



ENERO 2015

RES, Revista de Educación Social

Número 20

Derechos Humanos y Educación Social

Las preguntas sobre quiénes son (/ somos) los excluidos, o sobre si, como profesionales, somos antidotos o factores de estigmatización y etiquetado, o sobre si trabajamos en el "control y gestión" o en la elaboración de estas situaciones con las poblaciones vulnerables que las padecen, están aquí y con más actualidad que nunca.

¿Dónde quedan los derechos humanos en estos momentos?

Pregunta a la que muchas veces no acabamos de encontrar una única y definitiva respuesta.



ISSN: 1698-9007

- [SUMARIO](#)
- [REDACCIÓN](#)
- [PRESENTACIÓN](#)
- [EL TEMA: COLABORACIONES](#)
- [EL TEMA: EXPERIENCIAS](#)
- [MISCELÁNEA](#)
- [RESEÑAS](#)
- [ACTUALIDAD](#)
- [RECURSOS Y REPOSITORIOS](#)
- [ARTÍCULOS SÓLO TEXTO](#)
- [PRÓXIMO NÚMERO](#)



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

Edición

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

RES, *Revista de Educación Social* es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

**Sede del CGCEES**

C/ Aragón 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08; cgcees@eduso.net

Área de Comunicación del CGCEES

C/ Bailen 1 - 3a planta (Pta. 7), 48003 Bilbao.
Tel.: 944 160 397

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

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-thinking.com)

Consejo de Redacción

Roberto Bañón, María Ángeles Fernández, Sofía Riveiro, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.

Coordinador: Carlos Sánchez-Valverde.

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

Teresa Bermúdez, Luis Blanco, Raquel Cercós, Gema López, Ana Martín, Carmen Morán, Ònia Navarro, Mercé Òdena, Inés Pico, Iñaki Rodríguez, Víctor Manuel Solbes, Alfonso Tembrás, Carmen Vega.

Coordinación de contenidos: Carlos Sánchez-Valverde.

Los contenidos de RES, *Revista de Educación Social*, proceden, prioritariamente (más del 80%), de aportaciones voluntarias 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. Y nunca se publican como contraprestación a un pago.

Colaboran en este número:

Souradjou Ali, Bonifacio Barba, Lilián Berardi, Sergio Buedo, Fran Calvo, J.M. Cañamares, Francisco J. Caparrós, José Caselles, Rosa Cendón, Lorena Delgado, María Ángeles Fernández, Javier García, Rafael García, Selva García, Elena Gelabert, Magdalena Gelabert, Mónica Gijón, Adriana Gutiérrez, Ana Hernández, Marta Lachén, María José López, Félix Loizaga, Elisa Lugo Villaseñor, Alejandro Martínez, Virginia P. Martínez, Sandra Montané, Diego Marín, Noelia Muñoz, Oriol Ponsa, Irene Ribugent, Arturo G. Rillo, Sofía Riveiro, Francisco J. Ros, Cony Saenger, Jordi Usurriaga y Josep Vallés.

Composición, textos y traducciones

Roberto Bañón, María José Planes y Carlos Sánchez-Valverde.

Maquetación Web

Roberto Bañón y María José Planes.

Imagen gráfica y audiovisual

Roberto Bañón y María José Planes.

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

Archivo Res, *Revista de Educación Social*, Archivo Stock Xchng, Archivo Morgefile Archivo FlickrCC, Archivo Open Photo. Archivo National Geographic.



ENERO 2015

RES, Revista de Educación Social

Número 20

Derechos Humanos y Educación Social

2

Los Derechos Humanos actúan en estos momentos de referentes o proyecto social, en una sociedad que se ha quedado sin grandes propuestas que operen como las "narraciones" de lo posible.

La Educación Social, como cualquiera de las prácticas educativas, es anterior a la promulgación de la Declaración de Derechos Humanos. Pero indagar sus relaciones puede servirnos (y de hecho nos ha servido) para articular lo que estaba ya presente en nuestro quehacer cotidiano y profesional, para orientar nuestra reflexión, para comprometer nuestra ciudadanía, etc..

Quizás la relación más estrecha entre Derechos Humanos y Educación Social, sea aquella que se da en su aplicación social como profesión, en el núcleo de tensión de la acción e intervención socioeducativa que configura la Educación Social.

Una tensión que las educadoras y educadores sociales vivimos cada día y que nos exige una toma de posición. Una tensión dilemática, ética, entre, por un lado, el ENCARGO explícito, el que proviene de aquel que nos "paga", en el espacio que ocupa la Educación Social entre las profesiones del "control social"; y por el otro, la necesidad, encargo/demanda implícitos de las PERSONAS / GRUPOS a los que acompañamos.

En este entorno de cambio de época, donde la seguridad del derecho se tambalea, donde el ejercicio de la solidaridad se está privatizando, las interpelaciones que esa realidad nos plantea como educadoras y educadores sociales han de hacer que tomemos una posición clara sobre de qué parte estamos: si de la parte de las personas y sus derechos, o de la parte del encargo socio-institucional.



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. **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 20. Derechos Humanos y Educación Social..... 2

Presentación

Carlos Sánchez-Valverde, *educador social. Coordinador del Consejo de Redacción* 5

El tema: Derechos Humanos y Educación Social. Colaboraciones

Solidaridad práctica: vínculo entre derechos humanos y educación social

Arturo G. Rillo. *Universidad Autónoma del Estado de México*..... 11

Trata de personas y Derechos Humanos: retos y oportunidades desde la Educación Social

Mónica Gijón, Rosa Cendón y Ana Hernández . *SICAR cat*..... 40

La educación del personal educador. Un reto frente a la diversidad cultural y los derechos humanos

Souradjou ALI. *Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*..... 63

POBREZA Y VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS EN LA INFANCIA.

Francisco J. Caparrós y Magdalena Gelabert, *educadores sociales* 82

Justicia Social y Educación

Alejandra Montané, *profesora de Educación Social en la Universidad de Barcelona*..... 92

Derechos de la Infancia en situación de protección en España

Lorena Delgado Magro. *Psicóloga Clínica*..... 114

La Educación Social ante la vulneración de los Derechos Humanos a causa de la contaminación electromagnética: el derecho a la Salud y la Vida

José F. Caselles Pérez, *Universidad de Murcia*. 132

La Globalización de los Derechos Humanos: Reflexión y revisión de los derechos esenciales para la coexistencia en una sociedad global desde la Educación Social.

Sergio Buedo Martínez. *Educador Social y Antropólogo Aplicado* 154

Desarrollo constitucional mexicano y educación: una perspectiva para la formación moral del ciudadano

José Bonifacio Barba Casillas, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México* 168

El tema: Derechos Humanos y Educación Social. Experiencias.

DERECHO A NUESTRA IMAGEN y/o DERECHO A LA IMAGEN QUE QUEREMOS DAR

María José López Cardete, Jordi Usurriaga Safont, (www.acollida.org)..... 184

MANUAL COMPASS: Trabajando los derechos humanos con jóvenes

Diego Marín Romera..... 192

Cómo reivindicar derechos humanos a través del arte del clown: La función social en el payaso. 198

Fran Ros Clemente. *Universidad Autónoma de Barcelona*

Miscelánea

VALORACIÓN PSIQUIÁTRICA INVOLUNTARIA E INGRESO NO PROGRAMADO DE USUARIOS SIN-HOGAR: ESTUDIO DE CASOS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA PSICOLOGIA

Fran Calvo García ; Irene Ribugent Salvatella, Oriol Ponsa Claramonte, *Centro de Acogida y Servicios Sociales la Sopa. Ayuntamiento de Girona*..... 212

¿El Educador/a social nace o se hace?

Josep Vallés Herrero, *educador social*..... 237

Educación para la paz como derecho humano en universidades públicas mexicanas.

Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz, Cony Saenger Pedrero. 243

AUTOESTIMA Y OPTIMISMO: UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Virginia P. Martínez Munar, *Universidad de Murcia* 259

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. **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.

<i>Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional</i> Alejandro Martínez Pérez, <i>educador social</i>	279
LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL ÁMBITO RESIDENCIAL DE PREVENCIÓN DE SALUD MENTAL DE MENORES CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO Rafael García Meseguer, <i>educador social</i>	291
<i>Las publicaciones de los colegios profesionales de educación social: ¿dónde ponen el ojo?</i> Sofía Riveiro Olveira, <i>educadora social. Galicia</i>	309
Actualidad	
I JORNADA SOBRE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN SOCIAL	
Elena Gelabert, <i>educadora social y periodista</i>	319
<i>Crónica del Congreso de Servicios Sociales Básicos de Cataluña: hilando complicidades entre profesionales</i> Noelia Muñoz González, <i>Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC)</i>	328
<i>Estigmatizando con el Código Penal</i> José Manuel Cañamares, <i>Intress</i>	334
II JORNADAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	
Marta Lachén Montes, <i>Área de Comunicación, Fundación Xilema</i>	336
INVESTIGACIÓN SOBRE PARENTALIDAD POSITIVA, APEGOS Y VÍNCULOS	
Redacción	338
<i>Nombramientos honoríficos del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales el día internacional de la Educación Social 2014</i> Redacción	339
<i>Bases de la 4ª edición del Premio Quim Grau</i> Redacción	347
3ª EDICIÓN DEL CONCURSO ESTATAL DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL, "Memorial Toni Julià" Redacción	348
<i>El VII Congreso Estatal de Educación Social, va acercándose.</i> Redacción	350
<i>Reunión con la Directora General de Servicios Sociales para la Familia y la Infancia.</i> Redacción	351
<i>Colaboración del CGCEES en las jornadas de "MEDIACIÓN INTERGENERACIONAL PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS MAYORES EN SU ENTORNO DE VIDA"</i> Redacción	352
<i>Participación del CGCEES en el I Congreso Internacional de Servicios Sociales en Palencia.</i> Redacción	354
EL COLEGIO PROFESIONAL DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (COPESPA) DA SUS PRIMEROS PASOS COPESPA	356
Reseñas	359
Recursos y repositorio	368
<i>Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social</i>	370



Presentación

Derechos Humanos y Educación Social.

Carlos Sánchez-Valverde, *educador social. Coordinador del Consejo de*

Redacción

5

Los Derechos Humanos forman parte de la arquitectura de la paz y de la dignidad humana que se construyó después de la II guerra Mundial. La Declaración Universal se produce el 10 de diciembre de 1948, en el marco de la Organización de las Naciones Unidas, y significa un paso más en la construcción de un nuevo espacio de relaciones globales humanizadas y de consolidación de esfuerzos de consenso para la resolución pacífica de los conflictos.

Pero, no debemos olvidar, que la Declaración y lo que los Derechos Humanos significan, han tenido y siguen teniendo diferentes lecturas.

Hay quien denuncia, Jacques Derrida entre ellos (como se recoge en su colaboración al libro de Tom Cohen, *Jacques Derrida y las humanidades*, del año 2005), como los DDHH actúan de mecanismo de control cultural de un paradigma occidental que se quiere imponer a todas y todos, en una nueva manera de colonialismo y desde una instrumentalización de un poder global que justifica en los crímenes contra la humanidad una nueva manifestación y una actuación de dominio, dentro de un nuevo iluminismo.

Otros los defienden como articuladores o vehículos de la filiación social en las sociedades modernas, ofreciendo "un lugar" para todos y cada uno en la realidad. Así, Victoria Camps, en su libro *Virtudes públicas* del año 2003 (página 193), nos dice:

«El culto de nuestro tiempo es el de los Derechos Humanos. Producto de la secularización de la cultura, ocupan el lugar que en tiempos tuvo la religión; el lugar de los mandamientos y deberes morales inspirados en la revelación divina, etc. La educación ha ido sustituyendo la formación religiosa por una formación ética cuyo horizonte lo constituyen los derechos fundamentales».

La filiación social ha ido asumiendo diferentes paradigmas a lo largo de la historia. En la modernidad la filiación la encarna "el estado", al haber demostrado la religión su

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. **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.

incapacidad para seguir haciéndolo y al haber dejado de filiar socialmente a todos, todas y cada uno, desde el siglo XVI. Pierre Legendre, en 1985, nos decía: *"el estado es el deseo político de Dios"*, en una metáfora cargada de significados.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, este paradigma está en cuestión y la filiación vuelve a manifestarse como profundamente imperfecta e incompleta en ese nuevo sistema que se está dibujando marcado por los discursos neoliberales.

Sí, porque la mal denominada "crisis" está dejando fuera, sin filiación social (sin lugar), a ingentes sectores de población. Son los excedentes sociales (los y las "desechables", como se denomina, por ejemplo, en Colombia a los pobres) o el precariado, como plantea Standing en su libro del mismo título del año 2013. Estamos asistiendo a la emergencia de nuevas clases sociales que ni tienen expectativas, ni reciben "ayuda" o solidaridad social del estado, que es quien debería actuar como "la mutua de los vulnerables". Y todo porque han perdido sus derechos.

Parece como si el proceso o ciclo histórico abierto por la "Declaración de Derechos de Virginia de 1776", estuviera agotado. En esa Declaración se recogía en su artículo primero que,

«... todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en un estado de sociedad, no pueden ser privados o postergados»

Y parece que el hito del inicio del camino de conquista de derechos individuales, sociales, humanos, etc., que significó esa Declaración al entender los derechos, no como concesiones graciosas, sino como *expectativa inherente y consubstancial al hecho de la condición humana para vivir una vida digna*, ya haya perdido su vigencia. O por lo menos, esté viviendo una crisis.

¿Qué son los Derechos Humanos?

Según Federico Mayor Zaragoza, en su libro *Tiempo de Acción*, del 2008 (página 83), la Declaración de los Derechos Humanos es:

"El acto más importante del siglo XX, porque dotó a toda la Humanidad de un horizonte ético, de un marco moral"

En la delimitación conceptual del término hay una propuesta, que ha sido asumida por muchas organizaciones sociales, que presenta los Derechos Humanos como,

"... aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a los bienes primarios o básicos, que afectan a toda persona por el simple hecho de su condición humana (que son inherentes) y que le garantizan una vida digna, «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole,



origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición»
(art. 2 de la Declaración de DDHH, ONU, 1948)"

Lo más interesante de esta propuesta de definición es el hecho de que presenta los Derechos Humanos no sólo como una expectativa, o como una esperanza recogida en una declaración o un texto legal, sino como aquello que tiene que ver con los bienes primarios o básicos, incorporando así este concepto de John Rawls, consustanciales a la naturaleza humana y a la dignidad de las personas. Es decir, los DDHH serían algo vivo, dinámico, que incorporan el proceso que va de la legitimidad a la legalidad (las reivindicaciones) de una manera decidida, huyendo de una interpretación legalista estricta. Detengámonos un momento a analizar estos conceptos.

Legalidad y legitimidad.

En estos tiempos en los que la gobernanza ha substituido a la política, se nos olvida a veces que el preámbulo de la misma declaración de DDHH pone el énfasis en los procesos de legitimidad de las reivindicaciones, más que en lo legal e instituido:

"Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión..."

Se nos olvida que *"la ley está por debajo de la justicia"*, como decía Norberto Bobbio.

Bobbio revisa, en su obra *Teoría general de Derecho* de 1991, las relaciones entre justicia, validez y eficacia. Y frente a quienes reducen la justicia a la validez de las normas (positivismo jurídico) y frente a quienes reducen la validez a la eficacia de las normas (como la jurisprudencia estadounidense), defenderá que,

"La justicia está sobre la legalidad, como el deber está sobre el ser, el valor sobre el hecho. Permanecer en el ámbito de la pura legalidad sin trascenderla en el valor, considerar a la ley cuanto tal como criterio de valoración, quiere decir confundir el Derecho con la fuerza"

Y se nos olvida que, *"cuando una ley es injusta, lo justo es desobedecer"*, como proclamaba Mahatma Gandhi.

¿Y qué relación tiene todo esto con la Educación Social?

A esta pregunta es a la que intentan responder muchos de los artículos que os acercamos. Aunque nosotros aquí nos la formulamos así: ¿cómo se puede, desde nuestro rol como educadores y educadoras, "capacitar a niños y niñas, jóvenes y adultos, para el desarrollo y el ejercicio de la ciudadanía", sin introducir el tema de la justicia y de la legitimidad de rebelarse contra la injusticia?



Parece como si hubiera un interés ideológico en adiestrarnos para que no podamos cuestionar la injusticia de aquello que es legal, para que no cuestionemos el imperio de la ley. Y para que "NO" pensemos (creamos, sintamos, sepamos,...) que “*la injusticia legitima la resistencia y la revuelta*”. Aunque lo que hagamos no sea "legal".

La obediencia de los ciudadanos acostumbra a relacionar intrínsecamente legalidad, legitimidad y legitimación. Pero la adhesión de los ciudadanos –legitimación- a las normas válidas –legalidad- se produce sí, y solo sí, el poder cumple con los criterios de justicia –legitimidad-. ¿Qué mundo es el que queremos, el de la obediencia o el de la adhesión?

Los contenidos de esta Revista de Educación Social, número 20.

El escenario que os proponemos, como podréis seguir en las diferentes colaboraciones, (surgidas en este número, todas, desde vuestras aportaciones y las cuales han pasado por el proceso habitual de revisión y evaluación externa al consejo de redacción), nos acerca, a veces en clave de dilema o pregunta, a temas como:

- las relaciones entre solidaridad "práxica" y educación social.
- el ejercicio de los derechos humanos y de la educación en una sociedad multicultural.
- el concepto de la "justicia social" y su relación con la educación.
- la revisión de los DDHH en la infancia en nuestra país.
- la relación entre derechos humanos y ley en algunas constituciones (lo que nos acerca a una formulación de un tipo de articulación muy interesante).
- a algunas vulneraciones habituales, evidentes algunas (la trata, la pobreza) y sutiles otras (las ondas electromagnéticas).
- y a algunas experiencias prácticas de cómo se trabajan y se educan los DDHH (la imagen o el manual Compass, la reivindicación de los derechos humanos desde figuras como la del payaso, etc.).

Todo ello, urdido, constituye una reflexión y un discurso narrativos del que la Educación Social puede aprovechar muchos aportes.

Y las complementaciones de la sección miscelánea (autoestima, salud mental, las TIC, etc.), acaban de configurar un número denso y potente que esperamos disfrutéis.



Aprovechamos para informaros de que estamos trabajando para abrir una nueva subsección, **MISCELÁNEA-académica**, que se trataría de impulsar un espacio dentro de nuestra revista para los/as alumno/as que quisiesen iniciarse a escribir sobre sus reflexiones, sus experiencias y perspectivas, fomentando entre otras cosas, la interrelación de la REVISTA-CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES, como representación del mundo profesional con el mundo estudiantil. No podemos decir que estará operativa en el próximo número, pero es importante que la idea se vaya extendiendo.

Para acabar, informaros que los temas de los próximos números de **RES, Revista de Educación Social** serán:

- Número 21, julio de 2015: *Educación Social y género*.
- Número 22, enero de 2016: *La Educación Social en centros penitenciarios*.

Esperamos vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la reflexión sobre nuestra acción socioeducativas.

¡Gracias por seguir allí y, aunque sea con un poco de retraso, Feliz año 2015!



El tema: Derechos Humanos y Educación Social

Colaboraciones



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. **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.

Solidaridad práxica: vínculo entre derechos humanos y educación social

Arturo G. Rillo¹

11

Resumen

Con el propósito de analizar la relación vinculante que establece la solidaridad práxica entre el universo ético de los derechos humanos y la praxis de la educación social, se realizó un estudio transitando por la hermenéutica filosófica construyéndose un horizonte de comprensión para delimitar las siguientes categorías: la solidaridad como relación epistémica compleja, infinita y cambiante; praxis generadora de solidaridades; construcción social del sentido de la solidaridad práxica. A partir de las propuestas éticas de Edgar Morin, Adela Cortina, Jürgen Habermas y Hans-Georg Gadamer, se comprendió la solidaridad práxica como un asentimiento aconsejado por la amistad de estar-ahí-con el otro acompañándolo y posibilitando la elección y decisión entre posibilidades para una vida buena. El camino hermenéutico transitado posibilita concluir que la solidaridad práxica como horizonte de sentido del universo ético de los derechos humanos al engarzarse con la praxis de la educación social, ubica en el escenario la amistad y la ética del sufriente con los siguientes baremos: compasión, saber hacer, confidencialidad, confianza, conciencia de sí mismo y del otro, tacto, escucha atenta y solícita, y comprensión del otro.

Palabras clave: solidaridad, derechos humanos, educación social, acción socioeducativa, hermenéutica.

Fecha de recepción: 15-11-2014.

Fecha de aceptación: 03-01-2015.

¹ Licenciatura en Médico Cirujano, Maestría en Ciencias Biomédicas, Doctorado en Humanidades. Líder del Cuerpo Académico de Humanidades Médicas. Cuerpo Académico de Humanidades Médicas, Universidad Autónoma del Estado de México (dr_rillo@hotmail.com)



Introducción

¿Acaso la emergencia del siglo XXI nos ha encontrado fuera de lugar? Se mira el mundo y la perplejidad abrumba. Se dirige la mirada al norte, al sur, al este o al oeste y el escenario es el mismo: un mundo polarizado que ha centralizado su desarrollo y bienestar en la utilización irrestricta de la tecnología. La ilusión de la tecnología en el mundo posmoderno promete un estilo de vida que en el día a día denota la descomposición de la trama social desde la cual se gestan luchas sociales como expresión de la violación a la dignidad humana, y del reclamo por la ausencia de instrumentos de equidad y justicia social.

Han transcurrido miles de años para entender que la Humanidad se cohesiona a partir de la *différance* derridiana, siglos para comprender que desde la alteridad del ser se construyen los fundamentos de la conciencia del yo (Tirap-Ustárrroz *et al.*, 2003; De la Mata y Santamaría, 2010). Un yo que está en un mundo que es común a todos, un mundo que se constituye en el mundo-de-su-vida, con el cual establecerá relaciones del tipo yo-yo, yo-tu y yo-nosotros. Relaciones que se traducirán a partir de la naturaleza dialogal del binomio hombre-mundo para articular las experiencias originarias del ser-ahí (*Dasein*) en términos de su finitud y lingüisticidad, con los consensos derivados de actos comunicativos que devienen en el reconocimiento de sí mismo y del otro en el deseo de ser y existir.

Deseo que trasciende los contextos hegemónicos de las naciones-estado para situarse en la identidad del hombre de dos mundos posibilitando enfrentar la realidad ética y política del nuevo relato de la globalización. Globalización que se gesta en la virtualidad de la existencia, en la celeridad del tiempo y el vértigo del espacio; para reducirse a la Nada, al olvido del ser. Pero hay quien siempre está en el olvido. Y para él, la transmodernidad le muestra un mundo envolvente, hiperreal, relativo, generado desde los sistemas-mundo de primer orden (Rodríguez, 2011).

La existencia humana en el siglo XXI parece conducir al ser humano al borde del límite de la vida; momentos en los que la muerte, la culpa o la angustia generada al tomar conciencia de la facticidad de la existencia generará una sensación que se percibe como



desconfianza al estar-en-el-mundo. Estas situaciones límite dan contenido a las formas de existencia que se derivarán en el aprendizaje del fracaso; como indica Karl Jaspers (1953).

¿Será la angustia de mirarse en el fracaso donde la educación social encuentra el ámbito de su intervención? ¿Acaso la Humanidad ha fracasado en su tarea esencial? ¿La conciencia de una existencia situada en la deriva del fracaso gestó la proclamación de los Derechos Humanos? Jaspers (1967) puntualiza que para superar las situaciones límite se requiere de procesos racionales sustentados en la comunicación existencial establecida con el otro en comunidad. La comunicación existencial es un diálogo donde la conciencia supera los límites impuestos por los prejuicios y se sustenta en el respeto responsable y solidario.

En este sentido, situaciones límite como pobreza, violencia, enfermedad, marginación, exclusión, segregación, motivan el rechazo de la crueldad, la humillación y el sufrimiento de alguien, posibilitan el surgimiento de identidad que dará sentido a la cohesión comunitaria, pero también a la compasión por el otro y la disposición a socorrerlo. Casos paradigmáticos lo constituyen los periodos convulsos que han representado puntos de quiebre en la historia de la Humanidad; por ejemplo, la revolución francesa en la que se proclaman los principios de libertad, igualdad y fraternidad; la guerra civil de los Estados Unidos que derivará en la abolición de la esclavitud; o la Segunda Guerra Mundial, en la que dada la crueldad y la intención de exterminio del otro, hará surgir la Declaración de los Derechos Humanos.

Las situaciones límite surgen de la vida misma, de la existencia en con-vivencia-con el otro, de estar-con el descamizado, el sin rostro; reconociendo que la agresión de la que es objeto quien está circunscrito a la exclusión social, es una agresión a uno mismo; sumándonos a la comunidad de víctimas en razón de la pertenencia a la Humanidad que somos todos y porque la dimensión ética del reconocimiento, implica un afecto de la razón que se traduce en el respeto, (Gadamer, 2002b); en este caso, el respeto por el padecer ajeno.



Los grandes problemas de la humanidad derivan del *ahí*, del estar-en-el-mundo-con, cuando se pierde el respeto por la circunstancia del postergado, se olvida el padecer del doliente y se guarda silencio ante la comunidad de sufrientes, donde el ¿sufres?, es la categoría antropológica, sociológica, teológica y metafísica sobre la cual la Humanidad se cohesionaba cultural y universalmente mediante la “*identificación imaginativa con los detalles de las vidas de otros*” (Rorty, 1991:208).

En la identificación con las situaciones límite, se reconoce que el rostro del otro es mi propio rostro, el rostro de la Humanidad; un rostro que motiva, en el mejor de los casos, el deseo de que la facticidad del mundo sea diferente. Un deseo, que desde la postura heideggeriana, muestra al ser-para-las-posibilidades en el ámbito ontológico del cuidado (*Sorge*). (Heidegger, 2003) Sin embargo, en esta identificación con las situaciones límite que se muestran a la existencia, Gadamer destaca que “*la diversidad de intereses y de situaciones vitales podría dar pie a la tentación de buscarse cada uno la vida y olvidar el bienestar ajeno*” (Gadamer, 2002a:86).

¿Realmente existe el riesgo de olvidarnos del bienestar ajeno? Algunos lo han denominado *insolidaridad* (Sequeiros, 1997) y se traduce en la indiferencia hacia el otro, la negación de la existencia y de la presencia del otro y de lo otro. Se expresa en casos extremos mediante actitudes egoístas, crueles, insensibles, falta de tacto y camaradería o desamor por la humanidad. Debido a que actualmente el tema es muy sensible, esta *insolidaridad* se viste de asistencialismo y de proclamación de injusticias. ¿Será el egoísmo solidario el camino por el cual justifica la pluralidad conceptual de los Derechos Humanos, incluso la banalización que realizan los grupos en el poder al argumentar la defensa de sus propios derechos? ¿La defensa de los Derechos Humanos se ha transformado en un debate sobre las libertades humanas y sus ámbitos respectivos de responsabilidad?

Los Derechos Humanos han transitado por una historia que se ha escrito con la sangre de los que menos tienen. Auschwitz será la figura icónica de la intolerancia, el inhumanismo, la xenofobia, que caracterizará la segunda mitad del siglo XX. Y desde este ícono se reflejará la gradual y progresiva descomposición de la malla social. Dará motivo para que los Derechos Humanos se aproximen en oleadas a la comunidad de



excluidos, marginados y segregados, iniciando por los derechos políticos y civiles, continuando con los derechos económicos, sociales y culturales, para llegar a los derechos de tercera generación: derechos de los pueblos o de solidaridad, que se orientan a la protección de la paz, el desarrollo y el medio ambiente como bienes intrínsecos a la existencia humana.

En este escenario, ¿dónde queda el derecho a la paz, al desarrollo, a la justicia social, en suma, a una vida digna? Pérez Serrano (2005) deja en claro que será la educación de los Derechos Humanos el instrumento por medio del cual se propiciará una educación democrática y solidaria para una nueva sociedad.

En los últimos diez años, la educación en Derechos Humanos ha logrado ubicarse en el escenario curricular de planes y programas de estudio a diversos niveles, desde el pre-escolar hasta los estudios de posgrado concretándose en la resolución 66/137 del 19 de diciembre de 2011 en el que se expone la “Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos” (ONU,2011); además de consolidarse el programa mundial de educación en derechos humanos promovido por la Organización de las Naciones Unidas a través de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2005).

Paralelamente, la educación social, en sus diferentes expresiones a nivel mundial, se ha configurado como una práctica socioeducativa que conduce a la ciudadanía plena, al ser definida por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) en los siguientes términos:

“... la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones en valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo.” (AIEJI, 2005:7).

En este contexto, pensar en una educación solidaria remite a la interrogante ¿de qué solidaridad estamos hablando? La *praxis* socioeducativa se muestra en la relación del tipo tu-yo y yo-nosotros en el que se expone un sentimiento de solidaridad, de cercanía con el sujeto en condiciones de marginalidad que no se reduce a ser simplemente el



otro, sino que el educador social comprende que ese otro es un yo, un ser humano que tiene la posibilidad de ser y existir en con-vivencia con los otros.

Las relaciones tu-yo y yo-nosotros se constituyen en el “nosotros” cuando ambos abren sus horizontes de comprensión y aceptan la diversidad psicológica, social, cultural, biológica, espiritual y emocional, que facilita la posibilidad de ayudarse a interactuar con sus mundos de vida, a compartir sus cosmovisiones y acompañarse en el largo camino para lograr ampliar las posibilidades de apropiarse de bienes culturales que históricamente contribuyan a mejorar la calidad de su vida en el mundo y con ello estar en el disfrute de una vida plena y digna (Habib, 2013).

¿Cuáles son los riesgos de una educación solidaria donde la acción social es unidireccional? El campo de acción de la educación social se amplía cuando el acompañamiento para lograr una ciudadanía plena engarzada con una vida digna se sitúa en el crecimiento personal desde el ámbito de la cultura y los valores en los que se circunscribe el mundo de la vida del sujeto en situación de marginalidad; sin embargo, cuando la acción social se gesta de manera unidireccional se perpetúa un vínculo de dominación y dependencia que caracteriza el modelo del *Social Welfare State* (Hazlitt, 1970).

En este tipo de modelo, construido desde el ámbito ideológico de una interpretación neoliberal de los Derechos Humanos se desarrolla una solidaridad circunscrita al sentimiento por el cual se compadece al otro, dando la apariencia de que la solidaridad que se presenta en la relación yo-nosotros es propia de la marginalidad, la exclusión y la segregación sociocultural, donde el educador social tendrá la obligación moral de compadecer al sujeto en situación de marginalidad, de acortar la distancia con él, de dirigir su atención hacia los aspectos negativos de la situación límite en la que se encuentra para resaltar las carencias de la vida. ¿Es la solidaridad un sentimiento que surge exclusivamente en la experiencia dolorosa de la vida? ¿Se funda solamente en compadecer al otro cuando se encuentra en una situación límite?

