, a la siguiente dirección [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net), siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Tema del próximo número 28: *Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad*.

(Orientaciones sobre este número en la sección **[PRÓXIMO NÚMERO](#)**)



## **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)