Frente a un mundo dominado por la racionalidad técnica y donde la aplicación del conocimiento científico es el eje central del bienestar humano y de la felicidad del



hombre, es fácil aceptar la solidaridad como una adhesión circunstancial que se presenta según la causa, empresa u opinión de otro; y permitir que regule la relación del ser-en-el-mundo cuando está frente al otro en situaciones límites (Rillo, 2008). Esta solidaridad exige cercanía con el otro, lo que implica una distancia, a partir de la cual se gesta el acercamiento o alejamiento en cuya magnitud nunca se sabe que tan cerca o que tan lejos se está del sujeto en situación límite que es otro, al que solo conocemos por su estado de malestar. Entonces la solidaridad se reduce a decir simplemente “estoy contigo”, sin trascender la simpatía por la opinión del otro, ni mucho menos va más allá de la cercanía con él. La adhesión al otro como estándar para acortar distancias es producto del reconocimiento de un mundo aislado, fraccionado y carente de sentido donde el egoísmo, la competitividad, el consumismo, el neoliberalismo económico y el individualismo son los puntos cardinales para su comprensión.

En el escenario de la acción social delimitado por los Derechos Humanos, ¿cuál es el papel que desempeñan en los procesos de intervención de la *praxis* de la educación social?, ¿la actividad del educador social orientada a facilitar la integración social del individuo, sea como sujeto o en comunidad, requiere una conciencia solidaria? Si esto es así, ¿de qué tipo de solidaridad se está hablando? Para explorar esta interrogante se realizó el estudio con el propósito de analizar la relación vinculante que establece la solidaridad *práxica* entre el universo ético de los derechos humanos y la *praxis* de la educación social.

Punto de partida

Para el desarrollo del estudio se transitó por la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2012), corriente del pensamiento contemporáneo que tiene por objeto la demostración del carácter universal y específicamente hermenéutico de toda experiencia del mundo; posibilitando construir un horizonte metodológico a partir del paradigma interpretativo de la investigación cualitativa (González, 2001) y sustentado en la movilidad del significado y la historicidad expresada en la tradición mediante la conciencia histórica en la búsqueda de diversos modos de comprensión mediante la dialéctica de pregunta y respuesta (Gadamer, 2003).



El horizonte metodológico construido posibilitó argumentar en defensa de la hipótesis enunciada en los siguientes términos: el universo ético de los derechos humanos estructura la *praxis* de la educación social a través de la solidaridad *práctica*. En este sentido, el diseño del estudio se estructuró en dos etapas (destruktiva y constructiva) y cuatro fases (analítica, comprensiva, reconstructiva y crítica) (Bentolila, 2000).

En la etapa destructiva, se develó el sentido de la solidaridad que subyace en la tradición occidental al situarla en el mundo de la vida y se reconstruyó el horizonte de comprensión. Incluyó dos fases: analítica y comprensiva.

Durante la fase analítica se elaboró un fichero y se definieron las siguientes categorías de análisis: la solidaridad como relación epistémica compleja, infinita y cambiante; *praxis* generadora de solidaridades; construcción social del sentido de la solidaridad *práctica*. El fichero se generó al consultar diferentes textos de Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Edgar Morin y Adela Cortina.

En la fase comprensiva se construyeron: esquemas, para delimitar las categorías al eje temático de los Derechos Humanos y la educación social; matrices de recuperación, para confrontar ideas y establecer un diálogo mediante preguntas y respuestas entre los autores consultados; preguntas relevantes vinculadas a la trascendencia de las respuestas latentes en la tradición occidental contemporánea; opciones de respuesta alternativa relacionadas con los contenidos conceptuales que permanecen latentes en la tradición en forma de prejuicios; además se identificaron contenidos conceptuales que permanecen ocultos en la tradición y dan contenido a la conciencia histórica efectiva del significado de la solidaridad.

La etapa constructiva se orientó hacia la articulación de las categorías en estudio y posibilitó comprender el modo en que se engarza la solidaridad *práctica* con la *praxis* socioeducativa de la acción social. Incluyó la fase reconstructiva y la crítica.

Durante la fase reconstructiva, se recuperaron los elementos conceptuales que subyacen en la tradición respecto al quehacer de la educación social delimitado por los Derechos Humanos para ser confrontados con el desarrollo analítico de las categorías en estudio. Esta confrontación posibilitó tematizar los contenidos olvidados por las abstracciones

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. **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.

metodológicas de la teoría ética de naturaleza deontológica para lograr la fusión de horizontes y cumplir con las diferentes etapas de la hermenéutica filosófica (comprensión-interpretación-aplicación). En la fase crítica, se integraron los resultados de la fase reconstructiva en una propuesta optativa para comprender la solidaridad *práxica* y, exponer las consecuencias de su aplicación en la orientación de nuevas áreas de investigación hermenéutica.

El camino hermenéutico del proceso de investigación realizado requiere que los resultados obtenidos se presenten mediante una estructura lógica de argumentación que inicia con el horizonte de comprensión, transita por el desarrollo de las categorías de análisis, llegando a la fusión de horizontes. Este trayecto se esquematiza en la figura 1.



Figura 1: Representación esquemática del camino transitado para argumentar que el universo ético de los derechos humanos estructura la praxis de la educación social a través de la solidaridad *práxica*. (Elaboración propia).

Horizonte de comprensión

El concepto de solidaridad está inscrito en un ámbito de múltiples significaciones circunscrito por el área o disciplina en la que se utiliza. Para comprender la polisemia



actual del término de solidaridad requiere de una reconstrucción histórica en la que se puedan establecer las conexiones y determinaciones contextuales desde sus orígenes etimológicos hasta el desarrollo de la ética solidaria. En la tabla 1 se presenta en síntesis el tránsito de la solidaridad en diferentes momentos de la historia de la Humanidad; y para su análisis se revisan los aportes más significativos de intelectuales y corrientes del pensamiento humano (tablas 2 y 3), identificándose tres etapas sustantivas: la primera, relacionada con la concepción jurídico-teologal; la segunda, circunscrita a la génesis de la solidaridad como sustrato de la vida social adquiriendo dimensiones antropológicas, sociológicas y filosóficas que se concretaron en la cosmovisión jurídico-política de la solidaridad; y la tercera, en la que se cohesiona la polisemia del concepto de solidaridad en una teoría circunscrita al ámbito de la filosofía práctica.

Momento Histórico	Concepción prevalente de solidaridad
Sentido etimológico	Relacionado con la construcción: “ <i>in solidum</i> ”, implica cohesión, unión entre las diversas partes.
	Relacionado a la jurisprudencia: corresponsabilidad de los deudores frente a la obligación contraída.
Edad Media (Siglo V al Siglo XV)	Virtud teologal, cualidad inherente al hombre, refleja el amor a Dios y al prójimo, y se muestra a través de la limosna, la caridad, el socorro, el servicio a los pobres y a los enfermos.
Siglo XVII y XVIII	Se populariza el concepto en Francia consolidando el enfoque del socialismo que traduce la solidaridad en una propiedad humana, de base antropológica y de realización social. Se convierte en virtud y deber social.
Siglo XIX	Surge el concepto de solidarismo y centra la solidaridad en una teoría filosófica sobre el deber y las conductas sociales, incorporando el sentido del bien común y los deberes de la humanidad reconciliada.
Siglo XX	Se consolida como valor y práctica política.

Tabla 1: *Evolución histórica del concepto de solidaridad* (Amengual, 1993; Salguero, 2011).

Etapa jurídico-teológica

El sentido originario se remonta a la cultura romana, ya sea en el ámbito de la construcción o del derecho; como lo constata Justiniano y transita, durante la Edad Media, como una virtud teologal (Pérez, 2014). El derecho romano y la teología



cristiana aportarán a la tradición occidental del concepto de solidaridad dos aspectos fundamentales: el vínculo y la unión entre las personas y la responsabilidad por los demás y por sí mismo (Amengual, 1993).

Etapa jurídico-política

Dada la popularización del término en el pensamiento francés de los siglos XVII y XVIII, así como del auge de la revolución industrial, la polarización de la sociedad en la dualidad riqueza-pobreza a través de los diferentes estratos sociales, se expresó en acciones que capitalizaron las corrientes de pensamiento socialista. En este periodo, la concepción de la solidaridad fue adquiriendo imágenes representativas de visiones de mundo que estaban rehabilitando y resignificando la caridad, la benevolencia, la fraternidad, la filantropía y el altruismo. Será a través del pensamiento socialista francés, que la tradición occidental incorporó a la solidaridad una visión sociológica, antropológica y filosófica; iniciando con el aporte de Pierre Leroux, el primero en utilizar el concepto de solidaridad para explorar la dinámica de las relaciones sociales entre los hombres.

Autor	Concepto aportado
Justiniano (527-565)	Recopila leyes romanas compilándolas en el Digesto o Pandectas.
Pierre Leroux (1797-1871)	Lo introduce en el contexto del socialismo utópico, como una característica antropológica y social sobre la se sustenta la vida humana en sociedad, destacando la unión entre los hombres.
Emanuel Kant (1724-1804)	Conceptualiza la paz perpetua a través del apoyo y la cooperación entre naciones.
Augusto Comte (1797-1871)	Vincula con el concepto de altruismo.
Emilio Durkheim (1858-1917)	Establece la diferencia entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica.
John Stuart Mill (1806-1873)	Desde el utilitarismo se relaciona con la atención a los más necesitados, sin olvidar procurar el mayor bienestar posible para el mayor número posible de personas.
Federico Nietzsche (1844-1900)	Es el amor como responsabilidad por el otro.
León Bourgeois (1851-1925)	Sustenta la solidaridad como un derecho jurídicamente exigible.

Tabla 2: *Concepto de solidaridad en el pensamiento humano, del siglo VI al XIX* (Fernández, 2012).



En el pensamiento kantiano, la solidaridad se muestra como una alternativa de solución a los conflictos bélicos entre naciones sustentando con ello la posibilidad de una paz perpetua; (Kant, 1984) en tanto que Condorcet sustentará el concepto jurídico-político de solidaridad y que dará sentido a la reflexión teórica y práctica durante el siglo XIX.

Comte y Durkheim asumen la postura de Leroux respecto a la solidaridad. El primero incorporará el concepto de altruismo y el segundo, la sitúa como una categoría central en el análisis de la tipología social y de la división del trabajo social, del cual desprende sus conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica.

El devenir en la historia de las ideas para la construcción social del concepto de solidaridad adquirió carta de naturalización en diferentes disciplinas durante el periodo comprendido del siglo XVII al siglo XIX. Se trascendió la concepción jurídica y adquirió la dimensión política a través de la reflexión social y de la instrumentación de modelos económicos que voltearon a ver a los sujetos más desprotegidos de la sociedad. Surgirá el solidarismo, el mutualismo, la beneficencia pública, como representaciones de la cosmovisión que subyace en la solidaridad y su tipología.

La herencia del pensamiento socialista, el positivismo y la modernidad aportarán a la tradición occidental del concepto de solidaridad los siguientes aspectos: categoría antropológica fundamental para el estudio de la dinámica social, atención al desprotegido, valor socialmente deseable como eje del humanismo y las teorías éticas.

Etapa de rehabilitación de la filosofía práctica

El siglo XX inicia con una historia convulsa, y de igual manera termina. Durante estos cien años, la Humanidad fue testigo de conflagraciones bélicas mundiales, transitando por dos guerras mundiales, la revolución rusa que propició la emergencia del socialismo y el comunismo, múltiples revoluciones sociales en América Latina e independentistas en África, propiciando la transición del colonialismo hacia el imperialismo económico. Además aparecen guerras que se sustentan en la sin razón.

Se vivió desde el surgimiento y caída de regímenes dictatoriales hasta la emergencia del terrorismo internacional. Junto con la xenofobia se rehabilitan los fundamentalismos

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. **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.

religiosos. El narcotráfico y la delincuencia organizada adquieren dimensiones internacionales.

Pero también fue un siglo donde se caracterizó por la búsqueda de libertades, y el crecimiento de la ciencia y la tecnología han contribuido a mejorar la calidad de vida de la población mundial. Un siglo en el que despertó prendiendo una bombilla eléctrica, transitó horrorizándose con la energía atómica y ha dormido meciendo en su regazo a la nanotecnología.

Autor	Concepto aportado
León Deguit (1859-1928)	Hecho social que posibilita la cohesión de los individuos al concurrir necesidades y prestación de servicios que las atiendan, propiciando la regulación del Estado.
Hans-Georg Gadamer (1900-2002)	Resultado de la tarea de reconocer lo común en otros. Asentimiento aconsejado por la amistad a través del cual se está plenamente consciente del compromiso para con el otro.
Emmanuel Lévinas (1906-1995)	La acción solidaria se resume en el amor, y surge cuando se llega a reconocer la necesidad de escuchar al otro.
Michel Foucault (1926-1984)	Elemento libertador que se sustenta en las prácticas de sí mismo en su propia esfera.
Richard Rorty (1931-2007)	Sentido de compasión con aquellos que son como nosotros, y que se construye al reconocer al extraño como compañero de sufrimiento.
Jürgen Habermas	Vínculo social que posibilita la capacidad de identificarse con el otro.
Edgar Morin	Acto moral de religación con el prójimo, la comunidad, la sociedad y la especie humana, dirigido por la autoética y concretándose en el desarrollo del vínculo solidaridad-complejidad-libertad.
Adela Cortina	Acción para apoyar al débil para que alcance la mayor autonomía y desarrollo posibles.
Enrique Dussel	La praxis liberadora (solidaridad) se origina desde el Otro como otro, de manera que liberar a los oprimidos, marginados, excluidos y segregados es la máxima expresión de la solidaridad.

Tabla 3: El concepto de solidaridad en el pensamiento humano durante el siglo XX (Elaboración propia).

En estos escenarios, la solidaridad fue transitando por múltiples caminos, tanto en el ámbito sociológico, como económico, antropológico, teológico, psicológico, filosófico; llegando a un cruce donde empezaron a converger, dando sentido a la rehabilitación de la filosofía práctica, desde la cual se entiende que la solidaridad no se reduce al



concepto o una visión de mundo, sino que es material, es concreta, y se traduce necesariamente en una *praxis* que tiene dos dimensiones: la ética y la política.

En este periodo destacaran las reflexiones de León Deguit que además de buscar la fundamentación jurídica del derecho en la solidaridad, la ubica como el propósito teleológico de la actividad estatal (Aguilera y Espino, 2010). Estas reflexiones, sumadas al pensamiento sociológico de Durkheim en adición a los acontecimientos bélicos del siglo, propiciarán la emergencia del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, al que Lévinas orienta su ética de la alteridad. Un reconocimiento que no aspira a recortar distancias sino a comprender que la relación con el otro es vinculante, que alude a dos posturas pragmáticas y comunicativas diferentes, de manera que la solidaridad asume la responsabilidad por el otro cuando se está cara-a-cara siendo independiente de la autonomía del yo (Navarro, 2008).

Sin duda la presencia del otro en la reflexión de la solidaridad propició que autores como Rorty expusieran la solidaridad desde el contexto de la vivencia, del sentimiento que motiva la acción solidaria con la pretensión de evitar el dolor y el sufrimiento del otro, a pesar de las diferencias en sus modos de ser y estar en el mundo (Truchero, 2008-2009).

La herencia del debate relacionado a la solidaridad, aportaron a la tradición occidental, como parte constitutiva de la conciencia de la historia efectual de la solidaridad, el horizonte axiológico que da contenido a la *praxis* solidaria de carácter emancipatoria, evitando perpetuar las situaciones límite en que se desenvuelven los marginados, excluidos y segregados del mundo de la vida. Además, circunscribirá la solidaridad a la sabiduría práctica desde la que se redirige la solidaridad como actitud, comportamiento, virtud, o hecho social, hacia el ejercicio permanente de la libertad, la autonomía y la dignidad del ser humano.

La solidaridad como relación epistémica compleja, infinita y cambiante

Actualmente se reconoce que el ser humano es una unidad compleja, que está en un mundo que es complejo, y que las relaciones que establece en el mundo de la vida también son complejas. En este sentido, el trabajo de Edgar Morin sobre el pensamiento

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. **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.

complejo ha conducido a mirar al ser humano en términos de la continuidad bio-ético-antropo-sociológico, arrojado al mundo que está estructurado sobre la dinámica eco-social-cósmica (Morin, 2001).

Desde este ámbito de relaciones complejas, la acción socioeducativa se configura como un modo de actuar que deriva del reconocimiento del sufrimiento del otro tras la violación de sus derechos fundamentales; lo que implica, no solamente la posibilidad de la reflexión de los derechos humanos desde la filosofía práctica, sino desde el ámbito de la epistemológica de la complejidad.

El conocimiento en la complejidad moriniana, es una construcción dialógica entre lo externo-objetivo y lo interno-subjetivo, de manera que la aproximación epistemológica de la complejidad da cuenta, por un lado, de la unidualidad (ser natural-cultural, cerebro-espíritu) del sujeto humano en el acto de conocer y, por otro, de la reconstrucción de la realidad en el continuo cosmo-físico-bio-antropo-sociológico. El conocimiento en la significación bio-cultural del sujeto reconstruye el bucle del principio orden-desorden-organización en términos de lo que se vive y experimenta como una reconstrucción del actuar en el mundo de la vida. Desde esta perspectiva, la sabiduría práctica se rehabilita para sustentar el deseo de realización de una vida buena con y para los otros.

En la reconstrucción epistemológica del actuar humano desde la complejidad moriniana se distinguen varias vertientes que configuran la ética de la complejidad: la ecoética, la antropoética, la socioética y la autoética; articuladas todas al derivar de la triada compleja de la que emerge la conciencia: individuo/sociedad/especie.

La ecoética posibilita asumir la condición humana en su arribo a la ética planetaria desde un humanismo planetario. La antropoética, es la ética propiamente humana que asume la complejidad de la condición humana, formarnos en tanto humanidad que somos, y el destino humano; que dan sentido a la misión antropológica del milenio: humanizar la humanidad, obedecer y guiar la vida, realizar la unidad en la diversidad, respetar al prójimo en su diversidad e identidad, desarrollar la ética de la solidaridad y la ética de la comprensión, así como desarrollar la antropoética del género humano



(Morin, 1999). La socioética, se constituye en una ética cívica y de la comunidad, caracterizándose porque la comunidad trasciende el concepto de sociedad y se muestra como la conjunción de sujetos que reunidos afectivamente por un sentido de hermandad y pertenencia, logrando la cohesión a partir de la fe, el respeto y la tolerancia (Morin, 2006).

La relación trinitaria individuo/especie/sociedad representa para Edgar Morin la complejidad del ser humano en su devenir situado y contextualizado en la Tierra Patria; de manera que el reencontrarse, religarse con el prójimo, sustentará el fundamento de una ética solidaria al comprenderse como sujeto en el que se conjuga el egocentrismo y el altruismo para dar sentido al saber-vivir y el saber-amar, en tanto baremos que dan sentido a la autoética. Ésta se ocupará de disciplinar el egoísmo y desarrollar el altruismo; con lo cual se encontrará el sujeto enlazándose con la solidaridad que surge de la condición social, viviente, física y cósmica; de manera que se confiará la reforma de la vida al amor, la compasión, la fraternidad, al perdón y a la redención (Morin, 1999; 2006).

En la autoética convergen: una ética de la amistad, de la cordialidad (cortesía y civilidad), de la comprensión (apertura a la magnanimidad y el perdón), y una ética de sí a sí, desde la que adquiere relevancia el autoexamen, la autocrítica, el honor, la tolerancia, la resistencia al sacrificio del prójimo y un hacerse cargo de sí mismo y del prójimo responsablemente.

En esta relación epistémica donde la solidaridad será la experiencia que se vive al convivir en comunidad, y deriva del vínculo solidaridad-complejidad-libertad lo que posibilita, en el contexto de una sociedad de alta complejidad, la autoética que aparece como virtud intelectual y virtud social, haciendo de la solidaridad un acto moral de religación con el prójimo, la comunidad, la sociedad y la especie humana en nueve aspectos fundamentales: identidad humana común, comunidad de destino ligada a la del planeta y la vida cotidiana, educación en la comprensión del otro, conciencia de la finitud humana, conciencia ecológica, pilotaje del planeta (consciente y ecoorganizador), conciencia cívica (responsabilidad y solidaridad), ética de la



responsabilidad y solidaridad proyectada al futuro, y conciencia de la Tierra Patria como comunidad/destino/perdición (Morin, 2006).

La solidaridad que surge de la autoética moriniana es universal y puede sustentar una ética de la responsabilidad solidaria como la que deriva de la ética discursiva de Karl Otto-Apel y ampliamente difundida por Adela Cortina. El rizo solidaridad/responsabilidad responde a la condición existencial en la que todo ser humano es susceptible de sufrir; pero acaso, ¿la solidaridad/responsabilidad es un valor aplicable solamente a la comunidad de sufrientes?

Praxis generadora de solidaridades

En el breve andar por el sendero de la solidaridad se ha mostrado que la autorreflexión y autocrítica de la experiencia de estar con otro circunscribe un sentimiento moral, es decir, una vivencia mediante la cual es posible aprehender los principios del comportamiento, su justificación y sus fuentes. ¿Qué vivencias hacen posible que el ser humano manifieste conductas solidarias? ¿Cómo y qué motiva la génesis de solidaridades que den sentido a la acción socioeducativa? ¿Cómo se posibilita la *praxis* del educador social desde la simetría de los Derechos Humanos?

El ser humano no es sólo dolor y sufrimiento. Es mucho más que eso. Los marginados, los desposeídos de sus derechos, los pobres, los descamisados de Evita Perón, los individuos que no han tenido las posibilidades de acceder al desarrollo humano y social que mejore sus condiciones de vida en términos de una vida digna, los que tienen hambre, los desempleados, los pacientes infectados con el virus de inmunodeficiencia humana, los pacientes enfermos de SIDA, pero también los pacientes con capacidades diferentes, los enfermos de cáncer, los pacientes con enfermedades psiquiátricas o los niños agobiados por los efectos de la desnutrición, y muchos más; para todos ellos, la moral social dice que son objeto de solidaridad.

El ámbito de desarrollo de la educación social incluye y rebasa todas estas situaciones límite. Ya sea en el ámbito de atención e intervención social (educación de adultos, animación social o educación especializada), el individuo se encuentra en situación de vulnerabilidad, de incertidumbre ante un escenario social que se percibe amenazante a



las posibilidades de ser y estar en el mundo. Esta vulnerabilidad e incertidumbre propicia modelos de intervención socioeducativa que en sus raíces subyace el sentimiento de solidaridad, así como el deseo de contribuir a que el mundo sea cada día diferente.

Estas acciones orientadas a transformar el microcosmos del ser humano, se traducen en la *praxis* que genera solidaridades, mediante el desarrollo de la estructura básica de la moral a partir del siguiente proceso: dejarse impresionar por la realidad, hacerse cargo de ella y cargar con ella; elección ante un ámbito de posibilidades y la justificación de esta elección (Cortina, 1995). La diferencia en una acción de intervención y una *praxis* generadora de solidaridades será el ámbito de la justificación.

Frente a esta *praxis* que además es sensible a la situación en la que se encuentra el individuo respecto a la violación o no de sus derechos, la justificación derivará del diálogo que han tenido todos los afectados, siendo justificable cuando el acuerdo sea unánime, sincero, de respeto a la autonomía del otro en el ejercicio de su propia libertad. Así, la justificación propiciará la solidaridad de quien ha tomado conciencia de su humanidad, además de reconocer que somos interlocutores válidos para establecer el diálogo de aquellas situaciones límite que nos afectan y están dando sentido a nuestra vida social (Cortina, 2001), además de saber “*que es hombre y nada de lo humano puede resultarle ajeno*” (Cortina, 1995:58).

En este escenario, Adela Cortina nos enseña que cuando se vive una vida solidaria, impregnada además de valores como la autonomía, la igualdad y la justicia, se tiene el deseo de seguirla viviendo (Cortina, 1990; 2007). Para Adela Cortina, la solidaridad:

“... consiste en una doble actitud: la actitud personal de potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr un entendimiento con los restantes miembros de la sociedad, y también como actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualdad, si queremos realmente que todos puedan ejercer su libertad.” (Cortina, s/f: 11-12).

El deseo de seguir viviendo una vida en solidaridad implica la vida en común estando-con-el-otro en el mundo y en la vida; además posibilita el desarrollo de la conciencia



moral colectiva, dando contenido y sentido a la ética civil, definida como el conjunto de valores que los ciudadanos de una sociedad pluralista ya comparten, aún cuando construyen el mundo de vida en su cotidianidad (Cortina, 1994).

El ámbito de la vida moral, social y política circunscribe la posibilidad del ser-en-el-mundo a la intervención en la situación límite para que ésta pueda ser de otra manera. La vida fáctica del ser arrojado en el mundo de la vida adquiere su justa dimensión práctica en la que el ser humano se conduce y actúa en solidaridad; de manera que la solidaridad es la condición decisiva y la base de toda razón social (Gadamer, 1998b) que conducirá a una responsabilidad solidaria para con el otro (Cortina, 1985); y que da sentido a la amistad, el reconocimiento, la compasión y el cuidado; de tal manera que la solidaridad como *praxis* humana, se orienta al cuidado del otro (*Fürsorge*) y posibilita un encuentro con el prójimo del que surgirán nuevas solidaridades y se consolidarán las ya existentes.

Construcción social del sentido de la solidaridad *práctica*

Pero qué sucede con el amigo, el hermano, la madre, el padre, o aquel otro que no pertenece a la inmensa comunidad de sufrientes y dolientes, por no estar postergados en el devenir de la vida ¿no son objeto de solidaridad? Si esto es así, ¿la persona que está bien podrá solidarizarse con el aquél que no está en situación límite? Si la solidaridad es apoyo y acompañamiento, ¿hay que abandonar entonces a las personas en desdicha cuando salen adelante y mejoran su calidad de vida y su bienestar? ¿El acercamiento y el reconocimiento al otro cuando es feliz, no es solidaridad? ¿Acaso en la unión matrimonial, sólo se pide estar con la pareja en las situaciones de pesar y vulnerabilidad social? ¿Compartir el éxito del otro, no es solidarizarnos con el otro?

Si pensamos en la solidaridad como un sentimiento moral, intencionado, mediante el cual se compadece al otro por el sufrimiento que padece, la respuesta será negativa. En ningún caso, cuando las cosas van bien, se expresará la solidaridad por y con el otro. Las acciones se reducirán a conductas altruistas, benevolentes, compasivas y filantrópicas, así como al ejercicio de la *lástima* y la *limosna* para manifestar su solidaridad para con el otro durante su estado de vulnerabilidad y sufrimiento.



O más bien, ¿será la solidaridad el principio de una ética social y comunitaria que proporcione tranquilidad de conciencia a la comunidad de no sufrientes? Finalmente, ¿la comunidad de sufrientes son susceptibles de sentir y expresar solidaridad? Claro que sí, pero quién sufre más... tú o yo. Entonces, ¿quién se solidariza con quién?, ¿tú conmigo o yo contigo? O bien, ¿será que los dos nos solidarizamos en nuestro padecer? ¿Es posible una solidaridad en ambas direcciones?

Al iniciar la reflexión de estos cuestionamientos se retorna a la pregunta filosófica: ¿cómo es posible una solidaridad *práctica* desde la cual se engarce la praxis socioeducativa delimitada por la promoción y el respeto a los Derechos Humanos? Por lo expresado hasta el momento, la solidaridad como un sentimiento moral no la hace posible; pues en tanto acción humana deliberadamente asumida, se va construyendo desde la reflexión autocrítica de la estructura social prevalente en el mundo de vida del individuo. Acción que a través de múltiples estructuras psicológicas, sociales y culturales coadyuvan en la transformación de la exclusión en inclusión a partir de la con-vivencia entre sujetos que proceden de diferentes comunidades de vida (Mascareño, 2007).

Los vínculos que surgirán de la con-vivencia se verán reflejados en la estructura de la moral post-convencional del sujeto, en la que se engarzarán las acciones de colaboración social con principios morales universales (como la justicia, la libertad y la autonomía) para establecer la adhesión racional de los sujetos durante la acción social (Habermas, 1998). Desde la postura habermasiana, la construcción social de la solidaridad en la moral post-convencional asumirá la justicia y los Derechos Humanos como el referente desde el cual, la comunicación intersubjetiva se propiciará al establecer el reconocimiento del otro como un interlocutor válido.

En el pensamiento de Habermas, la solidaridad expresa la preocupación por la integridad de la participación en el mundo de la vida en la construcción del *ethos* humano, lo que incluye el interés de participar en la comunidad humana haciéndolo partícipe de la felicidad, de manera que la solidaridad es el producto de la socialización de los sujetos en comunidades de vida distintas que se asumen como formas de vida intersubjetiva. La con-vivencia mediante la cual se comparte el mundo de la vida a



través de las formas de vida intersubjetiva de los sujetos sociales, genera una conciencia deliberativa donde los cuestionamientos del tipo ¿qué puedo hacer? y ¿qué debo hacer?, están orientados por el respeto racional y consciente de los Derechos Humanos. En la acción comunicativa, en tanto interacción humana mediada por la comunicación, la conciencia social que sustenta la solidaridad rehabilita la razón práctica como el procedimiento a través del cual el sujeto reflexiona, dialoga y actúa (Habermas, 2000).

Pero si consideramos que todo el dolor, el sufrimiento, el padecer así como el éxito, la felicidad, el bien-estar, la calidad de vida, derivan de las relaciones que establece el ser humano con las cosas, consigo mismo y con los otros; relaciones que dan sentido a las formas de vida intersubjetivas, la solidaridad se sitúa en el mundo de la vida, en el *ahí* del ser-en-el-mundo, develando el sentido ontológico de la solidaridad y diferenciando esferas de valor que propiciarán la reflexión de la praxis del mundo de la vida en su mediación con la teoría de la vida buena, así, se podrán diferenciar las cuestiones morales (en términos de la justicia) de las cuestiones evaluativas (relativas a la vida buena) (Habermas, 1991).

Por otra parte, la construcción de la solidaridad se asocia con la noción de autoridad, personalidad, subsidiaridad y bien común en el ámbito de la filosofía social. Comprender entonces este término requiere preguntarle a la tradición filosófica occidental y escuchar atentamente lo que dice e interpretar su horizonte en la búsqueda del sentido originario de la solidaridad. Esto implica situar la solidaridad en el ser-ahí (*Dasein*) como posibilidad de ser. El poder ser es, en efecto, el sentido mismo del concepto de existencia. Así, la solidaridad es una posibilidad de ser del hombre, un modo del ser-en-el-mundo, un existencial en tanto modo de encontrarse, de sentirse en relación a la totalidad afectiva (Vattimo, 2002).

Fusión de horizontes

La solidaridad no surge exclusivamente frente a una comunidad de sufrientes, (Bárcena, 2004; Mardones, 2004) ni mediante el consenso sobre lo que es o no correcto, ni de la preocupación por el otro en situaciones de sufrimiento y pérdida, sino de la vida fáctica en la que el ser humano está abierto a nuevos horizontes de comprensión desde los que



se interpreta la experiencia humana. Aquí, la solidaridad con y para los demás, es un modo de ser básico, originario y práctico, del existir humano cuando está-en-el-mundo-con el otro.

El sujeto social, ese ser-en-el-mundo que está acompañado del otro, estableciendo relaciones comunicativas y dialógicas con él, al estar arrojado en el mundo de la vida fáctica se abre a él en su totalidad mediante la disposicionalidad; es decir, a través del modo en el que se encuentra y la manera en que se siente inmerso en la totalidad afectiva que le rodea (Heidegger, 2003).

La disposicionalidad posibilitará que el sujeto experimente la solidaridad y se dirija hacia el otro, dando sentido a su vida en el reconocimiento del conjunto de relaciones que configuran el mundo que lo rodea y donde la experiencia de experimentar la vivencia al disfrutar de los Derechos Humanos van dando forma a la estructura solidaria de su *praxis* en el mundo. Pero lo más importante será que al reconocer las relaciones de solidaridad con el otro irá más allá del sentimiento moral para llegar al reconocimiento de sí mismo como el otro del otro, como sujeto y objeto de los Derechos Humanos, vinculado estrechamente con el modo en que vive su *phatos*; de manera que la solidaridad será (y se realizará históricamente) en la medida en que el *Dasein* esté familiarizado con la totalidad de significados del mundo que lo circunda y experimente el mundo y la realidad social conforme el cumplimiento del proyecto que es.

La disposicionalidad abre el *Dasein* al mundo, le proporciona el sentido en el que está siendo y lo hace comparecer ante los demás. Esta pluralidad hace referencia al reconocimiento de la posibilidad de existencia de un conjunto de culturas y sistemas de valores que asume el ser humano al ir tomando conciencia de su estar-en-el-mundo, (Alcalá, 2002), de tal manera que a través de la disposicionalidad, la solidaridad se devela como una solidaridad *práxica*.

La solidaridad *práxica* tiene por determinaciones básicas la historicidad y lingüisticidad del sujeto al participar en la construcción originaria y operación práctica de la solidaridad (Gadamer, 2003). El sentido originario de la solidaridad *práxica* se muestra cuando el *Dasein* está abierto al mundo. En este caso, Heidegger (2003) señala que este



modo de ser (estar abierto al mundo del otro), cuando se está-en-el-mundo-con, es anterior a la solidaridad. Estar abierto al mundo del otro se funda por el modo originario de encontrarse y sentirse en el mundo, lo que explica el por qué se encuentran reminiscencias de solidaridad, compasión y reconocimiento por el otro y para consigo mismo, cuando se toma conciencia del mundo de la vida dominado por la técnica, del control social de la vida, o la planificación de la vida fáctica por el pensamiento (Gadamer, 2002b).

En este contexto, la solidaridad que surge del encuentro yo-yo de naturaleza dialógica (relación entre yo y el yo del otro), es una solidaridad de hombre a hombre, que se genera en sentido horizontal, de igual a igual, constitutiva del ser-en-el-mundo que asume conscientemente la existencia del rostro del otro que deviene de la alteridad en el reconocimiento de sí mismo y de la pluralidad del otro; donde el horizonte de sentido está delimitado por la amistad, el amor, el cuidado y la hospitalidad. Este horizonte posibilita pensar una ética desde las víctimas y el sufrimiento de los inocentes, donde la solidaridad *práctica* consiste en un asentimiento aconsejado por la amistad de estar-ahí-con el otro acompañándolo y posibilitando la elección y decisión entre posibilidades para una vida buena.

Desde la universalidad del lenguaje y de su comprensión, sustentada en la ontología del ser-en-el-mundo y la hermenéutica de la facticidad, Gadamer hace uso de la solidaridad como un constitutivo del ser humano, un existencial del *Dasein*, un modo de ser-en-el-mundo, por lo que escuchando al otro se abre el camino en el que se forma la solidaridad (Gadamer, 1998a). Camino que al recorrerlo ofrece la posibilidad de ampliar el horizonte de comprensión de la solidaridad *práctica* y hace manifiesto dos dimensiones fundamentales que se complementan y vinculan en el mundo de la vida: la dimensión ontológica y la dimensión ética.

La dimensión ontológica de la solidaridad *práctica* permite comprender el *ahí* del ser humano en su actuación en la vida fáctica que no se reduce a un mero sufrimiento, a puro dolor, sino que también se es solidario cuando las cosas van bien y entonces el ser humano se hermana con el otro y con los otros en y para la felicidad, en la realización del proyecto que es el *Dasein*. No hay felicidad sin solidaridad.



La dimensión ética de la solidaridad *práctica* incorpora en su sentido originario la responsabilidad como la conciencia que posee el ser humano en la construcción del bien de la comunidad, en tanto que la comunidad se orienta hacia el bien de cada uno de sus integrantes. La promoción y consecución del bien común a través de la solidaridad fundan el estado moderno y la antigua ciudad-estado. Se trata de la “*solidaridad natural de la que emanan decisiones comunes, que todos consideran válidas, sólo en el ámbito de la vida moral, social y política*” (Gadamer, 2000:115).

Conclusiones

Situar la solidaridad en el mundo de la vida como posibilidad del *Dasein*, abre un horizonte de comprensión diferente al delineado por la tradición occidental. Este horizonte recupera la presencia silenciosa del otro e involucra al mundo como la condición necesaria y suficiente para que la solidaridad emerja desde la existencia del ser humano. Además, frente a un mundo dominado por la racionalidad técnica y en el que la aplicación del conocimiento científico es el eje central del bienestar humano y de la felicidad del hombre, posibilita la búsqueda de la solidaridad que vaya más allá de la adhesión circunstancial a la causa, empresa u opinión de otro.

El breve recorrido histórico en la re-construcción del sentido de la solidaridad obliga a puntualizar de qué solidaridad no se está hablando. De la solidaridad como sentimiento y acción en búsqueda de acercamiento al otro para adherirse a él y tomar por propias las cargas del otro y responsabilizarse junto con éste de dichas cargas. Tampoco de la solidaridad limitada a decir “estoy contigo” a una comunidad de destino mortal y de finitud dolorosa en donde se incluye la pobreza, la violencia, la injusticia estructural, los medios de destrucción atómica, la amenaza genética o el ecocidio. Ni de aquella solidaridad sustentada en la sensibilidad para tomar conciencia de una realidad circunscrita por las amenazas y peligros que se ciernen sobre la vulnerabilidad de los seres humanos.

La acción socioeducativa se desarrolla en situaciones límites desfavorables para el ser humano. El universo en el que incide es la comunidad de marginados, sufrientes y dolientes del mundo de la vida. Dar apertura al altruismo como expresión concreta del



sentimiento de solidaridad que surge frente al sujeto en sufrimiento, al ser que se le margina y se acongoja, es negar la posibilidad de ser solidario frente a situaciones favorables donde el ser-en-el-mundo encuentra la posibilidad de realizar el proyecto que es; por tanto, la acepción de solidaridad como acercamiento y adhesión al otro en situaciones desfavorables es insuficiente para comprender un entorno social delimitado por los Derechos Humanos, e incompatible para constituir un *ethos* solidario que permita en el marginado, el excluido, el segregado, en suma, el sujeto en condiciones de vulnerabilidad social, comprender su posición en el mundo, reconocer su contribución al configurar la realidad ética donde se experimenta como proyecto al vivirse en el mundo de la vida; experiencia que lo conduce a reconocer el rostro del otro al momento de comprender cómo está construyendo un *ethos* compartido mediante su deseo de ser y existir al reconocerse a sí mismo y al otro.

Este doble reconocimiento facilita que la solidaridad *práctica* posibilite la participación consensuada en la empresa común de forjar un estilo de vida (*ethos*) cada vez más coherente con la dignidad humana y el respeto a los Derechos Humanos. Así, la solidaridad se constituye en un estar-ahí-con que no se puede hacer, ni se puede planear por medio del dominio objetivante de la ciencia, ni es capaz de introducirse mediante instituciones artificiales; pues la solidaridad existe previamente, en contraste con toda posible vigencia y acción de instituciones, ordenamientos económicos, ordenamientos jurídicos y costumbres sociales, y los sustenta y hace que sean posibles; sin olvidar que la solidaridad implica *synesis* o decisión de cómo juzgar con otros, que depende de las virtudes aristotélicas y de la *phronesis*, porque no es un objeto que pueda aplicarse técnicamente, ni su cumplimiento se sigue de condiciones formales; sino que es algo que ocurre cuando discernimos y juzgamos con los otros para encontrar una realidad común libremente compartida en ese estar-con en el mundo de la vida.

La solidaridad *práctica* ofrece la posibilidad de trascender el *pathos* de la vida humana y develar el cuidado de sí mismo y del otro, sea en términos de bienestar o malestar, al constituirse como el deseo de ser y existir para realizarse como posibilidad que se es, en el mundo de la vida. Además hace manifiesto que el ser humano está implicado en las relaciones que establece con el otro y los otros en el mundo de la vida, lo que significa que cada uno de los seres humanos que componen la sociedad están involucrados con el

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. 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.

continuo cosmo-físico-bio-antropo-sociológico que contribuye a configurar el mundo de la vida.

Finalmente, tomar conciencia de la tradición occidental de la solidaridad que subyace en la acción socioeducativa remite a la promoción del desarrollo personal y grupal de una serie de valores que permite a los sujetos en situaciones de vulnerabilidad social, cultural y biológica, aproximarse a las praxis históricas de las formas de vida y a situaciones humanas desfavorecidas con ánimo de ayudar a superarlas, de manera que se es solidario respecto a algún problema o situación límite pero también en los momentos de felicidad y éxito. Estas acciones configuran un conjunto que delinea un camino de naturaleza hermenéutica que llevan a tomar decisiones personales y colectivas en las que se recupera, desde el ámbito de la ética de los sufrientes, el sentido originario de la solidaridad *práctica*.

El camino hermenéutico conduce a pensar la solidaridad *práctica* como el horizonte de sentido del universo ético de los derechos humanos que al engarzarse con la *praxis* de la educación social, se ubica en el escenario la amistad y la ética del sufriente con los siguientes baremos: compasión, saber hacer, confidencialidad, confianza, conciencia de sí mismo y del otro, tacto, escucha atenta y solícita, y comprensión del otro.

Bibliografía y referencias

- ACNUDH. (2005). Programa mundial de educación en derechos humanos. [En línea] <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/programa.htm> [12 de noviembre de 2014]
- Aguilera Portales, R.; Espino Tapia, D. R. (2010). “Repensar a León Duguit ante la actual crisis del estado social”. En *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 12, págs. 49-71. Madrid: Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”.
- AIEJI. (2005). Marco conceptual de las competencias del educador social. [En línea] http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf [12 de noviembre de 2014]
- Alcalá Campos R. (2002). *Hermenéutica. Teoría e interpretación*. México, D. F.: Plaza y Valdés Editores.



- Amengual, G. (1993). "La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad". En *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 1, págs. 135-151. España: UNED/UAM.
- Bárcena, R. (2004). "La prosa del dolor. El aprendizaje de un instante preciso y violento de soledad". En: Bárcena, F.; Chalier, C.; Lévinas, E.; Lois, J.; Mardones, J. M.; Mayorga, J. (2004) *La autoridad del sufrimiento. Silencio de Dios y preguntas del hombre*, págs. 81-86. Barcelona: Anthropos.
- Bentolila, H. R. (2000). "Conocimiento científico e interpretación. Una investigación sobre la estructura hermenéutica de la experiencia. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2000, Universidad Nacional del Nordeste, [En línea] http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2000/2_humanisticas/h_pdf/h_031.pdf [20 de agosto de 2014]
- Cortina, A. (s/f). *Ética discursiva y educación en valores*. [en línea] <http://caribe.udea.edu.co/~hlopera/Web-etica/AdelaCortina.pdf> [12 de noviembre de 2014]
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya-Alauda.
- Cortina, A. (1995). "La educación del hombre y del ciudadano". En *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 7, págs. 41-63. [En línea] <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.htm> [10 de noviembre de 2014]
- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- De la Mata Benitez, M.L.; Santamaría Santigosa, A. (2010). "La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología conductual". En *Revista de Educación*, núm. 353, págs. 157-186. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández Segado, F. (2012). "La solidaridad como principio constitucional". En: *Teoría y Realidad Constitucional*, núm. 30, págs. 139-181. Madrid: Departamento de Derecho Político de la UNED.
- Gadamer, H-G. (1998a). *Arte y verdad de la palabra*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Gadamer, H-G. (1998b). *Reason in the Age of Science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Gadamer, H-G. (2000). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
- Gadamer, H-G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2002a). *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Editorial Trotta.
- Gadamer, H-G. (2002b). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H-G. (2003). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H-G. (2012). *Verdad y método*. Tomo I. Salamanca: Sígueme.
- González Monteagudo, J. (2001). "El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa". En *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 15, págs. 227-246. Sevilla: Universidad de Sevilla.



- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Habermas, J. (1998). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habib Allah, M. H. (2013). “Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social”. En *RES, Revista de Educación Social*, núm. 17, págs. 1-13. Barcelona: Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.
- Hazlitt, H. (1970). *Man vs the welfare state*. New York: Arlington House.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Jaspers, K. (1953). *La filosofía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Editorial Gredos.
- Kant, I. (1984). *La paz perpetua*. México, D. F.: Porrúa.
- Mardones, J. M. (2004). “Sufrimiento humano y respuesta política”. En: Bárcena, F.; Chalier, C.; Lévinas, E.; Lois, J.; Mardones, J. M.; Mayorga, J. (2004) *La autoridad del sufrimiento. Silencio de Dios y preguntas del hombre*, págs. 43-60. Barcelona: Anthropos.
- Mascareño, A. (2007). “Sociología de la solidaridad. La diferenciación de un sistema global de cooperación”. En *Revista Mad*, núm. 2, págs. 35-67. Santiago de Chile: Universidad de Chile. DOI: 10.5354/0718-0527.2007.28426
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO-Santillana.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método. 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Navarro, O. (2008). “El ‘rostro’ del otro: una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas”. En *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, vol. 13, núm. 1-2, págs. 177-194. Málaga: Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga.
- ONU. (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. [en línea] <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf> [12 de noviembre de 2014]
- Pérez Rodríguez de Vera, I. M. (2014). “Itinerario de la solidaridad desde el Pandectas de Justiniano hasta su incorporación en las diferentes disciplinas”. En *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 14, [en línea] <http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-21-solidaridad.htm> [12 de noviembre de 2014].
- Pérez Serrano, G. (2005). “Derechos humanos y educación social”. En *Revista de Educación* núm. 336, págs. 19-39. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rillo, A. G. (2008). “Solidaridad práctica como universo ético de los derechos humanos”. En: Sánchez López, M. A.; Hernández Sandoval, L. A.; Pérez Silva, G.; Servín Aranda, E. (2008) *Filosofía y Derechos Humanos: un diálogo necesario*, págs. 40-53. Toluca, Méx.: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.



- Rodríguez Magda, R. M. (2011). "Transmodernidad: un nuevo paradigma". En *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, vol. 1, núm. 1, págs. 1-13. Merced, CA: University of California.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Salguero Salguero, M. (2011). "La solidaridad y sus paradojas". En *Derecho y Libertades*, vol. 2, núm. 24, págs. 119-146. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.
- Sequeiros, L. (1997). *Educación para la solidaridad*. Barcelona: Octaedro.
- Tirap-Ustárriz, J.; Muñoz-Céspedes, J. M.; Pelegrín-Valero, C. (2003). "Hacia una taxonomía de la conciencia". En *Revista de Neurología*, vol. 36, núm. 11, págs. 1083-1093. España: Viguera.
- Truchero Cuevas, J. (2008). "Rorty y la solidaridad". En *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 25, págs. 386-408. España: Ministerio de Justicia.
- Vattimo, G. (2002). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.



Trata de personas y Derechos Humanos: retos y oportunidades desde la Educación Social

Mónica Gijón, Rosa Cendón y Ana Hernández¹

40

Resumen

En este artículo nos acercamos a la trata de personas y la práctica Educación Social desde una óptica de Derechos Humanos. La trata es un fenómeno delictivo que tiene consecuencia en las profesiones sociales, nos preguntamos qué situaciones viven las personas víctimas de trata en nuestro país, cómo trabajan las organizaciones especializadas y qué retos ha supuesto en la intervención socioeducativa. El artículo presenta la realidad de la trata en España y pretende responder a esas preguntas a partir la experiencia del proyecto SICAR cat - Adoratrius en Cataluña.

Palabras clave: Trata de personas, Derechos Humanos, Educación Social

Fecha de recepción: 15-11-2014.

Fecha de aceptación: 29-12-2014.

¹ *Mónica Gijón*, es pedagoga y educadora social. Trabaja como profesora en la Facultad de Pedagogía de la UB y ha realizado diferentes investigaciones sobre prostitución y trata en España y América Latina.

Rosa Cendón, es trabajadora social y pedagoga, especialista en trata en Cataluña. Coordina el área de Sensibilización e Incidencia política en el proyecto de atención a víctimas de trata en SICAR cat.

Ana Hernández, es educadora social especializada en educación emocional y en atención a mujeres víctimas de trata. Trabaja en diferentes dispositivos residenciales en SICAR cat.

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. **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.

I. La de trata de seres humanos: cosificación y vulneración de DDHH.

Diferentes conferencias de carácter mundial e instituciones internacionales como la ONU o la OIM han alertado del crecimiento de un viejo delito, la esclavitud de personas, que se produce en la actualidad con formas más sofisticadas de captación y explotación.² La trata de personas es una violación de Derechos Humanos que implica nuevos retos para las profesiones sociales, tanto en la denuncia y sensibilización como en el trabajo con las personas que requieren protección y asistencia especializada.

41

¿Qué es la trata de personas?

La trata es una actividad multidelictiva que persigue diferentes formas de explotación: tráfico de órganos, venta de niños esclavos y niños soldado, trabajo forzoso en las minas, matrimonio serviles, trabajos forzados en el sector doméstico, en el sector agrícola, en la industria y en la prostitución. Vulnera derechos tan básicos como la vida, la dignidad y la integridad poniendo a las personas en condiciones de vida degradantes. La trata de mujeres con fines de explotación sexual es una de las formas más extendidas en nuestro territorio.

La convención de Naciones Unidas contra el Crimen Organizado en Viena, “*Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional. Viena 2000*” y el protocolo adicional “*Protocolo para Prevenir, reprimir y sancionar la Trata de Personas, especialmente de Mujeres y Niños*”, conocido como protocolo de Palermo (2000), ha definido la trata y ha recomendado una serie de medidas para atender a las víctimas y comprometer a todos los Estados firmantes:³

2 Entre estas conferencias y convenciones podemos citar: Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 14 a 25 de junio de 1993; Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995); Preparación y celebración de la Convención contra el Crimen Organizado Transnacional, Viena 1997-2000. La ONU y la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) trabajan activamente en la lucha contra la trata de personas desde los noventa. Se han desarrollado diferentes proyectos de sensibilización y denuncia, de cooperación internacional y de asistencia a víctimas. Cabe destacar sus informes anuales que contribuyen a hacer una aproximación al delito de trata a nivel internacional.

3 Art.3. Protocolo Adicional contra la Trata Naciones Unidas. Palermo 2000. Firmado en Palermo el 13 de diciembre 2000 y publicada su ratificación en el B.O.E. N° 296 de 11 de diciembre 2003.



- a) La “Trata de personas” **significará**: el reclutamiento, transporte, transferencia, albergue o recepción de personas, **mediante** amenazas o el uso de la fuerza u otras formas de coerción, abducción, fraude, decepción, abuso de poder o de una posición de vulnerabilidad o la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de una persona que tiene el control de otra persona, con el propósito de la explotación. La **explotación** deberá incluir, como mínimo, la explotación de la prostitución de otros u otras formas de explotación sexual trabajo o servicios forzados, esclavitud o prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.
- b) El **consentimiento** de una víctima de la Trata de Personas hacia la explotación pretendida explicada en el subpárrafo a) de este artículo, será irrelevante donde cualquier de los medios descritos en el subpárrafo a) hayan sido utilizados.

Nos referimos a situaciones en que las personas pueden haber entrado en el país de forma legal o ilegal, pero donde continúa la extorsión y explotación por parte de las personas que las han reclutado. La trata implica la captación, reclutamiento y engaño de personas; el traslado y acogida de las mismas entre países o regiones con una finalidad de explotación; el uso de mecanismos que anulan y limitan la voluntad, como las amenazas, la fuerza y la coacción, y el abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, con el fin de obtener el consentimiento de otra persona.

La trata conlleva otros delitos como la falsedad documental, la retención de documentos personales, el establecimiento de una deuda, la retención de personas en contra de su voluntad, denegar el acceso a la salud y servicios sociales en los territorios de tránsito y destino. Aunque no todas las víctimas sufren todos los delitos, ni en la misma intensidad.

La trata: un fenómeno invisible

El fenómeno de la trata permaneció invisible hasta el Protocolo de Palermo. La dificultad para analizar los fenómenos migratorios desde una óptica transnacional hacían difícil pensar que en el siglo XXI se traficara con personas. Las democracias occidentales, quizá en un exceso de etnocentrismo, ponían más énfasis en denunciar las violaciones de Derechos Humanos en otros territorios que en el propio. Como si la corrupción sistémica, la vulneración de derechos o la explotación no sucediera en los países desarrollados. La trata no es sólo un delito que afecta a personas singulares y



concretas, sino que afecta a toda la ciudadanía. Una sociedad que silencia o ignora la cosificación y deshumanización que viven las víctimas, consiente el delito y forma parte del aparato de vulneración.

Otro mecanismo de invisibilización de la trata consiste en poner duda el testimonio de las mujeres. En algunos casos, hay mujeres que desconocían que trabajarían en la prostitución, sin embargo, en otros casos lo sabían de antemano, pero no las condiciones de explotación que encontraron al llegar a España. Por mucho tiempo, la doble moral de la sociedad ha contribuido a invisibilizarlas como víctimas porque era “consentido”, es decir, “*ya sabían a lo que venían*”. Parecía entonces que había víctimas de primera, que habían sido engañadas en el tipo de trabajo y, víctimas de segunda, que conocían su destino laboral pero a las que no se les reconocían sus derechos. En la trata el engaño puede darse tanto en la naturaleza del trabajo que van a realizar (prostitución, trabajo agrícola, servicio doméstico y otros) como en las condiciones de ese trabajo (vigilancia y coacción, número ilimitado de horas de trabajo y de servicios, trabajo sin remuneración, aumento de la deuda, etc.).

Diferenciar para actuar con más eficacia

Diferenciar entre *tráfico ilícito*, *trata* y *prostitución* puede contribuir a comprender más el fenómeno y corregir posibles errores en la intervención social. El *tráfico ilícito de inmigrantes*⁴ implica el traslado entre fronteras de una persona a otro país a cambio del establecimiento de una deuda. Pero una vez en el país de destino, la estructura que facilitó la entrada no continúa con la explotación de la persona migrante.

El tráfico es un grave delito, que en demasiadas ocasiones, constituye la única posibilidad de entrada a los países del primer mundo ante las restrictivas políticas migratorias. En la *trata*⁵ la red que facilita la entrada, sigue lucrándose del trabajo de la víctima en condiciones de explotación. La diferencia entre ambos radica en la explotación continuada en el territorio de destino por parte de la red mafiosa.

4 Este concepto de tráfico ilícito es utilizado en inglés como *smuggling of migrants*.

5 El concepto de trata es en realidad utilizado en inglés como *trafficking*.



De igual modo, es necesario diferenciar entre prostitución y trata de personas con fines de explotación sexual. No todas las personas que ejercen la prostitución están en una situación de trata ni todos los casos de trata tienen como finalidad la explotación sexual. La *prostitución* implica el intercambio de dinero por servicios sexuales entre personas adultas que libremente así lo acuerdan. Un sector en el que participan diferentes agentes: las personas que la ejercen, los clientes y otros intermediarios.⁶ En nuestro país la prostitución es ejercida por mujeres, hombres y transexuales, siendo el colectivo femenino el más numeroso. Sin embargo, las mujeres que la ejercen presentan multitud de vivencias y experiencias: algunas mujeres defienden el trabajo sexual y exigen su regulación para un mayor acceso a derechos, otras la utilizan como estrategia económica, como actividad refugio ante la falta de oportunidades,⁷ etc. El feminismo contemporáneo se ha dividido frente a la prostitución, bien considerándola como una violencia de género, bien como trabajo sujeto a derechos.⁸ Sin embargo, no conviene situar la trata en medio de esta controversia. La trata no es en ningún caso un ejercicio libre de la prostitución, sino una situación de explotación y lucro por parte de un tercero, que por medio de la violencia o la coacción psicológica, emocional o física controla la vida cotidiana de la mujer. Y esas condiciones son muchas veces desconocidas por los propios clientes.

La trata en España: territorio de tránsito y destino

El informe del Defensor del Pueblo de 2012⁹ ha realizado una aproximación del fenómeno, destacando las dos formas principales de trata en España: la trata con fines de explotación laboral y la trata con fines de explotación sexual.

En cuanto a la primera, el informe señala que los sectores de explotación laboral más comunes en España son la construcción, el trabajo en el sector agrícola y la servidumbre

6 AGUSTÍN, L.M. (2004). *Trabajar en la industria del sexo y otros tópicos migratorios*. Donostia-San Sebastián: Gakoa.pp.28.

7 JULIANO, D. (2006). *Excluidas y marginales*. Madrid: Ediciones Cátedra.

8 Para conocer el debate feminista en torno a la prostitución recomendamos la lectura de ORDÓÑEZ, I. (2006) *Feminismo y prostitución. Fundamentos del debate actual en España*. Oviedo, Trabe.

9 Informe del Defensor del pueblo (2012), *La trata de seres humanos en España: víctimas invisibles*. Madrid: Defensor del Pueblo. Serie: Informes, estudios y documentos (España, Defensor del pueblo;30) Puede consultarse en www.defensordelpueblo.es



doméstica, incluyendo también la utilización de mujeres y menores para la mendicidad. En cuanto a la trata con fines de explotación sexual, se ha detectado un mayor número de víctimas mujeres en nuestro país. Los lugares más comunes de detección son las viviendas particulares donde se ejerce la prostitución y ciertos clubs de alterne. En un número menor, se han encontrado mujeres víctimas en la prostitución de calle.

España es un país de tránsito y destino para trata con fines de explotación laboral y sexual. Aunque los itinerarios son móviles, el informe destaca cuatro rutas principales, las redes que proceden de Rumanía, Nigeria, Brasil y Paraguay. En todas esas rutas podemos encontrar redes criminales que contemplan las figuras de captador, pasador y controlador, y que utilizan mecanismos de ocultamiento como mover a las mujeres en diferentes territorios, sobornar a funcionarios y agentes de seguridad y eludir los pasos fronterizos donde hay mayor presión policial. Sin embargo, en las mismas rutas podemos encontrar micro-redes, que funcionan con menos figuras y cuentan con algún familiar o conocido para generar una relación de confianza. Redes que incluso utilizan el chantaje emocional y la dependencia afectiva, convirtiendo a las víctimas en esposas-parejas de los tratantes o utilizándolas como controladoras de las demás. Una trampa para las mujeres, que las sitúa entre la instrumentalización y el privilegio, y que las cosifica en mayor medida ya que las pone una situación límite para poder sobrevivir: resistir a la violencia o formar parte del aparato de cosificación.

Las entidades y las ONGs especializadas vienen denunciando hace años que los mecanismos de captación, traslado y violencia son dinámicos, cambiantes y mucho más sofisticados. Si hace diez años la violencia física era más habitual, hoy las amenazas a terceros, los mecanismos de dependencia afectiva, los rituales religiosos o los “pactos de emigración” han sustituido en mayor medida a los golpes, que generan más sospechas cuando las mujeres contactan con los servicios migratorios, sociales o sanitarios.

El problema de la identificación de las víctimas

El informe destaca que la identificación de víctimas es una de las limitaciones más importantes de nuestro territorio. Algunas personas migrantes debido a la violencia a la



que se ven sometidas, a su situación irregular o al desconocimiento de sus derechos, no pueden poner nombre, ni mucho menos explicar a otros, que están viviendo una vulneración de derechos. Intuyen que las cosas no van bien, se sienten avergonzadas por sentirse engañadas y por fracasar en su proyecto migratorio. Una mujer víctima de trata, antes que vulnerada en sus derechos, se siente culpable. Es el precio de la cosificación y la instrumentalización.

Es por esa razón que el informe recuerda a agentes policiales y sociales la necesidad de estar atentos a posibles indicios de trata: no disponer de documentos de identidad y viaje, no poderse comunicar libremente, no tener libertad de movimiento, ser obligada a ejercer la prostitución callejera en el tránsito migratorio, intimidarla con ser denunciada a las autoridades de migración o con sacar a la mujer del país, haber sido forzada a mantener relaciones sexuales, estar pagando una deuda, haber sido amenazada con agredir a familiares o a ella misma.

En trabajos anteriores, hemos señalado algunos indicadores de *salud física y sexual* que pueden alertarnos como la mala alimentación, síntomas de cansancio, asumir prácticas de riesgo en la prostitución y resistencia para asistir sola a los servicios sanitarios o sociales. También pueden darse indicadores relacionados con *las relaciones y el entorno próximo de la mujer*, como la falta de autonomía económica, un exceso de trabajo y falta de descanso, la imposibilidad de disponer de su tiempo de trabajo y de ocio, excesivo control por parte de compañeras, poca relación entre ingresos y calidad de vida, dificultad para materializar pequeños objetivos o proyectos a corto plazo.¹⁰

Es un reto para los dispositivos de atención y para los agentes sociales comprender la complejidad de la trata a nivel global, así como sus dinámicas microscópicas: las relaciones de violencia y dependencia que se dan en el nivel más íntimo. Creemos que es muy importante una mirada crítica que se aleje de afirmaciones simplistas como: “*se enamoran de sus captores*”, “*creen en el vudú*” o “*son mujeres violentas*”. La ceguera

10 GIJÓN, M., ZAPATA, D. (2010). Cara a cara con las mujeres víctimas de la trata con finalidades de explotación sexual. Relación de proximidad en las calles de Barcelona, *2º Congreso sobre Trata y Tráfico de personas: Inmigración, Género y Derechos Humanos*, Universidad iberoamericana de Puebla, México 21 al 24 de septiembre de 2010. Puede consultarse en http://www.larosa.cat/Documents/Gijon_Casares_Monica_COMUNICACION_Cara_cara.pdf



de algunos profesionales puede contribuir a considerar a las mujeres migrantes víctimas de trata como personas ignorantes y sin capacidad de agencia.

La protección de las víctimas en España: avances y límites

La atención y protección de las víctimas en España ha pasado por diferentes momentos. De un modelo centrado en la persecución del delito, hemos avanzado hacia un modelo más centrado en la protección de las víctimas. Las organizaciones han sido pioneras tanto en la asistencia a personas y como en la denuncia de las nuevas formas multidelictivas de las redes. En el siguiente cuadro tenemos una síntesis de las acciones desarrolladas en nuestro país.

47

Medidas estatales en relación a la trata				
2000	2005	2009-2013	2012	2000-2014
<i>Protocolo de Palermo</i>	<i>Convenio del Consejo de Europa</i>	<i>I Plan Integral contra la trata en España</i>	<i>Protocolo Marco de actuación contra la trata</i>	<i>Redes de organizaciones</i>
-Confusión y negación de la trata - Visibilizar y perseguir el delito -La trata como materia de extranjería (Art. 59)	-Amplia derechos y protección a víctimas. Modelo de prevención, protección y persecución. -Tipificación delito trata (art.177 bis) -Reformulación art.59 extranjería	-Coordinación interministerial -Partida presupuestaria -Mejora de la coordinación policial	-Coordinación y definición de responsabilidades de la administración y organizaciones en materia de trata. -Policía Nacional agente especializado para la identificación	-Red Española contra la Trata -Redes autonómicas y locales -Incidencia política y sensibilización

El protocolo de Palermo visibilizó un colectivo que pasaba desapercibido para el Estado y para las entidades sociales. Se establecía un periodo de recuperación y reflexión para las víctimas y un compromiso en resarcirlas, pero ni había políticas específicas, ni recursos adecuados, ni coordinación interinstitucional.¹¹ Las organizaciones especializadas denunciaron que las mujeres pasaban desapercibidas en los sistemas de internamiento y repatriación de personas irregulares. Si una mujer migrante en situación

¹¹ No existían acciones dirigidas a resarcir y proteger a las personas víctimas de trata, fueron pioneros en la protección y asistencia a víctimas los proyectos Esperanza en Madrid (1999) y SICAR cat en Cataluña (2002), ambos de la entidad Adoratrices.



irregular denunciaba una situación de trata, la única opción que el Estado le ofrecía era la expulsión.

La trata no era un tema de Derechos Humanos sino de extranjería. El artículo 59 de dicha ley, que permite a las personas en situación irregular obtener un permiso de residencia y trabajo en caso de colaboración con la justicia, era la única posibilidad para las víctimas. La policía buscaba que la mujer denunciara pero no se daba protección de testigos adecuada y las sentencias condenatorias eran muy escasas.¹²

El Convenio Europeo de Lucha contra la Trata de Personas¹³ firmado en Varsovia en 2005 y ratificado por España en 2009 mejoró el reconocimiento de derechos para las víctimas: se amplió el período de reflexión a tres meses, se impulsó a la administración a destinar partidas para la compensación y a mejorar los procesos de identificación. Como consecuencia de la ratificación de este convenio se tipificó en España el delito de trata en el Código Penal¹⁴ y se reformó de la ley de extranjería,¹⁵ lo que permitió visibilizar el fenómeno y aumentar el número de sentencias.

De diciembre de 2008 a diciembre de 2012, entra en vigor en España el Primer Plan Estatal Integral contra la trata con fines de explotación sexual,¹⁶ prorrogado hasta 2013. El Plan ha sido una importante herramienta para mejorar el acceso a derechos e impulsar medidas de sensibilización social, sin embargo, desde sus inicios fue limitado

12 Cuando el testimonio de una mujer no era útil, se archivaba el caso y se enfrentaba a una situación de mayor indefensión. De ahí que el periodo de reflexión del Protocolo fuera tan importante. En ese tiempo las mujeres debían decidir si querían retornar a su país, si querían emprender medidas judiciales, si querían seguir con su trayecto migratorio, o si querían establecerse en nuestro país. Incluso asumiendo riesgos, algunas mujeres se decidían a denunciar.

13 Convenio 197 del Consejo de Europa sobre la Lucha contra la Trata de Seres Humanos (Varsovia 16 de mayo de 2005, ratificado por España el 10 de septiembre de 2009). Ministerio de Asuntos exteriores y Cooperación, Oficina de interpretación de lenguas.

14 La reforma del Código Penal que entra en vigor en diciembre de 2011 introdujo el delito de trata en el Código Penal (Art.177.bis, Título VII bis, Reforma del Código Penal Español) y por primera vez se diferencia en nuestro país la trata del tráfico ilícito de migrantes. Dicho artículo recoge casi todas las finalidades de explotación, menos la trata con fines delictivos.

15 El Reglamento de la Ley de extranjería de 2011 reforma el artículo 59 bis incluye las medidas de protección a la víctima (protección, asistencia, asesoramiento, resarcimiento), que antes no recogía.

16 En el Plan participan los ministerios de Asuntos Exteriores y de Cooperación; Ministerio de Justicia; Ministerio del Interior; Ministerio de Sanidad y Política Social; Ministerio de Trabajo e Inmigración e Igualdad, que preside el trabajo. Puede consultarse en https://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/tratadeMujeres/planIntegral/DOC/PlanIntegralTSHconfES_Cst.pdf



ya que se refería exclusivamente a la explotación sexual dejando fuera a las víctimas de otras forma de de trata en nuestro territorio.

El 2012 se aprueba el Protocolo Marco Estatal de atención a víctimas de trata que establece circuitos, responsabilidades y funciones de la administración y las entidades sociales.¹⁷ Una de los puntos críticos es que limita a la Policía Nacional, con competencias en materia de extranjería, como único agente del circuito capacitado para identificar víctimas de trata. La identificación es la única vía para acceder a derechos, por eso las ONGs especializadas reclaman que la identificación pueda hacerse también por parte de organizaciones sociales que tengan experiencia y conocimiento del fenómeno, así como contacto con posibles víctimas gracias a sus dispositivos socioeducativos de intervención en el medio.

Las entidades sociales han jugado un importante papel en la incidencia política y en la sensibilización del fenómeno.¹⁸ Tienen conocimiento de primera mano de los testimonios de las víctimas, así como de las dificultades encontradas en sus procesos judiciales y de inserción. Así lo revelan los numerosos informes de investigación y documentos especializados que las ONGs han elaborado.¹⁹ La necesidad de defender los derechos de las mujeres puso pronto de manifiesto que era urgente trabajar en red, no sin dificultades por las lógicas y posicionamientos de cada institución. Se han establecido relaciones y alianzas para mejorar la intervención, bien en el acercamiento al medio con las entidades que trabajan en calle, clubes o pisos donde se ejerce la prostitución, bien en los recursos especializados de asesoría sanitaria, jurídica, sociolaboral y personal. Como consecuencia de estas relaciones y coordinaciones se ha

17 El Protocolo Marco ha impulsado a otras comunidades autónomas a establecer sus protocolos, Cataluña y Galicia han elaborado protocolos autonómicos en materia de trata. Sin embargo, no basta con establecer el circuito, es la voluntad política y las partidas presupuestarias las que realmente ponen en marcha dichos protocolos.

18 En materia de trata todos los dispositivos de atención y recuperación son de entidades y asociaciones de la sociedad civil.

19 Entre ellos, destacamos la *Guía básica para la identificación elaborada por la Red Española contra la trata*, realizada por la APRAMP (Asociación para la Prevención, Reinserción y Atención de la Mujer Prostituida), disponible en http://www.redcontralatrata.org/IMG/pdf/guia_completa_2008_TRATA.pdf; los informes sobre migración y derechos humanos y trata de la asociación APDHE (Asociación Pro Derechos Humanos de España), disponibles en http://apdhe.org/?page_id=1624; y finalmente, las evaluaciones conjuntas del proyecto Esperanza y SICAR cat en relación a la intervención social y al modelo pedagógico con personas víctimas de trata desde 2000 hasta 2010, disponibles en http://www.adoratrius.cat/?page_id=126



configurado a nivel estatal la Red Española contra la Trata de Personas (RECTP) y las redes autonómicas: Red Cántabra, Xarxa Catalana contra la trata, la red Antena Sur y la red Astur-Galega.

Las organizaciones han participado en foros especializados con la administración para la mejora de la protección las mujeres, no obstante, queremos destacar su actitud vigilante y crítica con el Estado para que se cumplan los requerimientos jurídicos y las obligaciones de los convenios internacionales.

II. La atención y acompañamiento a mujeres: la experiencia de SICAR cat

A continuación, vamos a desarrollar algunas consideraciones sobre la práctica socioeducativa a partir de la experiencia del proyecto SICAR cat. Comenzaremos con algunas reflexiones sobre la realidad de las mujeres, explicaremos el modelo de trabajo de SICAR cat, y finalmente, concluiremos con algunas ideas que han supuesto centrar la intervención desde los Derechos Humanos.

La realidad de las mujeres: los retos para la intervención

Una víctima de trata hoy tiene derecho a medidas de alojamiento seguro, tratamiento médico y psicólogo, servicios de traducción y asesoramiento jurídico. Sin embargo, desde el proyecto SICAR cat nos seguimos preguntando, el impacto de esas medidas en la vida de las mujeres. Cabe preguntarse si se restituyen los derechos de las víctimas y qué alternativas reales tienen las mujeres de trata en nuestro territorio.

- El miedo y la violencia dejan huella en la identidad

Las humillaciones, las condiciones de explotación y la falta de control sobre la propia vida deja huellas profundas en la identidad y en la autoestima, que no siempre son visibles y que requieren tiempo para ser sanadas. El drama en que se han visto envueltas las mujeres, las obliga a buscar estrategias de supervivencia y de resistencia, Se naturaliza vivir con miedo. Las mujeres experimentan una gran sensación de fracaso, una experiencia de cosificación y humillación que se traduce en vergüenza y culpabilidad por sentirse engañadas y fracasar en su proyecto migratorio. Una situación



de trata requiere tiempo –distinto en cada mujer- para restablecer la confianza e iniciar un proceso de recuperación y sanación. Sin embargo, con frecuencia las entidades y las fuerzas de seguridad nos centramos en exceso en su condición de de víctimas, sin conocer su vida anterior, sin reconocer sus capacidades o sus intereses. Las mujeres son más que la historia de trata que han vivido, tras cada historia hay un sueño que motivó el viaje.

- *Las mujeres viajan solas, pero con responsabilidades comunitarias*

Además de los sueños y proyectos individuales, las mujeres tienen responsabilidades familiares y colectivas. Casi todas las mujeres acogidas en SICAR cat, tienen que apoyar económicamente a su familia y, en la mayoría de ocasiones, los familiares ni se imaginan las vejaciones a las que se ven sometidas y las dificultades para reunir dinero. Por ese motivo, conseguir trabajo es una tensa angustia durante el período de reflexión y recuperación. Como ocurre con la migración en general, es frecuente que las mujeres antepongan los proyectos familiares y comunitarios a sus proyectos individuales, dejando para un segundo momento los sueños y las motivaciones que las impulsaron a salir. El problema es que nunca llega el momento adecuado, siempre hay urgencias que resolver en el país de origen. Un compromiso, que en algunos casos, puede llegar a convertirse en un lastre en los procesos de recuperación.

- *Las mujeres sospechan de los recursos que se les ofrecen*

En los mismos espacios conviven mujeres que utilizan la prostitución como actividad refugio y mujeres que pueden estar viviendo situaciones de trata. Es difícil a primera vista identificar las diferencias entre ambas situaciones. Las formas de control y una cierta “normalización” de la cosificación, dificulta que las mujeres se reconozcan como víctimas de trata o de otras formas de violencia. Tras las operaciones policiales es frecuente que las mujeres sigan sospechando de las fuerzas y cuerpos policiales, ya que saben que no tener documentos conlleva la expulsión. En algunos casos no quieren permanecer en servicios de acogimiento, y en otros, siguen ligadas a la red que las ha traído, bien por las amenazas, bien porque en su trayecto migratorio les ha dado más seguridad y protección que cualquier otro agente de seguridad. Las redes mafiosas



logran pasar las fronteras más fácilmente que otros migrantes, que siguen teniendo dificultades para entrar en territorio. El temor a la deuda establecida, a que se cumplan las amenazas o la desconfianza ante las fuerzas de seguridad, requieren sensibilidad y tacto en los procesos de identificación.

- *Las más invisibles, se convierten en las más vulnerables*

En los últimos años se han detectado casos de mujeres víctimas de trata que han acabado en los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIE), fruto de la política de control migratorio que se vive en nuestro país. Mujeres que no se atreven a contar su historia y que por su situación de indocumentación se les abre un procedimiento de expulsión y terminan siendo deportadas. Las dificultades que expresan las organizaciones para entrar en los centros de internamiento y acompañar a los migrantes, ponen de manifiesto la opacidad de las medidas de extranjería y la vulneración de derechos que puede estar cometiéndose en nuestras instituciones. También se han detectado casos de menores que han vivido una situación de trata y que han pasado desapercibidos en los sistemas de protección de menores. La falta de proyectos especializados y lo aleatorio de los procedimientos de determinación de la edad, los hacen víctimas de complicados procesos de derivación en un sistema que no está preparado para proteger a menores víctimas de trata.

- *Los tiempos de las mujeres y tiempos institucionales no coinciden*

Los tiempos de la administración para resolver trámites y restituir derechos responden a una lógica de funcionamiento administrativo, en exceso protocolaria, que suele eternizar los procesos. Las expectativas de las mujeres, sus responsabilidades familiares y la necesidad de estabilidad para desarrollar un proyecto de inserción no responden a los tiempos de la administración. Aspecto que suele provocar angustia y desesperación, las mujeres ven cada vez más difícil la posibilidad de normalizar su vida en la sociedad de destino. De igual modo, las lógicas de los servicios de atención que por desconocimiento no comprenden la complejidad de las situaciones de trata, no siempre facilitan los procesos de inserción. En SICAR cat las historias y los testimonios recogidos, nos han enseñado que las mujeres no responden a un perfil establecido de



antemano. Se da el caso de mujeres víctimas de trata que han pasado desapercibidas en proyectos de atención y acompañamiento. También hemos encontrado un excesivo empeño de profesionales en ver indicadores de trata donde no los hay.

- *Acceder a derechos no siempre implica que su situación se resuelva*

Una de las mayores dificultades para las mujeres migrantes víctimas de trata es la regularización y el acceso al mercado de trabajo. Sin papeles, es muy difícil acceder a la formación ocupacional y al trabajo. Las mujeres indocumentadas se ven abocadas a la economía sumergida. Las únicas opciones que se presentan son el cuidado de personas, el trabajo doméstico e incluso, algunas se plantean trabajar en la prostitución de forma autónoma. Nos encontramos con nichos laborales, con pocos derechos y mal pagados, en un mercado laboral es cada vez más hermético para mujeres migrantes. Las ayudamos a salir de una situación de vulneración de derechos, pero las alternativas les damos las conduce a sobrevivir en un marco de pobreza. Si a ello añadimos el contexto de crisis y recortes sociales en España, que no solo afectan a víctimas de trata sino a toda la sociedad, la inserción se complica. Las restricciones de carácter sanitario, social y educativo hacen que, en conjunto, las condiciones de vida de mujeres víctimas de trata también hayan empeorado. Los recursos de atención a mujeres han denunciado las dificultades para acceder a los recursos en condiciones de igualdad equiparables al resto de ciudadanos.

- *El peso de la mirada social*

El estigma que acompaña a la situación de trata y al ejercicio de la prostitución, dificulta la inserción de las mujeres. Persiste la revictimización secundaria y una forma de acercarse a la mujer que ha vivido una situación de trata que acentúa en demasía la idea de víctima, la noción de vulnerabilidad y la falta de estrategias. Parece que se ha construido un imaginario de víctima de trata, que tiene como consecuencia un trato infantilizador, como si las mujeres estuvieran necesitadas de una tutela constante por parte de agentes policiales o sociales. Se olvida que las mujeres han desarrollado estrategias de supervivencia, se han adaptado a un medio hostil para poder sobrevivir, han establecido redes solidarias entre ellas o con clientes, además de otras estrategias de supervivencia.



El peso del estigma dificulta también que se identifiquen como colectivo, y que prefieran mantener en silencio sus experiencias antes que visibilizarse como grupo para reclamar sus derechos de forma organizada.

- *La trata nunca ha dejado de ser un tema de Derechos Humanos*

Aunque mucho se ha avanzado en esa dirección, falta que tanto agentes de la administración, fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado como organizaciones que intervienen en materia de trata sitúen el tema de la trata como una violación de Derechos Humanos, no solo como un problema de género o como una situación colateral de prostitución o de las migraciones contemporáneas. Urge una mayor voluntad de las diferentes administraciones en la persecución del delito. La trata no solo puede perseguirse en las calles, ni con la ayuda de los testimonios de las víctimas. La trata conlleva entramados de corrupción y paraísos fiscales, que el Estado tiene que comprometerse a perseguir.

Conviene ser vigilante con la administración ante una cierta “tratificación” de los fenómenos migratorios. Reducir y confundir la migración con la trata, es una simplificación del fenómeno y conlleva a demonizar los flujos migratorios bajo nuevas lógicas de seguridad. Tampoco puede reducirse únicamente a un tema prostitución, olvidando otras víctimas de trata en el sector agrícola en nuestro país. SICAR cat viene contemplando desde hace tiempo el uso indiscriminado de datos por parte de la administración, o los intentos de instrumentalizar a las organizaciones en relación a sus datos. La trata de personas no es solo una cuestión numérica, sino una grave vulneración de Derechos Humanos que se concreta en historias de carne y hueso. La restitución de derechos no termina en la estadística ni en el rescate, sino en cómo garantizamos la igualdad de oportunidades y una vida digna en el territorio de origen o de destino a las personas que han sufrido una situación de trata.

SICAR cat: una respuesta a la trata en Cataluña

En el 2002 la entidad Adoratrices pone en marcha el SICAR cat, un recurso dirigido a mujeres víctimas de la trata de con finalidades de explotación sexual y a mujeres en



contextos de prostitución.²⁰ Diferentes procesos de transformación insitucional y la constatación de la falta de recursos especializados en Cataluña, fueron los motivos principales de la especialización del proyecto en materia de trata. Adoratrices disponía en Cataluña de un recurso de acogida de menores de 16 a 18 años y un dispositivo residencial y asesoramiento para mujeres con dificultades de inserción sociolaboral.

Este giro en el proyecto fue una apuesta que implicaba riesgos: el desconocimiento del tema por parte del equipo, la confusión y falta de recursos de la administración y la intuición de que nuestro trabajo educativo también tenía que cambiar. Comprendimos que quizá no eran suficientes las estructuras de las que disponíamos ni la forma de trabajar que hasta entonces habíamos desarrollado.

Las primeras mujeres víctimas de trata atendidas en el proyecto, las graves vulneraciones de derechos que habían vivido, la complejidad de sus tránsitos migratorios o las condiciones en las que habían ejercido la prostitución daban cuenta de la complejidad del fenómeno de la trata. Necesitábamos una formación especializada no solo en materia de intervención socioeducativa, sino en materia de extranjería, Derechos Humanos, de Derecho Internacional, nuevas formas del crimen organizado, entre otras, que eran casi inexistentes en ese momento. En esos primeros años, se realizó una apuesta por la formación y por la consolidación del equipo.

Desde entonces, la clave que orienta el trabajo socioeducativo ha sido situar la práctica de la Educación Social desde los Derechos Humanos. Una apuesta por la dignidad y por el respeto profundo de las personas que atendemos, un fortalecimiento del acompañamiento y el cuidado más allá de las lógicas jurídicas y administrativas.²¹ Una apuesta que nos ha conducido también a priorizar la denuncia y el activismo en materia

20 La entidad Adoratrices, congregación religiosa RR. Religiosas Adoratrices Esclavas del Santísimo Sacramento, lleva desarrollando programas de atención a la mujer desde hace más de un siglo en diferentes países, desde mediados los años setenta se ha especializado en el trabajo social mujeres en situación de prostitución y, en los últimos quince años, algunos de sus proyectos en materia trata con fines de explotación sexual.

21 Una primera reflexión sobre la intervención puede encontrarse en GIJÓN, M., CENDÓN, R. (2010). Intervención socioeducativa con mujeres víctimas de la trata: acogida y acompañamiento. 2º Congreso sobre Trata y Tráfico de personas: Inmigración, Género y Derechos Humanos, Universidad iberoamericana de Puebla, México 21 al 24 de septiembre de 2010. Puede consultarse en http://www.larosa.cat/Documents/Gijon_Casares_Monica_COMUNICACION_Intervencion_Socioeducativa.pdf



de Derechos Humanos. Forma parte de nuestro trabajo participar en redes especializadas, estar vigilantes a los compromisos de las diferentes administraciones, así como denunciar los abusos y las violaciones de derechos que se pueden estar cometiendo en nuestro territorio. La tarea de sensibilización no puede hacerse desde una lógica de victimismo o alarmismo, sino de forma veraz y fundamentada, con datos relevantes, y orientada a mejorar las condiciones de vida de las mujeres.

Áreas de trabajo de SICAR cat

El proyecto se estructura en dos áreas de trabajo pedagógico: el área de sensibilización y denuncia y el área de intervención directa. SICAR cat dispone además un además de un área de gestión para la búsqueda de financiación pública, privada y la organización de recursos económicos y humanos. El *área de sensibilización y denuncia* está orientada a denunciar y visibilizar la vulneración de derechos en materia de trata. Se realiza principalmente a través de dos estrategias, la primera, la incidencia política por medio de la participación en reuniones y foros sobre trata, migración, género y Derechos Humanos, así como establecimiento de alianzas y convenios con diferentes agentes de la administración y fuerzas de seguridad del estado. La segunda, es la formación. SICAR cat se ha especializado en la formación y sensibilización sobre trata con fines de explotación sexual a través de conferencias y talleres especializados para educación secundaria.²²

El área de *intervención directa* ofrece atención psicológica y acompañamiento, asistencia sanitaria y jurídica, así como orientación e inserción laboral. Las distintas realidades y necesidades de las mujeres nos han obligado a especializarnos en dos modalidades de intervención, por un lado, el dispositivo *Servicios*, y, por otro, el dispositivo de *Intervención Residencial*. El primero, está dirigido a mujeres que requieran orientación y seguimiento, pero no un lugar donde alojarse. En *Servicios* se recogen las demandas de las mujeres y se ofrece asesoramiento individualizado en temas tan diversos como la búsqueda de vivienda, la inserción laboral, la formación para el trabajo, el aprendizaje del idioma, formación profesional y asesoramiento legal.

22 SICAR cat cuenta con una exposición itinerante y materiales didácticos para dar talleres en educación primaria, secundaria y universidad sobre trata. Puede consultarse en www.sicar.cat



El dispositivo de Intervención Residencial está pensado para mujeres que requieren alojamiento y se organiza en tres fases diferenciadas: emergencia, permanencia y autonomía. La primera es un recurso de urgencia para mujeres que llegan al proyecto de tras una operación policial, o bien derivadas de servicios sanitarios, sociales y otras entidades de atención a la mujer. La fase de emergencia ofrece alojamiento y atención médica, psicológica y jurídica de emergencia. Se prioriza el descanso, la recuperación y la reflexión para que la mujer decida que quiere hacer con su vida: el retorno, la inserción en Cataluña, la denuncia, el contacto con sus familiares. Se inicia en ese momento una relación de acompañamiento para informar de los riesgos de una denuncia, de las dificultades de regularización en nuestro país y los posibles mecanismos de retorno al país de origen. El equipo realiza una valoración de los riesgos de la mujer y de sus familiares por la violencia y las amenazas, sin olvidar sus expectativas y necesidades. El objetivo de esta fase es tranquilizar, que la mujer se sienta en un ambiente de acogida y cuidado para atender a sus necesidades.

La segunda fase residencial, permanencia, está orientada a mujeres que quieran iniciar un proceso educativo integral pero que no dispongan de una red de apoyo psicosocial en Cataluña. En este momento el equipo realiza de nuevo una valoración de la situación con la mujer y pactan con ella un proyecto individualizado con metas a largo y corto plazo. En esta fase del proceso se trabajan aspectos relacionados con la autoestima y la recuperación de la integridad personal, la vida cotidiana y la inserción laboral de la mujer. Finalmente, la fase de autonomía, es un espacio que pretende consolidar la independencia laboral y económica de las mujeres. Se trata de un recurso residencial, sin presencia de educadores en la vida cotidiana, pero con acompañamiento y asesoramiento en las facetas sociales, laborales y personales de la mujer. Todos los dispositivos son gratuitos y de ingreso voluntario, sin requisitos de denuncia o otros requerimientos jurídicos.

Claves pedagógicas de la intervención cuando se centra en los DDHH

Dirigir la intervención social al fenómeno de la trata ha supuesto un cambio pedagógico en la intervención socioeducativa y en la incidencia política. El equipo socioeducativo destaca la idea de acompañamiento como uno de los ejes que orientan transversalmente



todas las acciones y fases del proyecto. De igual modo, se fomenta el papel autónomo de la mujer en el proceso y el respeto a todas sus decisiones, por este motivo existe un interés en favorecer los procesos integrales. Nos gustaría destacar algunas reflexiones sobre la intervención:

- *Del miedo a la confianza.* Las mujeres que llegan derivadas al proyecto llegan en un estado de temor y desconfianza. El cansancio, la necesidad de recuperación física y psicológica hace necesario que las educadoras desarrollen con especial atención la acogida en un clima cálido y el respetuoso. No intimidar, respetar los silencios de las mujeres y mantener una escucha activa son algunas de las herramientas que facilitan el desarrollo de una relación de acompañamiento.
- *De la información a la autonomía.* Una vez la mujer está recuperada físicamente se inicia el asesoramiento específico. Es importante no generar falsas expectativas sino proporcionar información pertinente para tomar una decisión teniendo en cuenta pros y contras. Realismo para comunicar las alternativas de de la mujer en nuestro territorio, para explicar la situación del mercado laboral y la lentitud de los trámites administrativos. Una búsqueda continua de recursos para mejorar la inserción y cuidar espacios de ocio y relación con el grupo y el equipo de educadoras, facilita el fortalecimiento de la autonomía de la mujer. Pero la autonomía no se consigue solo con información. El equipo educativo es un facilitador de ese proceso de gobierno de sí, preguntando a las mujeres sobre sus intereses, planteando retos en la vida cotidiana y trasladando una actitud positiva. Un proceso gradual que implica aceptar y confiar en las decisiones de la mujer, aunque no siempre se compartan.
- *De la profesionalización al tacto pedagógico.* Nos parece determinante en el proyecto una intervención centrada en las relaciones de calidad. No es suficiente con la prestación de servicios, sino la promoción de procesos. Es necesario construir una relación de ayuda basada en la aceptación y la transparencia tanto del equipo como de la mujer. Generar un espacio educativo apropiado para cada caso. Encontrar coherencia entre las necesidades y demandas de la mujer y las etapas y fases, no dibujar un único itinerario por el que tienen que pasar todas las mujeres. No creemos que haya fórmulas para la intervención educativa, pero el equipo de educadores



debe saber acompañar la incertidumbre y dar espacio a los enigmas vitales. Cuidar el vínculo y la confianza es un trabajo de aproximación que requiere tiempo, conciencia y actitud generosa por parte de los educadores. Tacto pedagógico para entender las inquietudes y deseos y realizar la tarea educativa con creatividad y amplitud de miras.

- *Del estigma al reconocimiento.* Un trabajo educativo de carácter integral requiere también que la mujer pueda profundizar en su mundo interior, en sus heridas y en sus capacidades. Facilitar procesos de reflexión y toma de conciencia. La tarea de reconocimiento biográfico y personal, ni es fácil ni puede obligarse, sino que es una invitación. Para ello son necesarias ciertas acciones que inviten a mirar(se) no desde el victimismo sino con honestidad: destinar tiempo a pensar sobre sí misma, comprender y dotar de sentido la historia personal, sostener emociones. Mirarse no para quedarse paralizada o atormentada, sino para reconocerse capaz de dibujar nuevos horizontes. Tareas que en un proyecto pedagógico requieren un esfuerzo consciente de las educadoras orientado al reconocimiento. Reconocer a las mujeres en sus fortalezas, en su capacidad para ponerse metas y para conseguir sus sueños.

- *Del trabajo en solitario al trabajo en red.* Desde nuestra experiencia, un proyecto en solitario ni puede ni debe intentar cubrir todas las necesidades que se presentan en los casos de trata. Es necesario trabajar en red, crear contextos de inserción y recursos. No se trata de derivar a las mujeres para ver si encajan en los diferentes proyectos, sino crear contextos de humanización y acompañamiento por los que transiten las personas. Evitar los protagonismos para crear una red consistente y coordinada en la que sea posible la reflexión y la mirada crítica. Una red no solo de entidades sociales, sino que permita establecer alianzas y relaciones con otros actores sociales, jurídicos y de las fuerzas de seguridad, para mejorar la protección de las mujeres y el acceso a derechos. Las redes de explotación y cosificación solo pueden vencerse por redes de solidaridad, dinámicas y flexibles que tengan un frente común, la defensa de los derechos.

- *De víctimas a ciudadanas.* Desde SICAR cat queremos dejar de mirar a las mujeres como víctimas de un delito considerarlas para ciudadanas, sujetos políticos que pueden reclamar derechos y que pueden gobernar su vida. Agentes activo en su



propio proceso. Una apuesta por la persona, por fomentar su independencia y su autonomía.

Para concluir

En este artículo nos hemos acercado a la situación de la trata con fines de explotación sexual en España. Además de definirla y diferenciarla de otros fenómenos, hemos concretado algunas de sus características en nuestro territorio. Hemos visto cómo han evolucionado los mecanismos de la protección a víctimas en España. De un desconocimiento inicial pasamos a un modelo centrado en la persecución del delito. El Plan Integral y el Protocolo Marco han permitido avanzar hacia un modelo de protección de la víctima. Sin embargo, nos seguimos preguntando si la evolución de las medidas jurídicas y de las medidas estatales, son suficientes. Si tienen impacto en la vida de las mujeres.

Hemos visto en la segunda parte, gracias a la experiencia de trabajo de SICAR cat que la realidad de las mujeres es mucho más compleja que los protocolos establecen. A veces no es suficiente el período de reflexión para establecer una relación de confianza con la mujer. La identificación de las víctimas, los tiempos administración, la lógica de los servicios frente a las necesidades de las mujeres, las dificultades para acceder al mercado de trabajo o los recortes sociales son algunos de los frentes que las mujeres deben asumir en su vida cotidiana.

La apuesta de SICAR cat por situar los Derechos Humanos como eje de la práctica de la ha tenido consecuencias tanto en el acompañamiento a víctimas como en la sensibilización.

Los Derechos Humanos no son solo una herencia valiosa de nuestra historia reciente, sino una herramienta útil y necesaria también en la intervención. No se trata de que los equipos educativos se conviertan en equipos jurídicos, sino que conozcan los sistemas de protección y que mantengan una actitud exigente y vigilante con la administración para que cumpla sus compromisos. Una apuesta por los procesos más que por los servicios, por poner en el centro de la intervención a la mujer y respetar sus decisiones. Cuidar el proceso de acompañamiento y fomentar la autonomía de la mujer en todas las

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. **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.

áreas de su vida. Apostar por los Derechos Humanos significa aportar por una actitud generosa, honesta y realista de los equipos educativos. Los Derechos Humanos no son solo un papel, sino una esperanza que puede mejorar la vida de personas y que exige a educadores sociales un alto grado de activismo para la denuncia y la incidencia política.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUSTÍN, L.M. (2004). *Trabajar en la industria del sexo y otros tópicos migratorios*. Donostia-San Sebastián: Gakoa.
- APDHE (Asociación Pro Derechos Humanos de España).(diversos años). *Informes sobre migración y derechos humanos y trata* (Pueden consultarse en: http://apdhe.org/?page_id=1624).
- APRAMP (Asociación para la Prevención, Reinserción y Atención de la Mujer Prostituida). (?). *Guía básica para la identificación elaborada por la Red Española contra la trata*. (Pueden consultarse en: http://www.redcontralatrata.org/IMG/pdf/guia_completa_2008_TRATA.pdf).
- CONSEJO DE EUROPA (2005). *Convenio 197 Consejo de Europa del sobre la lucha de contra la Trata de seres humanos*. Varsovia 16 de mayo de 2005 (ratificado por España el 10 de septiembre de 2009). Ministerio de Asuntos exteriores y Cooperación, Oficina de interpretación de lenguas, 149/05.con, TG/AV Edición. Puede consultarse en: <http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf trata/Convenio Consejo de Europa.pdf>
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2012). *Informe: La trata de seres humanos en España: víctimas invisibles*. Madrid: Defensor del Pueblo. Serie: Informes, estudios y documentos España: Defensor del pueblo, 30. (Puede consultarse en www.defensordelpueblo.es).
- GIJÓN, M., ZAPATA, D. (2010). "Cara a cara con las mujeres víctimas de la trata con finalidades de explotación sexual. Relación de proximidad en las calles de Barcelona". *2º Congreso sobre Trata y Tráfico de personas: Inmigración, Género y Derechos Humanos*, Universidad iberoamericana de Puebla, México 21 al 24 de septiembre de 2010. (Puede consultarse en http://www.larosa.cat/Documents/Gijon_Casares_Monica_COMUNICACION_Cara_cara.pdf).
- GIJÓN, M., CENDÓN, R. (2010). Intervención socieducativa con mujeres víctimas de la trata: acogida y acompañamiento. *2º Congreso sobre Trata y Tráfico de personas: Inmigración, Género y Derechos Humanos*, Universidad iberoamericana de Puebla, México 21 al 24 de septiembre de 2010. (Puede consultarse en

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. 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.

http://www.larosa.cat/Documents/Gijon_Casares_Monica_COMUNICACION_Intervencion_Socioeducativa.pdf).

GIJÓN, M.; SEGUÍ, V. (2012). *Aproximación a una Pedagogía de la acogida y el reconocimiento. Experiencia de un camino compartido junto a las víctimas de trata*. Madrid, Proyecto Esperanza y Proyecto Sicar

GOBIERNO DE ESPAÑA (2010). *I Plan Integral contra la trata con fines de explotación*: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación; Ministerio de Justicia; Ministerio del Interior; Ministerio de Sanidad y Política Social; Ministerio de Trabajo e Inmigración e Igualdad, que preside el trabajo. (Puede consultarse en https://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/tratadeMujeres/planIntegral/DOC/PlanIntegralTSHconFES_Cst.pdf).

JULIANO, D. (2002). *La prostitución. El espejo oscuro*. Barcelona: Icaria.

JULIANO, D. (2006). *Excluidas y marginales*. Madrid: Ediciones Cátedra

NKRUMAH, K. (1965). *Neo-colonialism. The last stage of imperialism*. London: Thomas Nelson and Sons.

ORDÓÑEZ, I. (2006). *Feminismo y prostitución. Fundamentos del debate actual en España*. Oviedo: Trabe.

ONU (2000). *Protocolo Adicional contra la Trata*. Palermo 2000. Firmado en Palermo el 13 de diciembre 2000 y publicada su ratificación en el B.O.E. Nº 296 de 11 de diciembre 2003 (Puede consultarse en: <http://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>).

PROYECTO ESPERANZA Y SICAR CAT (2005). *Recuperando derechos, progresando en dignidad. Evaluación de impacto Mujeres víctimas de la trata de personas atendidas en el periodo 2000/2005 ¿Dónde están?* Madrid: Proyecto Esperanza y Sicar cat (Puede consultarse en http://www.adoratrius.cat/nova_web/wp-content/uploads/2014/07/Evaluacion-2000-2005.pdf).

PROYECTO ESPERANZA Y SICAR CAT (2011). *II Evaluación de impacto. 2006-2010. Mujeres víctimas de trata. Recuperando derechos, progresando en dignidad*. Madrid: Proyecto Esperanza y Sicar cat (Puede consultarse <https://sicarc.cat.wordpress.com/2012/10/01/materiales-de-la-jornada-ii-evaluacion-de-impacto/>).



La educación del personal educador. Un reto frente a la diversidad cultural y los derechos humanos.

Souradjou ALI. *Universidad del País Vasco (UPV/EHU).*

63

Resumen

El presente texto trata de abordar el tema de la diversidad cultural, uno de los mayores retos de la sociedad actual. Por su innegable importancia, varios estudios se han interesado sobre el tema, dejando así sus rasgos en la educación. Su principal objetivo era promover una mayor apertura hacia la diversidad cultural, luchar contra todo tipo de discriminación, de racismo, de xenofobia, etc.

De esa manera, aparecieron varias corrientes educativas, paralelamente a los movimientos sociales que se han ido formando. Era normal entonces que aparecieran también una diversidad de términos acompañando tanto a las corrientes educativas, como a los movimientos sociales.

Pero a pesar de todos los esfuerzos, la realidad no hace ver su otra cara: la de los conflictos sociales relacionados con la diversidad, y algunas consecuencias relacionadas con las diversas corrientes educativas que se han venido aplicando. No se trata entonces de una falta de educación, sino de cómo se ha venido educando, de si el propio personal educativo está preparado para llevar a cabo una tarea tan compleja. Es decir, una mejor normalización de la diversidad cultural que agrupa tres pilares fundamentales: una verdadera apertura hacia la diversidad, una igualdad de oportunidades y de equidad, y una permanente lucha para mantener la cohesión social.

Palabras clave: diversidad cultural, derechos humanos, educación intercultural, corrientes educativas.

Fecha de recepción: 29-10-2014.

Fecha de aceptación: 19-12-2014.

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. **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.

Palabras introductorias:

El mundo, desde sus inicios está caracterizado por sus contradicciones. Toda relación entre personas ha venido caracterizándose por ciertos conflictos más o menos frecuentes (o duraderos), dependiendo de cómo se resuelven. De esa manera, una situación de paz alcanzada puede perturbarse; es decir, puede tornarse conflictiva. Y viceversa, una situación conflictiva puede apaciguarse. Todo depende entonces de cómo se enfrenten las distintas situaciones, eliminando siempre las creencias de que solamente pueden afectar a otras personas, a otras sociedades. Los conflictos no afectan solo a otras personas, u otras culturas. ¡Nos puede tocar!

Interiorizadas esas posibilidades, nos enfrentamos entonces al hecho de que toda relación social debe conducir a un contrato social; y al mismo tiempo, nos obliga a pensar en los distintos modelos teóricos disponibles para recomponer unas relaciones sociales ya rotas. Y si no, evitar que se rompan. Evaluados los modelos teóricos, solo queda aplicarlos según las realidades de cada sociedad.

Aparentemente, parece que estamos hablando sobre asuntos archiconocidos. Pero la realidad sobre los conflictos que afectan nuestras relaciones sociales también está ahí. Y aunque algunos conflictos pueden ayudar a entender mejor nuestras relaciones, muchos de ellos surgen sin saber cómo enfrentarlos, o se resuelven en falso, con la posibilidad de que vuelvan a presentarse.

La educación es un medio necesario que puede ayudarnos a comprender nuestros conflictos y los de otras personas de nuestros alrededores. Sin embargo, cuando se trata de distintos colectivos con su diversidad cultural, la comprensión se dificulta. Por lo que en esos casos, se necesita de una educación también, para el personal que se dedica a la educación.

Por otra parte, el siglo XXI nos plantea otros retos relacionados con el respecto de los derechos humanos; unos derechos humanos capaces de alcanzar todos los aspectos de la vida; ya que su violación está en el centro de los conflictos, de los distintos problemas que afectan al mundo.



Acerca de los conflictos:

Por un lado, existe la visión de que los conflictos (no importa su grado) pueden desaparecer, pueden resolverse, cuando las partes enfrentadas lleguen a un acuerdo y dejen de realizar sus actividades hostiles.

Sin embargo, por el otro lado, existe la visión opuesta que sostiene la imposibilidad de cualquier intento de paz ya que:

- sería el fin de toda actividad; significa que un mundo sin conflicto sería aquel donde no existan relaciones ni cosas,
- y defendida desde hace tiempo por Samuel Huntington que sostiene que los conflictos entre grupos culturales o de civilización, son interminables, debido a que los acuerdos de paz solo son esporádicos (valen por momentos), pudiendo retomarse las hostilidades.

Si esa segunda visión es la que prima, podríamos admitir de antemano la imposibilidad de reconstruir cualquier relación social rota, de intentar la resolución de cualquier conflicto social. Desde esa posición, sería inútil entonces intentar cualquier proceso de paz entre personas caracterizadas de ser diferentes culturalmente.

Pero si consideramos por ejemplo, las distintas crisis políticas y/o económicas que han venido afectando a las distintas sociedades (desarrolladas o no), y atribuimos su principal causa a una falta de consenso o una ruptura de pacto, la visión sería otra (la primera), la que consistiría en revertir la situación, ya que es posible lograr la paz social. En esos casos, siempre la visión es la de llegar a acuerdos, sobre todo en temas políticos, que también obligan a competir en condiciones de igualdad. En temas económicos, muchas veces la dificultad radica en la cada vez más amplia brecha que separa los ricos de los pobres.

Por otra parte, llegar a un acuerdo resulta como la expresión de una buena voluntad de resolver los problemas; mientras no lograrlo (el acuerdo) es como estar dispuesto a perturbar las relaciones sociales, a ser conflictivo, etc.

De ahí que podemos admitir entonces la posibilidad de deshacer lo hecho, a la vez que lo deshecho puede rehacerse, dependiendo de la voluntad existente para buscar los medios. La paz social no es una adquisición de ninguna sociedad por más desarrollada



que sea. Así lo ha sabido expresar ese estudioso sobre el tema, cuando afirmaba que nada impide suponer que las sociedades donde parece reinar la paz sean campo de guerra en potencia. Añadiendo enseguida que de hecho, la divergencia de los fines que persiguen los seres humanos hace de la posibilidad de los conflictos, una amenaza omnipresente (Mbonda, 2003).

Relación y contrato social:

Lo cierto es que al mencionar la relación social, nos parezca algo normal que debe existir entre personas, invitándonos así a una colaboración responsable, con vista al bien común, a una convivencia normalizada.

Sin embargo, Francis Farrugia, citado por Ernest-Marie Mbonda, cuestiona esta normalidad al definir la relación social, atribuyéndole varios componentes, además de la función social que debe ejercer. Para ese autor,

- La relación social está constituida por una agregación de valores distintos, integrados o desintegrados, centrípetos o centrífugas. Según él, *"esos valores asociados o disociados que componen la relación social son de cinco tipos: afectivos, éticos, religiosos, políticos y económicos"* (Mbonda, 2003).
- Al mismo tiempo, añade lo siguiente sobre su principal función: Conviene entender la relación social como algo que sostiene la solidaridad entre los miembros de una misma comunidad, como algo que permite la vida en común, como algo que lucha de manera permanente contra las fuerzas de disolución siempre en acción, en una comunidad humana (Mbonda, 2003).

Aunque esa doble definición no parece mencionar claramente el carácter del contrato social, todo parece indicar que su dimensión puede derivarse de la relación existente entre los cinco tipos de valores, y la principal función de la relación social que constituye en: posibilitar una vida en común, a través de una solidaridad que permite neutralizar las fuerzas de desintegración. Significa que no se puede sustraer la idea de contrato o de convenio, de esa definición, si la idea es alcanzar ese objetivo común, en cualquier sociedad. A pesar de que se trata de una tarea muy compleja, es difícil sustraerse de cualquier tipo de convenio, si el resultado consiste en converger hacia



valores tan diversos como los afectivos, los éticos, los religiosos, los políticos y los económicos.

Cuando se trata de unificar una diversidad de valores, ideas, personas, colectivos, etc., no existe nada más sensato que el acuerdo, el contrato, en posición o condiciones de igualdad; para que la diversidad pueda conducir a un mismo objetivo, al bien común. Así de hecho se manifiesta la eficacia de los valores, cuando son capaces de proporcionar un acercamiento, haciendo que los conflictos desaparezcan, y en su lugar, se instalen, la armonía, la paz y la cohesión social. Todavía más, en tiempos de crisis, esos valores deben permitir u obligar a los miembros de una misma comunidad a proceder a una renovación, a pensar en la adopción de nuevos contratos sociales facilitadores de nuevas (mejores) relaciones sociales. Los tiempos de crisis deben ayudar a desarrollar relaciones de acercamiento, y no de rechazo.

Si es posible tener una relación social como la que entendemos en esa definición, podemos confirmar, y nos encontramos con el deber de subrayar su carácter contractual. Se trata de un modelo de contrato indispensable sobre todo en el campo de la política, (poco valorado en otros aspectos de la vida) donde la igualdad de derechos entre seres humanos no parece primordial. Muchas veces, al abordar los temas políticos, solemos preguntarnos ¿por qué nuestros responsables no se ponen de acuerdo? Y sabemos muy bien que se trata de una petición, aunque complicada de lograr, es necesaria.

No se trata de confirmar la igualdad de derechos en la política, sino de hacer ver que la existencia de desigualdades obliga a llegar a consensos en temas políticos. Aquí, quiera o no, sabe que existe por lo menos la obligación de intentar el entendimiento entre los distintos grupos políticos, para el bien de la comunidad. ¿No decía Aristóteles que el hombre es un animal político? Era su manera de subrayar la necesidad del ser humano a llegar a acuerdos cuando la coyuntura lo obliga. Sí, cuando la coyuntura lo obliga porque sabemos que la política no está exenta de vivas oposiciones, como lo han sabido formular tanto Hegel, como Hume. No obstante, la realidad también ha demostrado que la noción de contrato se ha impuesto en política, a la hora de abordar temas relacionados con el poder, la soberanía, la legitimidad, el derecho, etc. ¡Indigna ya ver a responsables políticos, con el deseo de gobernar de manera absolutista!



La educación para un lenguaje multicultural:

Debido a su importancia, el lenguaje multicultural puede o debe constituir un apartado digno de ser estudiado. Como lo ha sabido subrayar Fernand Ouellet, la cuestión de la diversidad cultural y religiosa se ha transformado en el mayor reto en muchas sociedades actuales. Su verdadera importancia se puede observar en su presencia en casi todos los temas relacionados con las ciencias; sobre todo, las sociales y humanas. En la práctica, su importancia se refleja en la multitud de publicaciones que se acercan al tema, y su influencia sobre la educación.

Acompañando las publicaciones, está también la aparición de movimientos sociales promoviendo la diversidad cultural, la lucha contra el racismo y todos los demás tipos de discriminación. De esa manera han aparecido y siguen apareciendo varios movimientos que optan por la educación basada en la diversidad en muchas de sus formas; es decir, movimientos sociales optando por una educación multicultural y/o intercultural, antirracista y/o antidiscriminatoria, para la igualdad de género, para el desarrollo, para la paz, para la ciudadanía, para la democracia, etc.

Formación para la diversidad cultural:

Es difícil hablar de cambio en la educación para la diversidad cultural, sin optar por una formación intercultural del personal educativo, que a su vez está obligado a enfrentar y saber abordar la diversidad (en todas sus formas), la equidad tanto en la escuela como en la sociedad, etc.

Pero en todo caso, el contenido de la formación debe tener una relación con lo que se considera como educación para la diversidad cultural, y el tema que más interesa abordar. De ahí la propia diversidad del contenido del tema, como lo ha subrayado Michel Pagés (citado también por Fernand Ouellet) en su estudio realizado en 1993. Según él,

“.../... al menos se puede identificar siete corrientes de ideas a la hora de abordar el pluralismo etno-cultural en la educación. Se trata de las corrientes: compensatoria, del conocimiento de las culturas, del hetero-centrismo igualitario, del aislacionismo, del antirracismo, de la educación cívica, y finalmente de la cooperación” (Pagé, 1993:11-12).



Una mejor orientación a la hora de identificar esas siete corrientes, se puede observar a través de su capacidad de otorgarle importancia a cada uno de los tres valores fundamentales, o las tres principales preocupaciones de nuestros tiempos. Podemos hablar entonces de tres preocupaciones entre siete; es decir, tres valores/preocupaciones, para definir las siete corrientes del pluralismo etno-cultural. Así, para definir la diversidad cultural, es imprescindible resaltar sus tres valores principales, que a la vez agrupan las siguientes preocupaciones:

- La apertura hacia la diversidad,
- La igualdad de oportunidades y de equidad,
- La cohesión social.

El principal objetivo de la educación en la diversidad cultural debe ser la cohesión social, pero siempre teniendo en cuenta la apertura hacia la diversidad (el acercamiento entre culturas), sin olvidar también la igualdad de oportunidades y la equidad. Ese último valor y aspecto de la diversidad cultural es tan importante en la medida que es difícil pretender compartir las tareas, sin que los beneficios se repartan de manera equitativa; sin que a la hora del reparto de los beneficios aparezcan de repente, otros criterios excluyentes. Muchas veces, lo que se hace es llamar a la participación popular inmediata, sin preocuparse de futuros conflictos que puede engendrar la convivencia. Por eso, aunque se motive a las personas, la motivación no parece hacerse desde el respeto de su dignidad. Primero los responsables del reparto, lo llevan a cabo desde una posición de superioridad; y luego, lo hacen para personas ya etiquetadas. ¡El reparto de los beneficios se hace entre desiguales, para otras personas desiguales!

Aunque esa visión sobre el asunto apareciera normal, hay que subrayar que no siempre se alcanza una uniformidad de opiniones a la hora de abordar el tema. Los responsables (en ese caso los educadores), parecen perpetuar su manera de etiquetar a sus gobernados (en ese caso a sus alumnos) y sus preocupaciones. De hecho, Fernand Ouellet habla de “*divergencias de ideas muy profundas entre ciudadanos y ciudadanas sobre la relativa importancia a acordar a cada una de las preocupaciones*” (Ouellet, 2002). Por eso añado también que el propósito exclusivo de apertura hacia la diversidad puede provocar la resistencia de colectivos para los que la igualdad y la cohesión social constituyen su principal preocupación. Para él, hablar de diversidad cultural sin apostar



por la igualdad de oportunidades y la cohesión social puede resultar incomprensivo. Y es lo que determina el mayor desafío para educadores y educadoras en la diversidad cultural: el de mantener el equilibrio entre los tres valores o preocupaciones.

La anterior recomendación de Ouellet, está basada en la observación hecha en los años 80, y según la cual para enfrentar los desafíos de la diversidad cultural en las escuelas, se rompía el equilibrio a favor de la “apertura hacia la diversidad”. Es decir, el período cuando más se apostaba por la valorización y la protección de cada una de las diversas culturas que ya eran parte de la sociedad, pero sin el menor reconocimiento de su justo valor, ni tampoco su protección. En la teoría, llevamos tiempo hablando sobre la valorización de las minorías culturales, pero en la práctica, estamos conscientes de lo mucho que queda por hacer; del largo camino que queda por recorrer.

Y lo cierto es que no se ha podido alcanzar los objetivos del colectivo de los educadores que sí querían promover las culturas; ya que ese tipo de política solo pudo provocar otras consecuencias indeseadas e indeseables.

En los años 80, las políticas llevadas a cabo para enfrentar los desafíos de la diversidad cultural, han dejado sus consecuencias, que constituyen nuevos retos. Mientras Pagé identificaba las siete distintas corrientes tomadas en cuenta en el pluralismo etno-cultural educativo, varios estudios recogían también, por lo menos siete consecuencias indeseadas. Nos permite no solo conocer las distintas corrientes ya existentes, sino también sus derivadas consecuencias a tener en cuenta a la hora de abordar la diversidad cultural. Para una mejor visualización, se ofrece la siguiente tabla:

CORRIENTES EDUCATIVAS	CONSECUENCIAS
La Compensatoria	<u>Doble:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Encerrar a los individuos en identidades culturales fijas e inamovibles, • Imposibilidad de elegir libremente su propia fórmula cultural.
La del conocimiento de las culturas	Blindaje de las fronteras entre los distintos colectivos
La del heterocentrismo igualitario	Rechazo del Otro, y el aumento de la intolerancia
La antirracista	Riesgo de parálisis para el profesional educador que ya no sabe qué enseñar, cuando se trata de respetar las culturas de todos sus estudiantes, sobre todo, las de las minorías.

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. 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.

CORRIENTES EDUCATIVAS	CONSECUENCIAS
La de la educación cívica	Estigmatización y marginalización de alumnos/as pertenecientes a minorías, asignándoles unas culturas desvalorizadas.
La aislacionista	Aumento de dificultades en cuanto al acceso a la igualdad de oportunidades, afectando sobre todo a las minorías culturales y a inmigrantes.
La de la cooperación (cooperativista)	La cultura como un folklor (su “folclorización”), deja de ser una realidad viva, relacionada con un modo de vida, una forma de vivir.

La escuela frente al reto de la diversidad cultural:

Pero también, se vive una fragmentación del currículum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas (Ouellet, 1992). Sí, el individualismo ha llegado a empeorar la situación: en la práctica, cada vez que se plantea un caso, aparecen otros, debido al efecto “yo también” que dificulta priorizar la resolución de los problemas más urgentes. Para no revivir esas situaciones, es recomendable que las futuras iniciativas que se diseñen para enfrentar los desafíos de la diversidad, se interesen también por la igualdad de oportunidades, la equidad, y la cohesión social.

Hay que subrayar que Fernand Ouellet, también, sostiene que

“la simple enumeración de las distintas corrientes de ideas que se disputan el campo de la educación intercultural y los numerosos efectos perversos de iniciativas, muchas veces bienintencionadas en ese campo, permiten demostrar que se trata de un campo de intervención complejo, en el que sería azaroso aventurar sin preparación” (Ouellet, 1992:3).

Muchas veces, sabemos lo que ocurre en ese campo: el conocimiento sobre una cultura, suele limitarse a su “folclorización”, o simplemente a lo que “me han dicho”. La gente suele confiarse en las apariencias, porque en realidad, no dispone de tiempo suficiente para ocuparse de otras culturas; o simplemente, no le interesaba hasta que descubra que se lo exige su trabajo (en el caso de la educación por ejemplo).

Pero en todo caso recomienda que toda iniciativa para enfrentar los desafíos de la diversidad cultural en la educación, debe preocuparse también de la igualdad, de la equidad y de la cohesión social.

Un mundo llamado a respetar los derechos humanos:

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. **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.

La principal característica e inalienable del actual siglo debe ser la del respeto de los derechos humanos; unos derechos humanos capaces de alcanzar todos los aspectos de la vida. Su violación está en el centro de los conflictos, de los problemas que afectan el mundo; es decir, la pobreza, la violencia, los desafíos relacionados con la globalización, las desigualdades sociales, el medio ambiente, el género, la inmigración, el tráfico de seres humanos, los conflictos armados, etc.

Aunque en sus orígenes la noción de Derechos Humanos se limitaba a los aspectos cívicos y políticos, poca duda queda hoy, para que se amplíe su aplicación hacia otros terrenos, como: en el de lo social, de lo económico y de lo cultural. De hecho, por eso se habla y se admite la posibilidad de una tercera generación de Derechos Humanos, unos derechos más amplios, que sean capaces de incluir derechos colectivos, otros problemas que afectan el futuro de la humanidad. Como ejemplo, la preocupación para el futuro del medio ambiente, permite hablar ahora sobre los efectos del cambio climático, y la adopción de algunas leyes que permitan frenar la destrucción del medio ambiente, y la salud del ser humano.

Estamos hablando entonces sobre la amplitud de visión acerca de asuntos relacionados con los derechos humanos, muy importantes para los educadores. En ese caso, la educación debe entenderse como un conjunto de tareas que se enseñan para el aprendizaje de todas las modalidades de derechos humanos. Algunos de esos derechos no se entienden desde la lejanía, pero cuando se explican, se llegan a entender claramente: difícilmente una persona rechazaría el derecho a vivir en un ambiente sano, pero si le hablan de otras regiones contaminadas que no le afectan ni un poquito, su reacción es la de negar ese tipo de derecho.

Sin embargo, teniendo una visión un poco más amplia, se puede imaginar que el cambio climático que afecta a otras regiones lejanas, puede trasladar sus efectos hacia nuestras regiones, o simplemente a regiones más cercanas.

Por eso desde lo local, la educación debe ser capaz de abordar temas relacionados con la paz, las relaciones interpersonales e interculturales, la globalización. Estamos hablando de una necesaria apertura desde lo local hacia el mundo, pasando por las regiones más cercanas. Y el objetivo final debe ser el respeto de esos derechos humanos.



Derechos humanos adaptados a tiempos cambiantes:

En su estudio sobre la educación para los derechos humanos, François Audigier, recuerda que aunque toda reflexión sobre la ciudadanía nos traslada inmediatamente a la democracia ateniense como referencia, hay que subrayar que la idea moderna sobre derechos humanos es profundamente ajena a la democracia griega, donde esclavos, “*metêques*” (término peyorativo con el que se designaban a los extranjeros, en francés) y mujeres estaban excluidos de toda ciudadanía política, donde la comunidad política estaba basada en la etnicidad (Audigier, 2000).

El autor también añade que a pesar de los distintos aportes y las herencias religiosas, sobre todo de la religión cristiana y su afirmación sobre la igualdad de los seres humanos ante Dios, la construcción moderna de los derechos humanos aporta algo totalmente nuevo.

Premisas asociadas a la construcción de los derechos humanos:

El concepto de Derechos Humanos ha ido variando en el transcurso de la historia, hasta llegar a representar lo que conocemos hoy. Existe un deseo mayoritario para que los derechos fundamentales de las personas sean respetados. Pero al mismo tiempo, la igualdad entre seres humanos sigue siendo un sueño en casi todas las sociedades.

Una simple observación nos permite asegurar que el tema de los derechos humanos ha constituido una preocupación histórica. Pero al mismo tiempo, nos permite darnos cuenta que su respeto sigue siendo una quimera.

Por todo ello, se necesita abogar con nitidez, por la educación dentro de la diversidad cultural que caracteriza las sociedades actuales, para poder lograr así, una verdadera contaminación intercultural.

Analizando la situación de los derechos humanos en América Latina, Pablo Gentili hace la siguiente observación:

“La humanidad ha sido capaz de generar un diversificado arsenal de normas democráticas y justas para establecer, proclamar y fundamentar derechos humanos cada vez más amplios y complejos. Pero al mismo tiempo, parece también estar siempre dispuesta a crear, inventar o multiplicar otros arsenales capaces de volver estas normas y principios éticos a la categoría de aspiración minúscula frente a los desafíos y deudas que genera su persistente violación” (Gentili, 2009:4).



Es que históricamente, se ha venido observando varias consideraciones que han acompañado el tema de los derechos humanos; muchas veces, dependiendo del contexto en el que se vive (Audigier, 2000):

1. La Gran Carta de 1215 (Inglaterra): proclama derechos para personas libres, contra la arbitrariedad del poder real.
2. La Escuela del Derecho Natural (EDN): desde el siglo XVI, ha representado una reflexión que ha permitido una nueva construcción más amplia de los derechos humanos. Así, tomando en cuenta una situación anterior a la sociedad donde vivimos, podemos darnos cuenta de que las personas son libres e iguales, que tienen derechos por su simple condición de seres humanos, poseedores de una razón. Pero además, esos derechos no pueden ser violados por ningún poder, y deben ser respetados por la sociedad en su conjunto. Esta evolución está marcada por momentos claves.
3. La Gran Idea: siguiendo los pasos de la EDN, llegamos al momento cumbre cuando se afirma que la Ley está hecha por seres humanos, y para seres humanos. Así, esa Ley deja de ser una herencia, un dogma, o algo sagrado; sino, el punto donde debe llegar la confrontación entre personas, ciudadanos, libres y en posición de igualdad.
4. La Era de las Instituciones: las reflexiones y las experiencias adquiridas han permitido instalar instituciones y adoptar procedimientos que no las contradigan (no se puede ir diciendo una cosa, y haciendo otra). Todo se hace bajo la vigilancia de Estados, permitiendo que Derechos Humanos y Política se den las manos. De esa manera, el Estado se encarga de elaborar la Ley, de adoptar unas medidas para su cumplimiento, y otras medidas para sancionar su violación.

Permite adoptar leyes que confirmen los derechos de la persona sobre y contra los poderes; es decir, leyes que permitan controlar los poderes. Y como ejemplos, tenemos:

- En Inglaterra: el Habeas corpus (1679) y el Bill of rights (en 1680).
- En Estados Unidos: La Declaración de derechos de Virginia, y la Declaración de Independencia (en 1776).



La Supuesta Universalidad de los derechos humanos:

En Francia la Declaración de 1789 supuso una nueva dimensión de los derechos humanos. Se trata de una autoproclamada universalidad de los derechos que proclama que “los hombres nacen y crecen libres e iguales en derechos”. El tiempo ha permitido observar que la Declaración (como tantas otras) no ha podido evitar las contradicciones entre las leyes, las instituciones, las acciones y su funcionamiento. En el transcurso del tiempo, se ha podido observar el alcance de esa “supuesta universalidad”, a través de uno de sus principios que distingue las categorías “hombres” y “ciudadanos”, al permitir (con o sin intención) a la vez que:

- Los derechos humanos sean derechos naturales que toda persona como ser humano pueda disfrutar; representando la última referencia de los derechos ciudadanos.
- Los derechos ciudadanos se atribuyan a miembros de una colectividad política; unos derechos ciudadanos que hacen de una persona, la titular de derechos y obligaciones, por un lado; y por otro lado, ser soberana dentro de su colectividad, donde tiene el derecho de debatir y decidir todas las cuestiones que les afectan. Constituyendo así, unos derechos indisolubles dentro de los derechos humanos.
- Sin embargo, aunque se da por hecho que la colectividad política debe respetar los derechos humanos, las influencias de algunas culturas y la historia hacen que tengamos una gran variedad de colectividades e instituciones políticas, donde esas culturas, al considerarse en mayoría y fuertes, también se consideran con el legítimo derecho de ejercer siempre su poder, obviando los derechos de otras.

Derechos humanos y sociedades democráticas:

Desgraciadamente, tanto en las anteriores sociedades, como en las actuales sociedades denominadas “democráticas”, se sigue observando dos movimientos de fuerzas desiguales que hacen que la defensa de los derechos humanos se incline a favor del movimiento más fuerte. Se trata del movimiento de la Ciudadanía (más fuerte) y el de los Derechos humanos (más debilitados porque necesita primero de la ciudadanía para ser reconocidos, en la mayoría de los casos).

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. 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.

- La ciudadanía (plena y entera) se está atribuyéndoles a más personas y colectivos sociales en las sociedades democráticas. Empezando por el aumento del sufragio censitario¹ hasta la disminución de la edad política, pasando por el sufragio universal de los hombres y el voto femenino.
- Pero aunque sobre los derechos humanos podemos (y muchas veces nos apresuramos) hablar de un movimiento parecido, aquí estamos frente a una subdivisión del movimiento. Así podemos constatar el reconocimiento efectivo de derechos a un número cada vez más elevados de colectivos considerados vulnerables² (derechos específicos, y derechos universales reconocidos por Convenciones Internacionales). Pero también, la ampliación del contenido de los derechos humanos: desde los más conocidos (civiles y políticos), pasando por otros derechos (económicos y sociales), hasta derechos cada vez más actuales (culturales, medioambientales, religiosos, de libertad sexual, etc.).

Derechos humanos y Mercado:

Es difícil hablar sobre nuestras sociedades actuales, dejando de lado la influencia del Mercado sobre ellas. En efecto, debido a su funcionamiento basado esencialmente en el intercambio dinero-mercancía,³ difícilmente puede asegurar un desarrollo de las relaciones sociales basado en principios de justicia; permitiendo así a las personas ser iguales y dignas, beneficiar también de unos derechos iguales y el respeto de sus libertades fundamentales.

Y paralelamente, la política en vez de ser un noble oficio sin ánimo de lucro, con Estados bajo cuyas instituciones estén el control de una ciudadanía, se lleva a cabo

1 Según el Diccionario de la Real Academia, “*Dicho de una persona obligada a pagar los réditos de un censo*”. En ese caso, se trata de un canon pagado a un señor feudal, en la Edad Media. Algo que puede estar existiendo en la actualidad, si algunos colectivos tuviesen que pagar algunas tasas para poder acceder a algunos derechos. Aunque lo peor sería pagar las tasas, y no beneficiar de los derechos.

2 Aquí y quizá para mucho tiempo existirá la duda sobre el grado de vulnerabilidad para poder beneficiar de unos derechos. ¿Cómo demostrar su vulnerabilidad cuando varios criterios son tomados en cuenta? Pero la parte más morbosa y cínica del tema es la que considera ser víctima de una enfermedad crónica o mortal (estar al borde de la muerte) para así, ser considerado como vulnerable. Pero en realidad, lo debe preocuparnos a todos (personas vulnerables y personas protegidas) es la creciente probabilidad de quedarse fuera del sistema.

3 Ouellet recomienda no olvidar que el mercado es un “concepto”, y no una cosa. Que no existe un mercado único, y que los intercambios se llevan a cabo según procedimientos y reglas, y según escalas muy variadas. Sin olvidar que las leyes del mercado constituyen principios promulgados por grupos sociales y económicos dominantes, para asegurar su poderío y un crecimiento, según sus intereses.



ahora desde un profesionalismo exacerbado. De esa manera, mientras la política busca su legitimidad a través de esporádicas elecciones, también se deslegitima a su vez a través de una profesionalidad que le tiende la mano a distintos sectores que controlan el mercado. Sobra recordar que la democracia no debe limitarse a esas unas elecciones esporádicas, sino también interesarse a los problemas de los ciudadanos.

Por lo general, en la práctica, lo que solemos observar es la lejanía de la política de una ciudadanía que se ve obligada a exigir unos debates capaces de acercarle de la democracia soñada. Estamos en presencia de una ciudadanía que se encuentra en la obligación de inventar otras formas de participación democrática, utilizando las libertades de asociación que le confiere la democracia.

Desde esa óptica, la importancia de la sociedad civil adquiere un valor especial. Por eso, siempre conviene recordar la cada vez más estrecha relación existente entre el empresariado y las instancias de toma de decisión, y la necesaria existencia de un espacio público que permite la participación de toda la ciudadanía en condiciones de igualdad.

Conclusiones:

Por un nuevo sistema de derechos y libertades:

A modo de conclusión, quisiera utilizar la figura de Benjamin Constant (pensador liberal entre los siglos XVIII y XIX) que nos permite ilustrar, el recorrido del pensamiento sobre la libertad.

En efecto, Benjamin Constant plantea una oposición entre la libertad de los Antiguos y la de los Modernos; donde la libertad de los Antiguos significa “una participación activa y constante en el poder político”, mientras la libertad de los Modernos deja de lado la política y le confiere más importancia “al disfrute apacible de la independencia privada” (Constant, 1819).

Según él entonces, la libertad de los Antiguos está garantizada por la participación de cada persona en la política, por el ejercicio de responsabilidades públicas, por el debate colectivo con vista a alcanzar el bien común. Mientras, para la libertad de los Modernos, se garantiza primero la capacidad de una persona, de actuar según su deseo y lo que



dictan colectivamente las leyes (de lo contrario sería un caos), sin tener miedo a lo político o el bien común.

Sí, aunque se trata de contextos muy diferentes, Benjamin Constant ha podido definir la libertad como el derecho que tiene cada uno para no estar sometido sino a las leyes, de no ser arrestado, ni detenido, ni condenado a la muerte, ni maltratado de ninguna manera, por el efecto de la violencia arbitraria de uno o de varios individuos (Constant, 1819).

Fue una definición que ofreció cuando abogaba por un sistema nuevo de derechos y libertades: un sistema específico a los Modernos. Ya que, el sistema de los Antiguos era incapaz de establecer lo que la sociedad necesitaba, y tampoco podía apreciar, ni su necesidad, ni sus ventajas.

Pero también, añadía que libertad significaba el derecho de decir su opinión, escoger su industria (empresa) y ejercerla, disponer de su propiedad, e incluso de abusar de ella; de irse, regresar sin pedir permiso, y sin rendir cuenta de sus motivos o de sus trámites.

La realidad era que entre los Modernos, se encontraban también “forasteros” (como él, que se hizo francés aunque provenía de Suiza), cuyos derechos quedaban en el olvido, debido a leyes adoptadas por los Antiguos. Benjamin Constant acusaba a los Antiguos de confundir sometimiento con libertad, ya que, “*admitían sometimiento completo del individuo bajo la autoridad colectiva*” (Constant, 1819).

Y concluye que no se puede encontrar en los Antiguos, ninguno de los placeres que pertenecen a la libertad de los Modernos.

La educación del personal educador:

Mis consideraciones sobre la educación del personal educador se resumen en una redefinición de los retos planteados a la sociedad. La nueva redefinición no tiene que limitarse a su novedad, sino que también debe ser atractiva, aceptable y refrescante. El cambio perseguido debe permitir a la educación, beneficiar de unos procesos de adaptación y de desarrollo humanos.

La educación vista desde esa perspectiva, la puede facilitar el enfoque constructivista, ya que admite que el conocimiento se basa en la idea de que nuestra imagen sobre la realidad, o las nociones sobre esa imagen, constituyen el producto del espíritu humano



que aun interactuando con la realidad, no refleja exactamente dicha realidad. Ese enfoque reconoce que siempre le toca al sujeto construir su realidad; y la tarea del personal educador debe ser la de ofrecerle el poder de la construcción de la realidad a su alumnado.

El objetivo de la educación, siempre ha parecido ser el mismo, demostrando la buena voluntad de los promotores de los distintos sistemas educativos, que no es otra que, la transmisión de los valores capaces de fortalecer la unidad nacional, por ejemplo. Sin embargo, la escuela en el pasado ha demostrado su carácter asimilacionista, permitiendo una unicidad para un alumnado que está obligado a olvidar sus características culturales, para lograr la llamada integración, para poder ser aceptado. Quiero decir, a pesar de que la escuela siempre ha perseguido una unidad entre el alumnado, la escuela tradicional solo ha sabido recibir a sus alumnos, exigiéndole a cada uno que aparque sus características culturales específicas antes de ser bien recibido. Para que a cambio, aquella educación tradicional, se comprometiera a ofrecerle una formación universal, y un acceso a la ciudadanía: una educación en la uniformidad.

Por otra parte, a través de aquella educación, se quería llegar a una jerarquización social, teniendo en cuenta el mérito escolar que debería permitir la clasificación y la futura orientación laboral de los alumnos y las alumnas. Y con el paso del tiempo, las crisis han demostrado que la selección se hace de manera exacerbada, llegando incluso a la exclusión de los alumnos del sistema educativo, y así reducir sus capacidades de competir en el mercado laboral.

De ahí la necesidad de que el educador de nuevo tipo sea capaz de ofrecer una educación con conocimientos que garanticen una unidad en cuanto a la noción de ciudadanía; y así, cumplir con su triple misión de ser racional, comprensible, y una posición crítica sobre los nuevos fenómenos sociales.

La nueva misión de la escuela debe ser la de formar a ciudadanos en condiciones de igualdad, dentro de la diversidad social, y a través del conocimiento racional de su sociedad. De ahí la necesidad de revisar también los conceptos. Si antes la noción de “**integración**” se refería solamente a la inmigración, la nueva escuela debe plantearse “la misión de integrar a todos los niños, sin tener en cuenta su procedencia: la verdadera función de la educación debe ser la de ofrecerle unos ciudadanos iguales a la sociedad,



antes de formar a profesionales, que no podrán beneficiar de las mismas oportunidades, porque no han nacido en un mismo sitio.

Sin darnos cuenta a la vez que rechazamos algunas partes del antiguo sistema educativo, resulta ser que la solución radica en el retorno hacia otros valores antiguos para fabricar ciudadanos y lograr la cohesión social. Surge entonces una nueva pregunta: ¿qué tipo de ciudadanos necesita la sociedad? Por lo menos, es la pregunta que se hace Martine Abdallah-Pretceille, al subrayar que “*la primera cuestión es la de conocer el tipo de ciudadano que la escuela quiere y debe formar*” (Abdallah-Pretceille, 1999), debido a que ya no se trata de inculcar valores, sino de lograr una ciudadanía con una cultura común.

La respuesta a esa pregunta parece ser simple, pero a la vez es muy compleja, ya que obliga al educador a buscar una definición sobre lo que se puede entender por una cultura común (mientras cada uno de sus alumnos trata de entender su realidad), para obtener el tipo de ciudadanía igualitaria que necesita la sociedad. El papel del nuevo educador entonces es el de tener en cuenta cada una de las culturas, sin priorizar ninguna, pero tampoco despojarla de su valor.

Bibliografía:

- Abdallah-Pretceille, M. (1999): *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF: Que sais-je?
- Audiger, F. (2000): “Éducation aux droits humains”. En *The School Field*, Vol XIII. Ljubjana: The School Field.
- Bobio, N. (1991): *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.
- Gentili, P. (2009): “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos. En *Revista de Educación*, nº 49, pp. 19-57. Río de Janeiro: Revista Iberoamericana.
- Mbonda, E-M. (2003): *La justice ethnique comme fondement de la paix dans les sociétés pluriethniques. Le cas de l'Afrique*. Québec: L'Harmattan et les Presses de l'Université Laval.
- Noblet, B. (1993): “Reconnaître ses minorités: l'expérience américaine”. En *Hommes et Migrations*, nº 1169, octubre, pp. 39-44.
- Obin, J.P. y Obin-Coulon, A. (1999): *Immigration et intégration*. Paris: Hachette.
- Ouellet, F. (dir) (2002): *Les institutions face aux défis du pluralisme culturel: expériences et projets d'intervention*. Québec: IQRC.



- Ouellet, F. (dir) (2002): “L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions”. En *VEI Enjeux*, n° 129. Sherbrooke: VEI Enjeux.
- Ouellet, F. (1999): *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1992): “L'éducation interculturelle. Les risques d'effets pervers”. En *L'Interculturel: une question d'identité*, pp. 61-108. Québec. Musée de la civilisation,
- Pagé, M. (1993): “Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques”. En *Collection Études et recherches* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Consulta en página web:

- Constant, B. (1819): *De la liberté des Ancien comparée à celle des Modernes*. [en línea] <http://www.institutcoppet.org/wp-content/uploads/2012/06/Constant-corentin-de-salle1.pdf> [23 de octubre de 2014]



POBREZA Y VULNERACIÓN DE LOS DERECHOS EN LA INFANCIA.

Francisco J. Caparrós y Magdalena Gelabert, educadores sociales¹

82

Resumen

La pobreza infantil es un problema global que afecta tanto a los países ricos como a los países que están pagando los efectos de la crisis, y cuya principal consecuencia es el empobrecimiento general agravado por el desmantelamiento de los sistemas de protección social. Existe la evidencia de que durante los años de bonanza económica, la Unión Europea no consiguió paliar la pobreza infantil, claro indicio de que nos hallamos inmersos en un sistema económico generador de pobreza y exclusión social.

En su informe “La Infancia en España 2012-2013”, Unicef pone de manifiesto cómo la crisis ha tenido un impacto significativo en los hogares con menores a su cargo, principalmente familias monoparentales y familias formadas por parejas jóvenes que han pasado a engrosar las listas del desempleo, y que no son capaces de incorporarse de nuevo al mercado laboral ya que éste se comporta de forma inestable e imprevisible.

En este trabajo pretendemos visibilizar la pobreza infantil, un fenómeno que abarca todas las etapas de la infancia hasta los 18 años y que marca, significativamente, las trayectorias futuras de quien la padece o está en riesgo de padecerla. Su manifestación más evidente es la incapacidad para acceder a los recursos económicos, sociales o culturales.

Palabras clave: Pobreza infantil, derechos humanos, derechos en la infancia, detección de necesidades, salud y bienestar en la infancia.

Fecha de recepción: 25-11-2014.

Fecha de aceptación: 15-01-2015.

1 Francisco J. Caparrós (franciscojcaparros@elauvo.org), y Magdalena Gelabert (magdalenagelabert@gmail.com) son Educadores sociales e integrantes del Movimiento Socioeducativo Elauvo, organización interesada en el estudio de los factores asociados al adecuado desarrollo en la infancia y la adolescencia. Centra su interés en el estudio de las consecuencias de la escasez de recursos sobre el conflicto social, la violencia y el abandono escolar prematuro.

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. ISSN: 1698-9007.



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

LOS DATOS

En nuestro país, la pobreza infantil lleva tiempo encabezando el interés de la Administración y organismos tanto nacionales como internacionales. Cáritas, Unicef, Save the Children u Oxfam, entre otros, se hacen eco de la especial vulnerabilidad de los menores en España. Todos somos testigos del alarmante aumento de la incidencia de la pobreza en las capas más desfavorecidas de la sociedad, y muchos los que centramos nuestro interés en conocer tanto las causas como las consecuencias de padecer, o estar en riesgo de ello, privaciones durante la infancia. En trayectorias de exclusión, transgeneracionalidad de la pobreza y fracaso escolar, sin ir más lejos, España registra una tasa de abandono escolar temprano del 30%,² alrededor del doble de la media de la UE. Es mucho lo que está en juego. Por eso, cuando una comunidad *“quiere alcanzar niveles más altos de rendimiento escolar entre su población infantil deberá atacar la desigualdad subyacente, que es la causante de los profundos desniveles en el rendimiento escolar”* (Wilkinson y Pickett, 2009:48).

En el informe “La Infancia en España 2012-2013”, Unicef pone de manifiesto el impacto de la crisis económica sobre la infancia en nuestro país, situación que compromete claramente sus derechos y presume que es responsabilidad de las administraciones revertir una situación que obstaculiza directamente el desarrollo y la salud de los niños, e incluso determina la futura inclusión laboral de los menores (Navarro, 2012).

La Fundación Foessa, señala que España es el segundo país de la Unión Europea con el mayor índice de pobreza infantil. En 2012, el riesgo de pobreza estaba en casi nueve puntos por encima de la media europea (29,9%), dato solo superado por Rumanía (Foessa, 2014). Laparra y Pérez, en su informe para La Caixa *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España* (2012) sentencian que uno de cada diez hogares españoles podría verse afectado por procesos de privación severa, lo que Hardy y Laszloffy (2005) definen como la ejemplarización de la violencia económica y social,

² http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/debes_saber/pnr/programanacionalreformas2011espana.pdf



acto que implica una forma de injusticia social, basada en el acceso al poder o a la riqueza. Por último, debemos señalar que el riesgo de pobreza de los niños como grupo, está sometido a grandes diferencias que abarcan factores territoriales, de origen nacional o de clase social (Martínez, 2014), como muestra el siguiente gráfico, pone de manifiesto esta realidad.



Elaboración propia

EL PROBLEMA DE MEDIR Y DEFINIR.

Parece que la definición y conceptualización de pobreza infantil determina la forma en que se diseñan y abordan las medidas específicas para prevenirla en los más pequeños, y no cabe discutir que arbitrar medidas conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos humanos es responsabilidad de los estados firmantes del tratado parisino. Sin embargo, no está tan claro que sigan siendo la educación, la salud y la protección los derechos más conocidos y respetados en la infancia y la adolescencia (Rodríguez, 2014). Prueba de ello es la reducción significativa de las transferencias presupuestarias, al sistema educativo y al de salud y protección, tanto de los menores como de las familias.

Tampoco está tan claro que la existencia de datos y estadísticas, referentes a una realidad preocupante, incremente el interés mediático de una problemática lacerante,

una realidad que, tal y como asegura Sepúlveda, citado por San Felipe (2014), es una causa básica de pobreza en la vida adulta; lo que implicaría que, siendo los niños los que más padecen las consecuencias de la pobreza, sus derechos deben ser una prioridad.

Las aproximaciones estadísticas para medir la pobreza, nos muestran una realidad cambiante que cuestiona nuestro sistema social, aunque no llegan a medir la realidad y su impacto en la sociedad sino que computan determinadas formas de desigualdad, la que soportan algunas personas (Sanzo, 2000). Los análisis multidimensionales ofrecen una visión más completa y general del fenómeno, y permiten relacionar las situaciones de carencias sociales o privación con otras dificultades, tales como el acceso a bienes básicos de consumo, que obstaculizan la integración social de las personas (San Felipe, 2014). A partir de esta idea, podemos afirmar que *“la fijación de indicadores únicamente económicos para el análisis de la pobreza, olvidan tomar en consideración otros recursos culturales, políticos y sociales, que posibilitan la participación de los ciudadanos en la vida social”* (Moreno, 2000:5), y que desembocan en la exclusión.

Francisco González-Bueno, Presidente del Comité Español de Unicef, en 2004 incide en la conveniencia del estudio sistemático y riguroso de las necesidades básicas de los niños y niñas, relacionándolo con el ordenamiento jurídico del que emana la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989. El enfoque de la privación de necesidades básicas, nos permite aproximarnos al concepto de pobreza que padecen los menores desde un puntal prioritario: el ejercicio de la ciudadanía. Dicho puntal reconoce a los niños y niñas como titulares de derechos y no como simples objetos de protección (San Felipe, 2014). Por otra parte, Ochaíta y Espinosa (2004) constatan la premura a la hora de reconocer la multidimensionalidad de las necesidades durante las primeras etapas de la vida, ya que de este análisis surge la urgencia para adoptar medidas que en ningún caso obstaculicen el acceso a los recursos y servicios que garanticen el adecuado crecimiento en las primeras etapas del desarrollo humano. De la misma forma, los responsables de políticas públicas deben diseñar y proveer medidas que los amparen, lo que Lázaro, analista de políticas de infancia y Secretaria del Observatorio de derechos de la infancia de la Generalitat de Cataluña, llama la construcción colectiva de una cultura de respeto hacia los derechos de los niños y niñas.

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. 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.

Este posicionamiento nos obliga a no errar, ya que las previsibles y evitables consecuencias constituyen un foco importante de sufrimiento (Pogge, 2013). Así pues, el concepto de pobreza infantil va más allá del significado económico del término, alcanzando un carácter multidimensional que aglutina diferentes factores estrechamente ligados a los Derechos de la Infancia (San Felipe, 2014).

LAS CONSECUENCIAS

Hablar de pobreza infantil es hablar de pobreza familiar, “*la bajada de los salarios y el incremento de los impuestos ponen a las familias, con hijos a su cargo, en serias dificultades a la hora de hacer frente a imprevistos*” (Unicef, 2013). Existen evidencias sobre las consecuencias de las dificultades económicas durante la infancia, pero pocos son los estudios que examinan si estas consecuencias persisten en la edad adulta, y con qué intensidad se manifiestan. Paul Amato, profesor del departamento de sociología de la Universidad de Pennsylvania, y Juliana Sobolewski, también doctora y profesora de la misma universidad, se interesaron por este tema y, en un estudio longitudinal realizado en 2005, constataron la evidencia de que las dificultades económicas en la familia de origen, predicen el bienestar en la etapa adulta. En su informe analizaron variables como la relación conyugal de los padres, la relación entre padres e hijos y los logros académicos, llegando a la conclusión de que las dificultades económicas son particularmente problemáticas cuando éstas se prolongan o se padecen durante la adolescencia (Sobolewski y Amato, 2005).

Los datos estadísticos y metodológicos nos permiten orientar acciones dirigidas a cuestionar políticas de protección y prevención de los efectos de padecer, o estar en riesgo de padecer, pobreza durante la infancia en un contexto caracterizado por la casi desaparición de programas de protección hacia las familias, y la lapidación de programas preventivos dirigidos a la infancia y a la adolescencia. Resulta escalofriante la naturalidad con la que se obstaculiza la concesión del estatus de ciudadano a los menores, pues éste obliga a facilitar el acceso a los recursos básicos: salud, educación, alimentación y atención adecuada, siendo la ciudadanía el ejercicio de los derechos y los deberes. Moreno (2000) sentencia en su trabajo *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del Bienestar*, que la no discriminación en el acceso a los recursos constituye la



condición necesaria para el ejercicio de derechos. El mismo autor abre un debate interesante y novedoso, dónde aborda la necesidad de diseñar sistemas distributivos de renta, con la idea de propiciar un cambio social que otorgue mayor calidad democrática, definiendo las políticas públicas y sociales como intervenciones que afectan a la distribución de las oportunidades vitales de los ciudadanos (Moreno, 2000), lo que favorece la no exclusión de sectores importantes de la sociedad.

En el ensayo *Desigualdad. Un análisis de la (in) felicidad colectiva*, fruto de un riguroso análisis sobre las consecuencias de las desigualdades sociales, los epidemiólogos Richard Wilkinson y Kate Pickett concluyen que la desigualdad convierte a los países en disfuncionales, obligándonos a ampliar los márgenes del discurso sobre un fenómeno creciente como es la injusticia social (Gelabert, 2014).

Sustentada en análisis estadísticos y estudios longitudinales, se revela una realidad que explica el deterioro de una sociedad en aspectos medibles como pueden ser la obesidad o la salud mental, el nivel de conflictividad social y el número de población reclusa, así como el fracaso y abandono escolar, el porcentaje de jóvenes en conflicto o el número de embarazos durante la adolescencia, relacionándolos con las desigualdades sociales y confirmando cómo estos fenómenos, tienden a acusarse a medida que crece la distancia entre ricos y pobres (Gelabert, 2014).

Según Richard Wilkinson y Kate Pickett, el dolor que provoca la exclusión social afecta a las mismas zonas del cerebro que se activan ante el dolor físico. Para dar mayor peso a esta afirmación, traen a colación un experimento realizado por Naomi Eisenberg, que demostró a través de imágenes cerebrales cómo el dolor provocado por la exclusión social, en algunas especies de monos, también compromete áreas cerebrales responsables de las conductas de protección de madres hacia sus hijos. El coste social de la incapacidad de las familias para cuidar y cubrir las necesidades de sus hijos, significa un problema de salud pública (Wilkinson y Pickett, 2009).

En un metanálisis dirigido por Franziska Reiss, del Centro Médico Universitario de Hamburgo-Eppendorf en Alemania, en el que se analizaban las desigualdades sociales asociadas a problemas de salud mental en niños y adolescentes realizado en 2013, se constató que los marcadores socioeconómicos como los ingresos familiares, la pobreza



y educación de los padres, la calidad e intensidad del empleo o la riqueza familiar, correlacionaban con la salud mental de los niños y adolescentes desfavorecidos resultando de dos a tres veces más propensos a desarrollar problemas de salud mental. Su informe pone de relieve la necesidad de intervenciones a nivel individual en la primera infancia, así como la necesidad de reducir las desigualdades socioeconómicas para mejorar la salud mental y la percepción del bienestar subjetivo en la infancia y la adolescencia (Reiss, 2013).

Sabemos que la pobreza afecta de forma negativa y transversal a las condiciones de vida de las personas que la sufren, y la pobreza extrema es tal vez la más devastadora para su calidad de vida y la que más imposibilita el ejercicio de sus derechos, minando de forma decisiva su salud mental (Pitillas 2012). Investigaciones recientes también advierten de que la exposición de los niños muy pequeños a un trauma repetido, puede tener efectos profundos y duraderos en su salud mental (Lieberman, 2011). Los mayores incrementos en la prevalencia de la depresión severa se observan entre adolescentes víctimas de la desigualdad y la pobreza (Torikka et al., 2004). Sobolewski y Amato (2005), en este sentido, llegaron a la conclusión de que las dificultades durante la infancia, comprometen las relaciones interpersonales y determinan de forma significativa en el bienestar durante la edad adulta.

CONCLUSIONES

En los últimos años, se han desactivado una cantidad importante de programas de atención socioeducativa, cuya incidencia en la prevención de conflictos está sobradamente acreditada, bajo la premisa del ahorro a toda costa. Ahora podemos observar cómo la crisis económica también está afectando al adecuado desarrollo de una parte importante de nuestros jóvenes, y muchos son los que, como Martínez (2014) doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, sostienen que el abandono al que se somete a una parte importante de la población menor de edad aumenta su malestar e insatisfacción vital. Podemos asegurar, al igual que Martínez en 2014, que la inseguridad acaba convirtiéndose en un elemento identitario en la infancia y la adolescencia, vulnerando sus derechos ciudadanos y humanos.



Crisis económica y ausencia de programas de atención socioeducativa, que no significa sólo atender a los niños sino garantizarles el ejercicio de su derecho a una educación inclusiva y de calidad, así como al uso de recursos comunitarios en materia de ocio y tiempo libre y el acceso a la participación o a la atención médica, es verdaderamente preocupante. Ante esta situación, y según la percepción de los riesgos que esto supone para la infancia, cabe preguntarse si la respuesta de la administración ¿se debate entre la vulnerabilidad o la conflictividad? Los datos son los que son y la disfuncionalidad social tiene que ver con la distribución de la riqueza, que tiende a identificar a las personas también con las dificultades a la hora de acceder a los recursos socioeducativos comunitarios, que es casi tan peligroso como des-subjetivar a aquellos que son responsables de la toma de decisiones, cuyo efecto secundario es precisamente el aumento de la desigualdad (Gelabert, 2014). Es curioso constatar que España destina casi el 25% del total del gasto público social para el 20% de población más rica, mientras que para el 20% de la población con rentas más bajas tan solo reserva el 10%. Lo que nos sitúa en concordancia con las afirmaciones de Unicef (2013), al asegurar que las necesidades y preocupaciones de los niños y jóvenes son ignoradas por los que toman las decisiones.

Tras este repaso por la imposibilidad, que en la actual coyuntura tienen los niños y niñas en riesgo, para ejercer sus derechos ciudadanos, podemos traer a colación el conocimiento que de la Carta de Derechos tienen los ciudadanos, tras 25 años de vigencia. Rodríguez (2014) constató que persiste un muy bajo conocimiento de la CDN. Un mayor conocimiento supondría un paso importante, pero también poner en valor la necesaria orientación hacia intervenciones de transferencias económicas basadas en la justicia social, un cambio valorativo que aportaría el adecuado reconocimiento y respeto hacia un colectivo para el que no se le reconoce una posición débil y subordinada al criterio de la población adulta (Rodríguez, 2014). Los valores son creencias que impregnan nuestras actitudes y comportamientos, son la base sobre la cual tomamos decisiones. Por razones obvias, en las sociedades desiguales se empuja a sus ciudadanos a banalizar el fenómeno de la pobreza, es la fórmula thatcheriana que popularizó con éxito el discurso de que, en realidad, la precariedad económica o laboral es fruto de la irresponsabilidad individual (Jones, 2012), donde lo colectivo no existe ni es deseable lo



que delata un escenario del todo indeseable para la infancia.

REFERENCIAS

- Fundación Foessa. (2014). *Análisis y perspectivas. Precariedad y cohesión social*. Madrid: Foessa.
- Gelabert, M. (2014). Crisis de valores ¿Qué valores?. *Diario de Mallorca*. [<http://www.diariodemallorca.es/opinion/2014/08/08/crisis-valores-valores/952974.html>] [Acceso 22 enero 2015].
- Hardy, K. y Lazloffy, T. (2005). *Teens Who hurt*. New York: Guilford Press.
- Jones, O. (2012). *Chavs. La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing libros, S.L.
- Laparra, L. y Pérez, B. (coord.).(2012).*Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España*. Barcelona: Obra social la CAIXA.
- Lieberman, A.F. (2011). Infants remember: war exposure, trauma, and attachment in young children and their mothers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(7): 640–1.
- Martínez, D. (2014). El malestar emocional entre los jóvenes españoles. La liquidez de las instituciones sociales como fuente de malestar emocional. En: O. Romaní and L. Casadó, ed., *Jóvenes, desigualdades y salud Vulnerabilidad y políticas públicas*. ed. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 57-79.
- Martínez, R. (2014). Pobreza infantil en España: tendencias e impacto de la crisis. *Panorama Social*, 20: 9-21. FUNCAS
- Moreno, L. (2000), *Ciudadanos precarios. La ‘última red’ de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Navarro, V y Clua- Losada, M. (Coord.) (2012). *El impacto de la crisis en las familias y en la infancia*. Observatorio Social de España. Barcelona: Ariel
- Ochaíta, E., Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. UNICEF. Madrid: McGraw-Hill.
- Pitillas, C. (2014). Vulneración de derechos y repercusiones psicológicas de la pobreza extrema en menores inmigrantes del poblado “El Gallinero” (Madrid). Un estudio interdisciplinar. In: *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. Huelva, 156-159.
- Pogge, T. (2013). *¿Estamos violando los derechos humanos de los pobres del mundo?* Barcelona: Proteus editorial.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 90: 24-31.



- Rodríguez, I. (2014). ¿Qué queda tras 25 años de la convención de derechos del niño en la opinión pública? El caso de Huelva. En: *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. Huelva, 50-67.
- San Felipe, M. (2014): *La pobreza infantil en la prensa. Análisis del tratamiento informativo y propuesta comunicativa para un periodismo más responsable*. Tesina de máster. Campus María Zambrano de Segovia.
- Sanzo, L. (2000). “Algunas ideas para una agenda de investigación sobre la pobreza en España”. *Cuadernos de Gobierno y Administración*, 2: 187-211.
- Sobolewski, J. M. y Amato, P. R. (2005). Economic hardship in the family of origin and children’s psychological well-being in adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 67(1): 141–156.
- Torikka, A., Kaltiala-Heino, R., Rimpela, A., Marttunen, M., Luukkaala, T., & Rimpela, M. (2014). Self-reported depression is increasing among socio-economically disadvantaged adolescents - repeated cross-sectional surveys from Finland from 2000 to 2011. *Bmc Public Health*, 14: 408
- UNICEF (2013). *Los niños son asunto de todos: manual de trabajo 2.0. Guía para integrar los derechos del niño en políticas corporativas, evaluaciones de impacto e informes de sostenibilidad*. UNICEF
- UNICEF. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. UNICEF España.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*. Madrid: Turner noema.



Justicia Social y Educación

92

Alejandra Montané, profesora de Educación Social en la Universidad de Barcelona

Resumen:

El libro Derechos humanos y educación social¹ editado por Germania en 2014, del que son autores un grupo de profesores del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, fue el inicio de un proyecto que quiere ser de largo recorrido anclado en la realidad actual. El presente texto forma parte de esa publicación. El compromiso de las profesionales de la Educación Social, pasa por fomentar los derechos ciudadanos para lograr un mundo más justo. La justicia social ha sido un tema recurrente en los estudios de sociología, filosofía, economía y política y forma parte del magma esencial de la educación social y se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal. El presente texto recoge las principales corrientes teóricas relacionadas con la justicia social y propone su vinculación con la Educación Social.

Palabras clave: justicia, legitimidad, dignidad, libertad, reconocimiento, participación, capacidad y educación social.

Fecha de recepción: 10-11-2014.

Fecha de aceptación: 05-12-2014.

1 Una reseña del cual se puede encontrar en: <http://www.eduso.net/res/19/articulo/derechos-humanos-y-educacion-social>



Introducción

El compromiso de las profesionales de la Educación Social, pasa por fomentar los derechos ciudadanos para lograr un mundo más justo. La justicia social ha sido un tema recurrente en los estudios de sociología, filosofía, economía y política y forma parte del magma esencial de la educación social y se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal.

Pero desde luego, no se trata un concepto simple o liviano y si bien está basado en la equidad y es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar su máximo potencial y así crear sociedades más justas en todas sus dimensiones, se desliza a través diversos niveles de conciencia, por decirlo de una manera gráfica, forma parte de unos desarrollos discursivos teóricos al mismo tiempo que forma parte de un imaginario colectivo y de una percepción individual

La complejidad social de la injusticia, la opresión y el sufrimiento ha desdibujado la imagen del *opresor* y el *oprimido* y, consecuentemente, modifica el pensamiento emancipador de la educación. Ya no es posible identificar fácilmente un tirano culpable del sufrimiento ajeno ya que la pluralidad de formas y la borrosidad del poder que circula a través de las estructuras, nuevas o históricas, está obligando a las personas a romper sus esquemas conceptuales tradicionales sobre la justicia.

Se podría afirmar que la injusticia social tiene un sentido estructural ya que su anclaje en las políticas sociales y económicas es innegable, pero también discurre en las proyecciones individuales, en las interacciones corrientes. Es decir son fruto de la vida cotidiana (Habermas habla de “*la colonización de lo cotidiano*”). No son fórmulas exactas, ni configuraciones definidas: la mezcla de la historia, la subjetividad y las relaciones marcan, también, el camino de la desigualdad.

Cuando se analiza una concepción compleja, es importante prestar atención a su recorrido histórico por la relación dialógica que los conceptos mantienen con su contexto. El término justicia social surgió históricamente tras la primera Revolución industrial y nació vinculada a la necesidad y compromiso por parte de los Estados para

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. **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.

compensar las desigualdades surgidas de los modelos productivos y de los mecanismos sociales. El concepto moderno de justicia social está anclado en los momentos más álgidos de la democracia social y está desarrollado en el contexto de los Estados territoriales, como unidad apropiada para estas funciones, que determinaba los marcos de relación de sus ciudadanos. En este contexto una de las preocupaciones principales fue la distribución de recursos ante las desigualdades de los ciudadanos y ciudadanas dentro de sus propios territorios. Actualmente debemos renombrar, repensar o recordar la esencia de estos conceptos dado que el sentido más tradicional de Estado está siendo substituido por otros mecanismos de poder potenciados por la globalización como son las organizaciones transnacionales. Así, esa borrosidad de los márgenes provoca también que se deba repensar el sentido de la justicia social. El viraje político de los gobiernos y la fuerza de las organizaciones transnacionales de índole financiera están poniendo en *jaque* la democracia. En nuestro contexto, las teorías de la justicia constituyen la esencia de los términos *legitimidad, dignidad, justicia, legitimidad, dignidad, libertad, reconocimiento, participación y capacidad*, así:

- a) La justicia social constituye un principio de la vida en común y, en este sentido, se relaciona con el ámbito del derecho y de la legislación y está relacionada con la autoridad legítima del Estado. La teoría de la justicia, como parte de la filosofía jurídico-política, es una teoría crítica de los sistemas de legitimidad. Toda teoría de la justicia incluye, pues, una teoría de la legitimidad, y son precisamente los *valores* (Sánchez-Valverde, 2013), los que conectan ambas nociones.
- b) Como actitud ética y moral individual y colectiva de respeto y reconocimiento. La esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igualdad de trato y constituye un deber moral de la ciudadanía.
- c) Como principio socioeducativo. Se requieren construcciones educativas con el fin de que la justicia social no sea sólo una teoría válida, sino también una realidad vivida. Desde la educación, y concretamente la educación social, debemos potenciar nuestra voces en relación a un nuevo liderazgo, nuevas reflexiones en torno a la justicia social.



La importancia de destacar el desarrollo histórico y/o conceptual de la justicia social es especialmente notoria ya que se trata de un tema ampliamente debatido, largamente olvidado, generosamente recuperado y hoy, de nuevo, de total actualidad. En este apartado pretendo hacer una revisión general, una cartografía, de las principales tendencias y autores/as relacionados con la justicia social. Como tal, no es extensa, ni exhaustiva y tiene como finalidad poner sobre la mesa el pensamiento teórico de la justicia para retomarlo desde nuestros saberes sociales y educativos. En primer lugar se revisan las principales teorías: *Distribución* (Rawls, 1979, 2002; Nussbaum, 2002, 2004, 2007, 2012; Sen, 2010), *Reconocimiento* (Fraser y Honneth 2006; Fraser, 2006) y *Participación* (Young, 2000, 2010; Fraser y Honneth 2006). La primera está centrada en la distribución de recursos materiales y culturales; la segunda en el reconocimiento y el respeto cultural de todos y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y la tercera está referido a la representación y participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa de participación en la sociedad.

La justicia de la distribución de recursos

Actualmente conviven algunas *existencias privilegiadas*, en cuanto a estatus económico y acceso a los recursos, generadas en estas nuevas *reglas no escritas* del capitalismo financiero con las más nuevas formas de injusticia social que combinan las tradicionales desigualdades con las nuevas formas exclusión (por poner un ejemplo, entre muchos, los desahucios). Para empezar a hablar de la teoría de la justicia debemos recurrir, inexcusablemente, a uno de los autores relevantes: el filósofo americano John Rawls (1921-2002) y su obra clave *Teoría de la justicia* (1971, publicada en español en 1979). Sus aportaciones son importantes tanto por su propuesta de reconciliación entre los conceptos de *libertad e igualdad*, como por el importante número de pensadoras y pensadores que posteriormente, y desde diversas disciplinas y perspectivas, han rebatido, aumentado, rechazado y/o completado su propuesta. Las aportaciones de este autor permitieron reactivar el tema de la justicia social y colocarlo de un modo central en las Ciencias Sociales. Para Rawls el objetivo es la estructura básica de la sociedad y parte de una **concepción distributiva**, es decir, comprende la reasignación de bienes y recursos. Considera, en esta distribución, los *bienes primarios básicos* (los derechos y



las libertades básicas, libertad de movimiento, de elección de empleo en un marco de igualdad de oportunidades los ingresos y la riqueza, las instituciones, los poderes y los puestos de responsabilidad²). Esta concepción denominada *justicia como equidad* se erige sobre tres ejes:

- *el principio de igual libertad* donde están garantizadas las libertades fundamentales para todos;
- *el principio de igualdad equitativa de las oportunidades* que ofrecería la igual posibilidad de acceso a los bienes sea cual sea el origen social;
- *y el principio de la diferencia* que hace referencia a la estructura social y contribuye a mejorar la suerte de los miembros más desfavorecidos de la sociedad.

La justicia distributiva no hace una referencia explícita a la autonomía de las personas, si no que parte de un principio moral que establece cómo deben ser tratados *los hombres* para proteger la libertad y satisfacer las necesidades por parte del Estado, es decir, compone algunos de los aspectos político-morales más importantes de los últimos cuarenta años. Dentro de su concepción liberal, afirma que la desigualdad económica es aceptable siempre que *beneficie a todos*. En su teoría el “ser moral” está caracterizado por:

- a) la capacidad para un efectivo sentido de justicia;
- b) la capacidad para formar, revisar y perseguir racionalmente una concepción del bien. Ello implica un tercer interés: promover al máximo la propia concepción del bien.

En este sentido, el pensamiento de Rawls ha sido ampliamente debatido. Se puede considerar que sus supuestos se centran en el poder de los Estados para impartir justicia, es decir, en la composición de los Estados de Derecho. Posiblemente este sea un punto clave: en su pensamiento solamente se contemplan sociedades democráticas,

2 El conjunto de estos bienes primarios constituye lo que Rawls denomina una teoría “débil del bien” porque no requiere para su formación de un concepto de la excelencia humana – como sí lo haría una posición perfeccionista – sino de una concepción de los ciudadanos como personas morales que sean libres e iguales y puedan cooperar socialmente.



perfectamente ordenadas y con unos poderes institucionales claramente definidos e inamovibles, donde:

- a) Cada persona tiene un derecho igual a un esquema plenamente adecuado de iguales derechos y libertades básicas, compatible con un esquema similar para todos y
- b) Las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones: primera que estén anejas a oficios y posiciones abiertos a todos bajo condiciones de una leal igualdad de oportunidades y segunda han de redundar en el mayor beneficio de los menos aventajados miembros de la sociedad (Rawls, 2002)

Esta visión del *poder del Estado* ha quedado claramente desdibujada con la globalización neoliberal donde las organizaciones transnacionales de carácter económico-financiero imponen unas reglas a los Estados y éstos van perdiendo paulatinamente su poder de decisión. Este es un debate abierto y presente durante todo el texto ¿quién es el responsable de la justicia? ¿Quién es el sujeto de derecho?

Capacidades y emancipación. Desarrollo, libertad y dignidad

Abro nuevas preguntas para el debate ¿Se podría afirmar que las teorías de la justicia distributiva no aportan soluciones o instrumentos para la resolución de la injusticia social? Personalmente discrepo de aquellos que no reconocen la potencia de la teoría para poder hablar de las prácticas. Reconocer los diferentes pensamientos sobre justicia social es necesario, incluso para reconocernos dentro de ella y/o para comprender las situaciones con las personas que trabajamos. Somos sujetos de justicia. Pero, Amartya Sen afirma que no es *suficiente* pensar en modelos ideales de justicia. Manifiesta que la justicia debe constituir una *herramienta* útil para reducir situaciones injustas. En este sentido considera que Rawls cometía algunos errores al centrarse en la problemática de los recursos, ya que, por ejemplo, un anciano puede necesitar más recursos que un joven para que ambos sean igualmente capaces de estar sanos; una persona con conocimientos básicos sobre salud e higiene será más capaz de estar saludable, con los mismos recursos, que quien carezca de tales conocimientos. Así considera que no es únicamente



un tema de recursos, si no de la capacidad de las personas para llegar a determinadas situaciones consideradas justas y de cómo se distribuyen esas capacidades.

Ser libre es ser capaz, afirma Sen que basa sus aportaciones en la *libertad*, y para eso hace falta estar habilitado. Ahora bien, ¿ser capaz de qué? La respuesta es *ser capaz de funcionar*. Los funcionamientos (functionings) son los actos del sujeto o la situación en que se encuentra gracias a sus habilitaciones y al uso que pueda hacer de ellas. Los funcionamientos pertinentes abarcan desde requisitos tan elementales como estar suficientemente alimentado, tener buena salud, evitar posibles enfermedades y mortalidad prematura, tener vivienda y trabajo dignos, y demás, realizaciones como la autoestima, la dignidad, la participación en la vida de la comunidad, etc. Los tipos de libertades instrumentales (Sen, 2000:56) son:

- 1) las libertades políticas,
- 2) los servicios económicos,
- 3) las oportunidades sociales,
- 4) las garantías de transparencia
- 5) la seguridad protectora.

El enfoque de las capacidades surge en el contexto de los estudios sobre el desarrollo humano. Defiende que el desarrollo no termina en el aumento de la producción económica nacional, y que por eso su estimación mediante la renta disponible es insuficiente. El desarrollo desde esta perspectiva tiene que ver, más bien, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser, es decir que incorpora el aspecto potencial, con las capacidades de que disponen y las que pueden desenvolver, entendidas como las oportunidades para elegir y llevar una u otra clase de vida. El enfoque-capacidad propone evaluar la justicia social y la calidad de vida en términos de la capacidad humana.

En lugar de centrar la atención solo en la pobreza de renta la centramos en la idea más global de la carencia de capacidades, podemos comprender mejor la pobreza de las vidas humanas y las libertades a partir de una base de información diferente. El papel de la renta y de la riqueza tiene que integrarse en un análisis más amplio y completo del



éxito y de las privaciones. "[...] Existen buenas razones para concebir la pobreza como la privación de capacidades" (Sen 2000:37).

Como se puede observar, Sen propone un desplazamiento del foco: pasar de fijar la atención en las condiciones externas (capital humano) a focalizar la atención en la capacidad de las personas (capacidad humana).

Así como Sen plantea la justicia como *libertad*, Martha Nussbaum – partiendo también del enfoque de las capacidades- plantea la justicia como *dignidad*. El objetivo de Nussbaum, a diferencia del de Sen, es la concreción de capacidades que poseen el estatuto de mínimos de justicia. Su obra fundamental, *Las fronteras de la justicia*, tiene como objetivo

“ofrecer las bases filosóficas para una explicación de los principios constitucionales básicos que deberían ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones, como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad humana” (Nussbaum, 2007:5).

Aborda lo que ella llama los tres problemas no resueltos de la justicia: *la justicia hacia las personas con discapacidad, a las relaciones internacionales, y al tratamiento de los animales*. Define las capacidades como *“aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según la idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano”* (Nussbaum, 2007:82).

La esencia del enfoque de las capacidades, considera las dimensiones fundamentales de la vida de las personas como el criterio fundamental de la justicia social. De acuerdo con esta teoría, el ordenamiento económico, social y jurídico es justo o injusto no por ser objeto de un contrato original, sino por facilitar a las personas las capacidades básicas para llevar una vida plena, a partir de sus necesidades y características personales. Con ello Martha Nussbaum (2007), que empezó a analizar los conceptos de Sen, continuó trabajando de manera independiente y elabora una lista de las capacidades básicas que conforman su teoría, entendidas como el conjunto de funcionamientos que son factibles para una persona, pudiendo elegir. Las denomina las diez capacidades funcionales humanas centrales:

- 1) vida;
- 2) salud física;
- 3) integridad corporal;
- 4) Sentidos, imaginación y pensamiento;
- 5) emociones;
- 6) juego;
- 7) razón práctica;
- 8) afiliación;
- 9) control sobre el propio entorno
- 10) respeto a otras especies.

Cambio de gramáticas: reconocimiento e identidad

Si bien la teoría anterior se basa en la distribución de recursos, la exclusión social presenta también otras complejidades. Las exigencias de justicia social no solamente surgen por una cuestión económica o de recursos, son también una cuestión social, de convivencia, de alteridad: la dominación cultural, las diferencias étnicas, raciales, de género, de sexualidad, o en general lo que acontece con otros grupos estigmatizados. El paradigma de la *justicia como reconocimiento (también denominada justicia relacional o cultural)* está representada por Nancy Fraser, entre otras, que ya en 1997 habla de un tipo de reivindicaciones de justicia social que, de modo simplificado, centran su atención en las injusticias que interpreta como *primariamente culturales*, enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación³. El ascenso de la política de Identidad ha cambiado o ampliado el foco de las reivindicaciones de la redistribución igualitaria.

En un debate establecido con Nancy Fraser, Honneth propone un concepto de justicia dentro de la teoría del reconocimiento (Fraser y Honneth 2006) al afirmar que las sociedades son ordenaciones legítimas en la medida en que estén en condiciones de garantizar unas relaciones íntegras de reconocimiento mutuo en distintos niveles. Nos ofrece así una idea de justicia social que toma como referentes los tres principios de reconocimiento: *la atención afectiva, la igualdad jurídica y la estima social*.

3 Suele interpretarse que el reconocimiento pertenece a la “ética”, en cuanto opuesta a la “moral”, es decir, que promueve los fines fundamentales de la autorrealización y la vida buena, frente al “derecho” de la justicia procedimental.



La valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales intentan desarrollar un nuevo paradigma de la justicia que sitúa al reconocimiento en su centro. Fraser (1997) sostiene que es necesaria tanto la redistribución como el reconocimiento, por lo tanto no hay antítesis. Hay que integrar los aspectos emancipadores de las dos problemáticas. Consiste en integrar lo mejor de la política de la redistribución y lo mejor de la política del reconocimiento. Así considera que:

- a) Los dos enfoques asumen concepciones diferentes de injusticia: la estructura económica de la sociedad (marginación, explotación y privación); o injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación;
- b) Proponen diferentes tipos de soluciones. En el enfoque de la redistribución el remedio de la injusticia es algún tipo de reestructuración económica. Mientras que en el enfoque del reconocimiento la solución es el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales
- y c) Las diferencias de grupo se ven desde el primer enfoque como diferenciales de injusticia, ligadas a estructuras socialmente injustas y por tanto se deben abolir. Frente al enfoque interpretativo está vinculado a una jerarquía de valores y requieren reevaluar los rasgos devaluados.

Dimensiones del desprecio

El desprecio presenta diversas dimensiones por todos reconocidas: el maltrato, la marginación, la humillación, la ofensa, la privación de los derechos. Estas categorías morales se refieren a formas de menosprecio o de denegación del reconocimiento. Es decir, son propias de ser tratadas desde cualquier punto de vista de la justicia. Con conceptos negativos de esta índole se denomina un comportamiento que:

- a) Representa una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa daño.
- b) Las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente.



Algunas de las dimensiones del desprecio, según Honneth (2010)

Desprecio	Definición	Formas	Resultado
Maltrato	Imposición unilateral de la voluntad del otro. Acto que destruye la confianza en el valor propio ante los demás.	Maltrato psíquico Tortura violación	Inseguridad Desconfianza Indefensión Derivación justicia penal
Desposesión de derechos	Acto que menosprecia a un ser humano cuando no se le concede en el interior de su comunidad la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos.	Discriminación jurídica Ofensa	Exclusión Marginación Pérdida de respeto de sí mismo como sujeto de interacción legítimo
Degradación	No poder referirse positivamente, en el sentido del aprecio social, a las capacidades adquiridas a lo largo de la propia historia vital.	Humillación Falta de respeto Injuria	Estigmatización Ausencia de autoestima

Adaptado de Honneth (2010)

Honneth considera que esas experiencias de menosprecio conducen a “luchas por el reconocimiento”. El giro provocado por la teoría del reconocimiento lleva a entender la justicia social ampliamente, como garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento mutuo (Fraser y Honneth, 2006). La justicia social tendrá que ver con cómo están constituidas las prácticas sociales y la calidad de las formas de reconocimiento presentes en ellas el valor de las luchas por el reconocimiento: ante el maltrato físico, la privación de los derechos y la degradación, los sujetos humanos no pueden reaccionar de forma imparcial. Por ello, aquí se subraya el potencial del no-reconocimiento como estímulo para el cambio social en poblaciones con diversas problemáticas (discapacidad, inmigración, trabajo sexual, etc.) quienes afrontan en sus entornos socializantes diversas experiencias de desprecio, situaciones que afectan



negativamente sus procesos de individuación, autonomía, integración/inclusión social y autorrealización.

Encuentro cierta relación de sentido con las reflexiones que hace Iris Marion Young en relación a los grupos oprimidos y la necesidad de una concepción plural de los mismos trascendiendo la tradicional cuestión de las clases sociales. Ella manifestó (2000) que se pueden apreciar cinco categorías diferentes: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Podemos entonces afirmar que nos encontramos ante un grupo oprimido cuando aparece, al menos, una de estas categorías enumeradas.

Justicia democrática: participación y representación

El hecho de participar en la sociedad de una manera activa y equitativa es un tema de justicia social que reconoce a aquellos grupos que han sido excluidos por su género, etnia, religión, condición física y/o mental, orientación sexual, educación o condición económica, entre otros. Honneth (2007) propone hablar de **justicia como participación** considerando que una de las formas de falta de respeto o minusvaloración de las personas está directamente relacionada con la participación democrática.

Poner el énfasis en la *participación* o en la *representación* supone perspectivas sutilmente diferentes. Desde mi punto de vista, el objetivo final debe centrar su fuerza en posibilitar la participación en la sociedad de todas las personas, hablar de representación puede considerarse un requisito político previo. Fraser, que presta especial atención a la representación, afirma que la tercera dimensión de la justicia es, justamente, lo *político*.

"Al establecer los criterios de pertenencia social, y al determinar así quien cuenta como miembro, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de las otras dos dimensiones: nos dice quién está incluido en y quien está excluido del círculo de los que tiene derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo. Al establecer las reglas de decisión, la dimensión política establece también los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y social: no dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas reivindicaciones" (Fraser, 2008:41-42).



En nuestro contexto social, debemos tener presente estas afirmaciones que destacan que pueden existir determinadas minorías que realmente queden al margen de la justicia ya que *"no hay redistribución ni reconocimiento sin representación"*. (Fraser, 2008:49).

Pero esta diferenciación que podría parecer poco relevante en nuestra sociedad, toma especial relevancia si nos esforzamos en desplazar nuestro pensamiento de lo local a lo global. Entonces la situación aumenta en complejidad, si bien he estado planteando en diálogo con diversos autores y autoras *cuál* es el objeto de la justicia, la debilitación del Estado y su poder ante los mercados globales y las organizaciones transnacionales provocan una reflexión sobre *quién* conforma los grupos de destinatarios de esta justicia.

¿Cómo se delimita la injusticia? Cuando el análisis de Nancy Fraser (2008) incluye una tercera dimensión de la justicia social asociada a la globalización y a la vulnerabilidad que sienten los grupos y los sujetos frente a las fuerzas transnacionales que, como he comentado, es la dimensión política de la representación es cuando realmente surge el interrogante sobre quién participa en los debates sobre justicia social. La aparición de los movimientos sociales que luchan por el reconocimiento mirando cada vez más *"por encima de los Estados territoriales"* (Fraser, 2008:36), las reivindicaciones de las minorías, el multiculturalismo y los movimientos feministas han provocado el desplazamiento del marco de referencia nacional. Este aspecto comprende las nuevas formas de opresión global y se concreta afirmando que ciertos asuntos no se enmarcan dentro de la justicia reconocida y no hay espacios instituidos para su reconocimiento. Desde esta perspectiva, lo que hace que un conjunto de personas se conviertan en *sujetos de justicia* no es la cercanía geográfica, sino que se sientan interpelados por un marco estructural o institucional común.

Responsabilidad por la justicia

Efectivamente, hay personas que niegan que exista la injusticia. Hay investigaciones (Hafer y Bégue, 2005; Lerner, 2003) que demuestran cómo en ocasiones se culpabiliza a los pobres de su situación o se atribuye la responsabilidad de determinadas situaciones a las víctimas. Por su parte, Marshall (1998, citado por García Cívico, 2009) observaba



que la ciudadanía democrática concedía legitimidad a las diferencias de estatus en el seno de una sociedad *siempre que no fueran demasiado profundas*. No pretendo entrar en las interpretaciones cognitivas, psicológicas o de autoprotección⁴ que a modo de defensa pueden surgir en la mente humana, pero sí que intento iniciar cierta cuestión relacionada con el giro que se ha producido, o se está produciendo, al intentar *deslizar* algunas de las causas de injusticia social al terreno individual. Posiblemente la obra póstuma de Iris Marion Young (2010), *Responsabilidad por la justicia*, prologado por Martha Nussbaum, donde reflexiona sobre la injusticia estructural, me animó a incluir esta cuestión como relevante en un momento como el actual. La crisis financiera está haciendo emerger situaciones injustas y nuevas pobreza amparadas y justificadas discursivamente desde los, cada vez más nimbados, poderes de los estados nacionales e incitadas por organismos transnacionales. Young denuncia en su libro cómo en ocasiones se considera que determinadas personas adoptan conductas –en ocasiones autodestructivas- que los llevan a la exclusión. Sin pretender ser exhaustiva, Young analiza las aportaciones de Lawrence Mead y Charles Murray que apoyan las tesis de que:

- a) la responsabilidad de la pobreza es personal,
- b) la igualdad de oportunidades en las sociedades desarrolladas ofrece las condiciones necesarias para mejorar en la sociedad con el esfuerzo individual.

En ese contexto caracterizado por la pérdida de confianza en la capacidad colectiva de dar respuesta a las injusticias, en el que la responsabilidad se sitúa exclusivamente a nivel personal y se considera que si algunas personas están en una situación desfavorecida es porque lo merecen o porque han tenido mala suerte, permanece eclipsada la responsabilidad individual frente a las estructuras comunes que producen injusticias.

Young denomina *desigualdad estructural* a los procesos sociales que sitúan a determinados grupos de personas bajo la amenaza sistemática de la injusticia y de la privación de los medios necesarios para desarrollar o ejercitar sus capacidades, al

4 Se recomienda para estos temas a Alicia Barreiro, entre otros, su artículo (2006). "Percepción social y creencia en el mundo justo". *Revista de psicología*. Vol XXIV, nº2



mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para tener un amplio abanico de posibilidades para ejercitar o desarrollar sus capacidades. En palabras de Jesús García Cívico (2009), se pone sobre la mesa el componente moral y el tipo de relación entre la posición económica y social de algunos sujetos y su legitimad en función del mérito de quién la disfruta, denunciando la ruptura de los principios de justicia que al parecer le subyacen. En este sentido, García (2009:134) habla de cómo se pierde el sentimiento de la injusticia de las condiciones de existencia, en tanto que se perciben como responsabilidad propia y por tanto merecidas.

Tras un extenso análisis sobre los términos culpa y responsabilidad, que exceden las intenciones de este texto, propone la noción de responsabilidad política como el deber individual de asumir una postura pública mediante acciones y eventos que afecten a grupos de personas mediante la acción colectiva para prevenir el perjuicio colectivo o promover cambios institucionales mediante un modelo de conexión social que contempla:

- a) entiende la responsabilidad como algo compartido;
- b) la responsabilidad implica acción colectiva.

Compromisos y retos de la educación

La Educación es un derecho y la Educación Social es un indicador de desarrollo democrático que encierra en sí misma la comprensión de la justicia social y el respeto a los derechos humanos. La justicia social es un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas y en la ética de las relaciones. La educación social trabaja con personas que presentan problemáticas sociales y personales que les coloca en unas situaciones de vulnerabilidad a las que se debe responder. Es en este sentido que planteo la reflexión y visibilización del pensamiento de la justicia social desde los compromisos educativos que, desde mi punto de vista, son esenciales la responsabilidad de la justicia y el desarrollo de las capacidades.



Educación: libertad, capacidades y dignidad

La educación constituye un elemento clave del enfoque de las capacidades. En sí misma, es una capacidad esencial para el logro de otros derechos y libertades fundamentales y es parte del desarrollo de la sociedad (Sen, 2000). Puede ser un elemento esencial que incide en cómo nos relacionamos, en cómo nos miramos mutuamente, en el respeto por el entorno, en nuestra capacidad de ser compasivos y desarrollar nuestra imaginación narrativa al situarnos en el puesto del otro (Nussbaum, 2007). Tiene un rol vital porque conforma, junto con otros aspectos, la base para la erradicación de la pobreza, no sólo la material, sino la que se manifiesta por otras vías como la violencia, la enfermedad, la inseguridad, la desinformación o la “pasividad”.

Cuando una persona joven ha salido del sistema educativo, cuando una persona está en situación de marginación social, cuando se sufre desempleo, maltrato o desprecio, cuando se está privado de libertad, cuando se es un emigrante en una situación de vulnerabilidad, entre otros muchos casos, la habilidad para entender e invocar los derechos es limitada y puede perpetuar otras privaciones. Y quienes tienden a verse más afectados son justamente aquellos que tienen menos oportunidades y esto perpetúa el irrespeto a sus derechos así como la negación de capacidades para exigirlos. Generalmente quienes tienen mayores carencias educativas tienen reducidas habilidades para leer, escribir, observar y demandar, y tampoco saben cómo hacerlo y generalmente no tienen voz política para hacer sus demandas (Sen, 2003).

La Educación Social puede contribuir a hacer efectivas las posibilidades y capacidades de los sujetos a través de la intervención orientada al empoderamiento. A continuación paso a detallar algunos ejemplos que nos pueden ayudar a la reflexión:

Trabajo: Más allá de las competencias profesionales se orienta a

"tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores" (Nussbaum, 2007:88).



Agencia: En relación a la emancipación o *agencia* el adquirir habilidades y conocimientos valiosos para que las personas sean capaces de ser “agentes” de sus procesos de desarrollo y del cambio valioso en sus vidas.

Humanidad y diversidad: Nussbaum habla de la importancia de una educación para la compasión y el reconocimiento del otro, ya que eso influye en nuestra identidad y en cómo nos miramos entre pares. Esta educación debe darse sobre las bases de una sociedad justa, donde puedan desarrollarse valores de respeto y no humillación. (Nussbaum, 2009).

Ciudadanía: Para Nussbaum el “*puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía.*” (Nussbaum, 2005:118) así como para la construcción de la democracia,

“Porque una democracia no sólo requiere instituciones y procedimientos; también requiere una particular calidad de visión, con el fin de vencer la tendencia nacional a negar la humanidad compartida...” (Nussbaum, 2005:121).

Rol de las instituciones: Tanto Sen como para Nussbaum le dan un rol clave a las instituciones para el fomento de las capacidades. “*Todas las instituciones y todos los individuos tienen la responsabilidad de promover la educación como clave para dar oportunidades a las personas actualmente desfavorecidas.*” (Nussbaum, 2007:318). La igualdad, la justicia y el respeto hacia todas las personas quedan entonces evidenciadas en los compromisos de las instituciones sobre la promoción de las capacidades humanas para todos y todas, con el fin de eliminar los elementos estructurales del sistema que se interponen entre las éstas y las oportunidades que permiten realizar una vida plena conforme con la dignidad humana.

Áreas relacionadas con el enfoque de las capacidades y la Educación Social

Amartya Sen	Martha Nussbaum
Libertades instrumentales libertades políticas servicios económicos, oportunidades sociales empleo digno	Lista de capacidades Conocimiento Conocimiento sobre salud, incluyendo salud sexual y reproductiva Vivienda digna

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. 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.

Áreas relacionadas con el enfoque de las capacidades y la Educación Social

Amartya Sen	Martha Nussbaum
agencia humana empoderamiento Otros criterios Calidad de programas de estudios e intervención Identidad Respeto mutuo: por ideología, raza, credo, etc. Valores como la amistad, la lealtad, la libertad La paz El reconocimiento de la naturaleza del mundo Libertad de conciencia, pensamiento y expresión Garantías de transparencia Seguridad y confianza	Integridad física y libertad de movimiento (no violencia) Sentido, imaginación, pensamiento y libertad de expresión Emociones, relaciones afectivas asociación humana Amor y compasión proyecto de vida Poder vivir con y para los otros Bases sociales de autorrespeto y no-humillación Respeto a la naturaleza Juego (recreación) Participación ciudadana Vivienda digna Imaginación narrativa y compasiva Institucionalidad eficaz y ética ciudadanía

Elaboración propia partiendo de Sen (2000) y Nussbaum (2007)

A modo de conclusiones: algunos retos de la educación social

- **Reto nº1: Crisis de los estados sociales y del bienestar**

La pérdida de poder de los Estados y la globalización neoliberal de corte financiero están poniendo en riesgo los avances democráticos y está profundizando en las desigualdades y las injusticias. Desde la Educación Social debemos reforzar el pensamiento crítico actualizado y contextualizado. El desarrollo de la injusticia en un contexto de crisis social y económica debe ser un tema relevante para los educadores y educadoras que, al mismo tiempo, sufren en sus propias carnes los retrocesos sociales. Comprender que la opresión actualmente es borrosa y adapta diferentes formas precisa de la concepción plural que propone Young.

- **Reto nº 2: comprender las implicaciones de las teorías de la justicia global y el desplazamiento de los marcos**



Actualmente cualquier hecho que ocurra en cualquier lugar del planeta puede tener influencias en otro lugar. Los movimientos migratorios, las nuevas tecnologías, los transportes y las realidades socioeconómicas nos obligan a pensar más allá de nuestras fronteras para comprender, o intentarlo, lo que ocurre dentro de ellas. La pérdida de poder de los Estados, la desregularización en la toma de decisiones la dominación económica fuerzan el desarrollo de nuevas teorías de la justicia.

- **Reto nº 3: Pertinencia del conocimiento y de la acción socioeducativa**

Una intervención socioeducativa de *calidad* implica su pertinencia social y está estrechamente vinculada a conceptos de justicia social. El desarrollo profesional de los educadores sociales presenta dos ejes importantes: la ética y la calidad y el desarrollo del conocimiento. La calidad de la intervención social solo se conseguirá si ésta es *pertinente* a la problemática y al contexto donde se desarrolla. Considerando:

- a) La pertinencia y la relevancia de la Educación Social como disciplina académica que participa en la búsqueda de respuestas y soluciones a la complejidad social a las injusticias actuales;
- b) El sentido de pertinencia remite a las dimensiones sociales, culturales, y económicas, a las posibilidades de desarrollo integral y sostenible para una vida más digna y justa;
- c) La pertinencia de la acción socioeducativa debe basarse en el sentido de justicia relacional (de reconocimiento), del desarrollo como libertad y los derechos básicos para la dignidad humana (enfoque de las capacidades)
- d) El concepto de calidad –no entendida como un valor de exclusividad o *para pocos*- precisa recuperar un valor social, público, de compromiso con la comunidad.

- **Reto nº 4: Relaciones basadas en el reconocimiento**

La justicia relacional, o de reconocimiento, es una de las prioridades de la acción socioeducativa. Los educadores y educadoras que trabajan directamente con colectivos desfavorecidos y/o vulnerables en muchas ocasiones procedentes de otras culturas y



territorios deben incorporar esta dimensión de la relación como lo que es: justicia social. No se trata, por lo tanto, de simplemente aceptar y ser solidario si no de saber vivir en y con la diferencia. Asimismo, es importante reconocer todas las dimensiones de la injusticia como denegación del reconocimiento: la humillación, el maltrato o el menosprecio y canalizar cómo se constituyen las prácticas sociales y las luchas por el reconocimiento desde una doble vertiente intelectual y práctica.

- **Reto nº 5: La justicia cognitiva en los contextos académicos y sociales**

En el marco de la justicia de reconocimiento, encontramos la justicia cognitiva que se enmarca en los contextos académicos y universitarios y hace referencia a la inclusión de conocimiento y saberes no reconocidos por los validadores del conocimiento académico. La complejidad de la sociedad, la interdisciplinariedad, las diferentes culturas y la inclusión deben obligar a la academia a incluir conocimientos no reconocidos.

- **Reto nº 6: Trabajar colectivamente por la justicia social**

Desde la Educación Social se debe trabajar para no permitir la legitimización de las injusticias y las desigualdades. Por este hecho, los educadores sociales deberían tener una dimensión colectiva relevante. Las nuevas injusticias en el contexto neoliberal y de pérdida de derechos, deben llevarnos a las respuestas profesionales colectivas. En la acción social, se debe trabajar para cambiar las estructuras que llegan a culpabilizar a una víctima.

BIBLIOGRAFÍA

- Barreiro, A. (2006). "Percepción social y creencia en el mundo justo". En *Revista de psicología*. Vol XXIV, núm 2.
- Biondo, F. (2008). Ética de las capacidades e interpretación de los principios de justicia. *Quaderns de filosofia i ciència*, núm. 38, pp. 87-99.
- Bobbio, N. 1993. *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós

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. 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.

- Bolivar, A. (2011). "Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1, núm. 1, 2012, pp. 9-45.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santa Fé de Bogotá: Siglo de Hombres Editores/Universidad de los Andes.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- García Cívico, J. (2009). Justicia y legitimidad de la desigualdad tras la crisis financiera. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. núm. 18, pp. 124-139
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauris
- Hafer, C. & Bégue, L. (2005). "Experimental research on just-world theory: Problems, developments and future challenges". *Psychological Bulletin*, núm. 131, 128-167.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz
- Lerner, M. (2003). "The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it and why they may not find it again". *Personality and Social Psychology Review*, vol. 7, núm. 4, pp. 388-399.
- Montané, A.; Naidorf, J. Teodoro, A. "Social and Cognitive Justice: The Social Relevance of Higher Education in Latin America". En Bogotch, I. and Shields, C. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer International Handbooks of Education
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2004). *Beyond the social contract: toward global justice. The Tanner Lectures on Human Values* (pp.413-508, vol.24). Salt Lake City: The University of Utah Press. Recuperado de <http://www.tannerlectures.utah.edu/> (consultado el 09/11/2014).
- Nussbaum, M.C. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*: Barcelona: Herder
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1990). *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós.
- Ribotta, S. (2009). *John Rawls, Sobre (des)igualdad y justicia*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez-Valverde, C. (2013). "De lo legal y lo legítimo". En Sánchez-Valverde, C.; Montané, A. (coord.). (2013) *Derechos Humanos y Educación Social*, pp.101-118. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.



- Sánchez-Valverde, C.; Montané, A. (coord.). (2013) *Derechos Humanos y Educación Social*. Alzira (Valencia): Germania. Col·lecció Polis Paideia.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2003). *The importance of basic education*. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/education/2003/oct/28/schools.uk4> (consultado el 09/11/2014).
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Young. I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra 2000.
- Young. I.M. (2010). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.



Derechos de la Infancia en situación de protección en España

Child rights in Spanish Welfare System

Lorena Delgado Magro. Psicóloga Clínica.¹

114

Resumen

El propósito del artículo es reflexionar sobre las dificultades que pueden encontrar los niños y adolescentes en situación de acogimiento residencial dentro del propio Sistema de Protección para hacer valer sus derechos. Se incluyen también carencias desde los distintos ámbitos social, educativo y sanitario para esta población en riesgo.

Palabras clave: Acogimiento residencial, Derechos de la infancia, Maltrato infantil, Sistema de protección en España.

Fecha de recepción: 09-11-2014.

Fecha de aceptación: 15-01-2015.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the difficulties children and adolescents may find living in residential care within the Spanish Social Welfare System to enforce their rights. Deficiencies are also included from the various social, educational and health fields for this population at risk.

Key words: Child abuse, Child rights, Residential care, Spanish social welfare system,

¹ La correspondencia relacionada con este artículo debe ser dirigida a *Lorena Delgado Magro*. Psicóloga Clínica. Hospital Sagrat Cor. Àrea Infantil i Juvenil. CSMIJ Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil. C/ Puig del Ravell, 10-08760 Martorell- Barcelona. Spain. Tel: +34 93 774 21 08; fax: +34 93 776 95 23; email: ldelgado@ambitcp.catsalut.net



Introducción

En el contexto social actual de incertezas, los velos protectores de inocencia se van disolviendo lentamente, al tiempo que comenzamos a vislumbrar la existencia de importantes carencias en el encargo de protección al menor desamparado, siendo algunas de ellas de largo recorrido en el tiempo.

Para introducir el tema es necesario mencionar que en nuestro sistema de protección existe una gran variabilidad entre las distintas Comunidades Autónomas, tanto en los recursos como en la legislación, lo que nos lleva a hablar de sistemas de protección en lugar del sistema de protección.

Los datos en nuestro país deben ser inferidos de estudios científicos y estadísticos como los publicados por el Observatorio de la infancia (2013), pero no existe todavía un sistema unificado de registro de casos (Del Valle, Sainero y Bravo, 2015). En el Boletín Nº 15 de datos estadísticos publicados por el Observatorio de la infancia se incluye, por primera vez, un anexo sobre maltrato infantil con datos procedentes de la base de datos on-line del Registro Unificado de casos de sospecha de Maltrato Infantil (RUMI). Asimismo en el artículo 22 del Anteproyecto de ley de Protección a la Infancia (cuyo último borrador data del 12 de diciembre), se establece la creación de un sistema de información estatal sobre protección de menores. Este debe ser realizado por las Entidades Públicas y la Administración General del Estado y permitirá el conocimiento y el seguimiento de la situación de la protección de la infancia en España, no solo a efectos estadísticos sino también de seguimiento concreto de las medidas de protección adoptadas respecto de cada menor así como de las personas que se ofrecen para el acogimiento y la adopción.

Este anteproyecto de Ley tiene como objeto introducir los cambios necesarios en la legislación española de protección a la infancia que permitan continuar garantizando a los menores una protección uniforme en todo el territorio del Estado y que constituya una referencia para las Comunidades Autónomas en el desarrollo de su respectiva legislación en la materia. Además, y de modo recíproco, esta Ley incorpora algunas novedades que ya han sido introducidas por algunas normas autonómicas estos años atrás.



El acogimiento residencial continúa siendo una de las medidas de protección más popular en España, pese a su mayor coste económico, mientras que otras alternativas diferentes al acogimiento residencial continúan desarrollándose muy lentamente (López, *et al.*, 2010). Según los datos publicados por el Observatorio de la Infancia de los más de 21.000 menores institucionalizados que hay en España 13.700 siguen estando en Centros residenciales.

Los hogares de protección están pensados como recursos de transición, o incluso de emergencia, para aquellos casos que requieren un tiempo de evaluación, de recuperación de sus familias o de preparación para una incorporación a una nueva familia. En ningún caso fueron concebidos caso como lugares para crecer y desarrollarse durante largos intervalos de tiempo.

Aunque el tiempo de estancia media suele ser elevado según López, Del Valle, Montserrat y Bravo (2010), se continúa sin consensuar hasta ahora una regulación sobre los tiempos de estancia. No se quiere indicar con esto, que se deba limitar al máximo y a toda costa el tiempo de estancia en centros residenciales, puesto que debe existir un tiempo razonable para que los programas residenciales tengan efecto. En ocasiones, el centro es lo más parecido a un hogar que estos menores han tenido puesto que es el único lugar que ha ofrecido cierta estabilidad en sus vidas. No obstante parece necesario reflexionar sobre una excesiva aplicación de esta medida debido a la ausencia en la práctica de otras opciones posibles. Se debe valorar en qué casos puede ser más favorable el empleo de dicha medida de protección frente a otras, así como incrementar las oportunidades de acceso de estos niños a los diferentes recursos de protección posibles (Delgado, 2013).

En relación a la introducción de cierta regulación sobre los tiempos de estancia es necesario mencionar que en el anteproyecto de Ley de Protección a la Infancia se incluyen algunos cambios importantes:

- a) Se potencia el acogimiento familiar sobre el residencial, especialmente para menores de seis años.
- b) Se indica que no se acordará el ingreso en residencias para menores de tres años, (salvo supuestos muy excepcionales).
- c) Se desjudicializa el acogimiento familiar.



- d) Se indica que un menor sólo podrá estar en guarda voluntaria (niños que son entregados porque sus padres no pueden hacerse cargo de ellos) durante dos años.

Si bien es cierto que para los promotores del texto, estas leyes sumarán agilidad al procedimiento existen algunas voces críticas que indican que se restará garantías al mismo.

El perfil de los menores que se encuentran en el sistema de protección ha ido cambiando de manera que esta medida se ha incrementado principalmente con adolescentes con serios problemas emocionales y conductuales (Bravo, 2009). Se indica que el 80% están por encima de los 13 años (Del Valle, Sainero y Bravo, 2014)

El desajuste entre las necesidades y los recursos existentes en los sistemas de protección precipitaron un desafío al modelo de normalización previo (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle, Sainero y Bravo, 2014). Aunque el principio de normalización continuaba siendo válido, los centros residenciales tenían que ser capaces de afrontar muchos nuevos retos como niños con serias discapacidades (autismo o psicosis, menores no acompañados etc.). En centros con ambientes familiares convivían adolescentes con problemas conductuales severos junto a niños menores. Este hecho junto a una baja ratio (niño/educador), tuvo como consecuencia un aumento en el modelo controlador.

Las diferentes comunidades autónomas responsables del sistema de protección en España reaccionaron de manera diferente a este desafío. Algunas comunidades implementaron los primeros programas residenciales de alta intensidad de socialización a finales de 1990 (Del Valle, Sainero y Bravo, 2014).

El termino terapéutico empezó a usarse posteriormente en muy pocas comunidades para niños con graves trastornos de salud mental (autismo, psicosis, trastorno disocial etc.) que también presentaban graves problemas conductuales. En la mayoría de las comunidades la idea de centro terapéutico se confundió con la idea de un centro que trata con serios problemas conductuales y todavía existe una falta de claridad entre la diferencia entre ambos conceptos. Según la definición aportada por Whittaquer, Del Valle y Holmes (2014b).

“El tratamiento terapéutico residencial, incluye la utilización y planificación de ambientes multidimensionales diseñados para mejorar o proporcionar tratamiento,

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. **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.

educación, socialización, soporte y protección al niño y al joven con problemas conductuales o de salud mental en colaboración tanto con sus familias como con un amplio espectro de recursos formales e informales del entorno comunitario”

Educación social

La pedagogía social y la “educación social” han emergido como modelo en las últimas décadas en países como Italia, Francia y España. El cuidado residencial es uno de los mayores campos de práctica que realizan los educadores sociales. Actualmente la atención a la infancia en situación de protección la realizan equipos interdisciplinarios (trabajador social, psicólogos, educadores sociales) que proporcionan una perspectiva integrada y complementaria psico-socio-educativa desde los límites de cada profesión.

La pedagogía social se basa en la premisa de que la educación es un proceso a lo largo de todo el ciclo vital no estando limitada a la educación formal. La educación informal se presenta por tanto como un instrumento muy poderoso para ayudar a niños en situación de exclusión a desarrollar sus competencias personales.

El rol de los educadores ha contribuido significativamente a dignificar el trabajo en centros residenciales, al incrementarse tanto los niveles de cualificación del personal así como la utilización de intervenciones técnicas. Por otro lado, no es por casualidad que sea precisamente en países con larga tradición en la especialidad de educación social donde tengan niveles más elevados de acogimiento residencial frente al acogimiento familiar. En estos países el acogimiento residencial no es considerado de una manera tan negativa como en otros países anglosajones donde no se requiere ninguna cualificación especial al personal cuidador ni tampoco se ha implementado el modelo socio-pedagógico.

La educación social tradicionalmente se ha relacionado con métodos cualitativos y observacionales que son más útiles para la comprensión de un fenómeno concreto, pero a la vez, opuesto a modelos más científicos que utilizan diseños experimentales y programas basados en la evidencia (James, 2011; 2014). Uno de los desafíos más importantes en la actualidad es como implementar este modelo socio-pedagógico y evaluar la efectividad de sus componentes como ya se está haciendo en otros países. El acogimiento residencial es un recurso de alto coste social y económico que además es



empleado con una población donde existe una elevada prevalencia de patologías severas. Supone un gran desafío poder conocer que elementos son los que garantizan su efectividad o al menos la no iatrogenia y para que perfiles es más adecuado este recurso.

Las necesidades emocionales y problemas de comportamiento de los niños y adolescentes en situación de protección hacen necesario incluir el componente terapéutico en el modelo. Los nuevos avances en neurociencia pueden ser extremadamente interesantes tanto para la educación social como para la psicología clínica y deberían ser tenidos en cuenta dentro de las necesidades del grupo diana.

Tal y como hemos comentado previamente cada vez más los educadores sociales se enfrentan a un incremento en la complejidad de los problemas en niños y adolescentes que se encuentran en el sistema de protección. Los cambios en el perfil de menores atendidos en la última década, con un deslizamiento hacia la atención de los adolescentes, y concretamente de los que presentan mayor deterioro, han traído consigo una importante crisis del trabajo educativo en este ámbito. Los episodios de amenazas, agresiones, desafíos e insultos, o abusos de los niños mayores sobre los más pequeños, se han convertido en una importante fuente de preocupación para los educadores. Este hecho puede tener un elevado impacto en la salud del equipo de educadores. Ignorar esta situación desde la dirección de los centros puede provocar a la larga desmotivación, síndrome del quemado e incluso traumatización, especialmente cuando el apoyo de los compañeros y supervisores se percibe como bajo y la carga emocional del caso elevada. Cuando los educadores se muestran desbordados por el trabajo o emocionalmente desconectados, la dificultad de recuperación a través del vínculo con el educador se incrementa exponencialmente.

Derecho a ser escuchado

Es importante que se garantice a los menores el acceso efectivo a la entidad que ejerce las funciones tutelares y a organismos de supervisión externos (Fiscalía de Menores y Defensor de las personas), en condiciones de seguridad y confortabilidad para los niños, sin la intervención de los centros o de los acogedores. La Instrucción 11/2010, de 20 de diciembre, por la que se aprueba el protocolo sobre el acogimiento en centro por razones terapéuticas y educativas de niños o adolescentes en situación de guarda o tutela



por la DGAIA contiene un apartado en que se recoge la posibilidad, de forma genérica, de que los niños y adolescentes que se encuentren internados formulen quejas y sugerencias sobre sus condiciones de acogida. Asimismo, la Instrucción 11/2010 prevé que las quejas se puedan presentar de forma telemática en el Departamento de Bienestar Social y Familia y también verbalmente o por escrito. Más allá de la existencia de un procedimiento para poder efectuar una queja, es importante que se considere la asignación de profesionales de referencia de la Dirección General de Atención a la Infancia y adolescencia (DGAIA) a los cuales se puedan dirigir los niños tutelados para presentar quejas o pedir información sobre su situación tal como indica el Informe sobre los derechos del niño del 2013.

Finalmente hay que destacar positivamente que los menores son empoderados en el anteproyecto de Ley de la Protección a la Infancia puesto que tanto los mayores de 12 años como aquellos que demuestren madurez suficiente tendrán derecho no solo a ser oídos sino a ser escuchados en procesos de separación, divorcio, adopción etc.

Derecho a la pertenencia

En el anteproyecto de ley de Protección a la infancia se refuerza el derecho de los adoptados a conocer sus orígenes pero no se menciona específicamente el derecho de los menores en acogimiento residencial o familiar. El sistema de protección debería tener muy en cuenta las dificultades que puede llegar a tener estos menores para poder re-construir una identidad unitaria. Cuando el Sistema de Protección no protege al menor de la fragmentación (ausencia de información sobre elementos clave en su vida, cambios de profesionales, de centros, de escuelas, etc.), dificulta la ya de por sí difícil tarea de construirse una identidad propia.

Tras la fagocitación inicial del menor dentro del sistema de protección se le re-victimiza cuando no acaba de adaptarse a los distintos cambios que se le exigen y acaba presentando alteraciones de conducta (o incrementándose las dificultades preexistentes). Nuevamente se le deja desprotegido cuando no se le está ofreciendo el tratamiento que realmente necesita porque no existe mucha evidencia sobre cuál se supone que debe ser el mejor tratamiento posible. La sociedad exige al menor institucionalizado algo que no puede dar porque nunca lo tuvo y finalmente le expulsa a los 18 sin posibilidad de



volver a una base segura cuando encuentra dificultades en el camino hacia la independencia (como cualquier otro joven no institucionalizado). Este menor que ha de ser protegido, por su bien, acaba fagocitado, digerido en cada parada de la desorientada cadena de montaje y finalmente expulsado por el sistema que supuestamente debe protegerle.

Un avance que incluye el anteproyecto de ley es priorizar las medidas estables frente a las temporales. En nuestra opinión se trata de un objetivo ambicioso pendiente de desarrollar y concretar. Sería necesario que los equipos técnicos tuvieran la posibilidad de mantener a un niño en su misma comunidad, aun cuando deba dejar el domicilio familiar para ingresar en un centro de protección (salvo que esté contraindicado por las características del caso). Esto evitaría los sentimientos de desarraigo, la pérdida del grupo de amigos del barrio y los frecuentes cambios de centro escolar.

Estimamos que sería fundamental promover la estabilidad y la continuidad de los niños en el mismo recurso, especialmente en momentos clave de su vida o transiciones (Tomlinson, González y Barton, 2011). La composición de los centros residenciales debería ser pensada para poder ofrecer estabilidad y continuidad dentro de una comunidad con el objetivo de evitar los cambios de emplazamiento residencial por edad u otros criterios.

Las decisiones a tomar sobre las posibilidades de retorno al núcleo familiar (con sus padres o con otros familiares) siempre son difíciles y en ocasiones existen discrepancias entre los diferentes profesionales que atienden al menor tutelado. En unos casos el retorno con los padres o familiares comporta partir a otro país o volver a un entorno social y cultural completamente diferente de aquél en que ha vivido el niño los últimos tiempos. Con bastante frecuencia se producen fracasos en estos retornos que según el informe de los derechos del niño (2013), fundamentalmente pueden ser debidos a:

- a) Una información insuficiente sobre la situación del núcleo familiar al cual se devuelve.
- b) A que no son suficientemente evaluadas las carencias que aún persisten en el núcleo familiar para poder dar respuesta a las necesidades del niño.
- c) Se trata de decisiones adoptadas sin tener suficientemente en cuenta la vinculación afectiva de los niños con las personas con quién vuelven ni su



opinión sobre este retorno. Es necesario resaltar que la frecuencia del contacto en las visitas no comporta necesariamente una buena vinculación entre el niño y sus padres.

- d) Existen déficits en los apoyos ofrecidos a los padres en la fase de preparación y en el momento inmediatamente posterior al retorno. El retorno debería constar de una mayor planificación y de una asunción progresiva de las funciones tutelares siendo altamente recomendable Intensificar y protocolizar el trabajo en red en las situaciones de retorno.

Finalmente y quizás debido a la presión social y de los medios de comunicación en el artículo 10 del anteproyecto de la Ley de Protección a la infancia se refuerzan las medidas para facilitar el ejercicio de los derechos de los menores y se establece un marco regulador adecuado de los relativos a los menores extranjeros. Respecto de los que se encuentren en España y con independencia de su situación administrativa, se reconocen sus derechos a la educación, a la asistencia sanitaria y a los servicios sociales. Asimismo, se reconoce el derecho a obtener la preceptiva documentación de residencia a todos los menores extranjeros que estén tutelados por las Entidades Públicas de protección de menores, una vez que haya quedado acreditada, la imposibilidad de retorno con su familia o al país de origen.

Derecho a la Educación

El ajuste escolar como paso previo a la integración social posterior es otro de los retos pendientes del sistema de protección (Martín y de Bustillo, 2009). Las condiciones que presentan el sistema de protección y el sistema educativo no siempre son idóneas para promover el éxito educativo de los niños y de los adolescentes tutelados. Aunque no existen datos estadísticos oficiales sobre el nivel educativo alcanzado por estos niños y adolescentes en el sistema educativo español existen algunos estudios que resaltan la importancia de este tema (Montserrat y Casas, 2010).

La invisibilidad estadística en la que se encuentran los niños y niñas tutelados bajo el paradigma de la normalización afecta también al ámbito educativo. El sistema educativo nunca ha reconocido a estos niños como niños de necesidades educativas especiales. Esto ha provocado un doble discurso: para los profesionales y responsables de protección el tema escolar es responsabilidad de la escuela mientras que para los responsables y profesionales del sistema educativo, las necesidades de estos niños y



niñas son responsabilidad de los servicios de protección. La invisibilidad para la sociedad de estos menores bajo el paraguas de la normalización, ha contribuido a que no hubiera debate social ni se implementaran soluciones coordinadas ni desde las instancias implicadas. El informe de los derechos del niño (2013), también ha reflejado algunas de estas carencias.

- a) Con los menores tutelados son frecuentes las rupturas (en el momento de la asunción de la tutela, con cambios de centro de protección, retorno con la familia biológica, acogimientos en familia extensa o aliena etc.), no siempre imprescindibles, que derivan también en cambios de escuela.
- b) Es frecuente que exista una coordinación insuficiente entre los diversos servicios del sistema de protección y entre los centros educativos que han formado parte del itinerario formativo de estos niños.
- c) Por otro lado los centros residenciales y educadores tienen poco control sobre los tiempos en los que se producen las transiciones, y tanto la anticipación como la reflexión, suele ser la excepción en lugar de la regla que debería primar en cada proceso de cambio de un menor.
- d) La aplicación de medidas disciplinarias en las escuelas e institutos no siempre son proporcionadas y adecuadas a su situación personal. Puesto que no tienen presente su especial situación de no ser criados en su entorno familiar y el hecho de que la inhabilitación para asistir a la escuela obliga al niño a permanecer en el centro residencial.
- e) Las trayectorias formativas de los niños tutelados con más problemas de comportamiento tienen mayor probabilidad de desarrollarse al margen de los
- f) Centros educativos ordinarios, y mayor número de derivaciones a la Unidad de Escolarización Compartida (UEC).
- g) Existe un gran desconocimiento del sistema de protección, falta de reconocimiento de las necesidades educativas específicas de los niños tutelados y déficits de formación adecuada del profesorado para atender estas necesidades.
- h) Problemas de estigmatización de los niños tutelados dentro de los centros escolares y falta de un trabajo con los compañeros. Según Martín y Dávila, (2008) los menores tutelados son percibidos como más conflictivos y menos integrados en la escuela.
- i) Déficit de participación de los niños tutelados en programas de acompañamiento a la escolaridad a lo largo de las enseñanzas obligatorias y falta de oportunidades de refuerzo escolar dentro y fuera de los centros escolares
- j) Condiciones materiales y ambientales en los centros residenciales que en general pueden no favorecer un entorno propicio para el estudio.
- k) Carencias en la incentivación para el estudio de los niños tutelados por parte de los profesionales de los centros residenciales y de sus compañeros estando



demostrado que los apoyos familiares y parentales son cruciales en el itinerario de los niños y adolescentes.

- 1) Visitas familiares y visitas médicas en horario escolar

Derecho a trabajo y vivienda

Los mayores de edad que han pasado por el servicio de protección tienen mayores dificultades para lograr ser autónomos a fuera del sistema de protección (López, Santos, Bravo y Del Valle, 2013), llegando tristemente algunos de ellos a acabar viviendo en la calle. Si a estas dificultades se le añaden trastornos mentales y/o discapacidad intelectual los problemas para estos chicos se incrementan.

- a) Según El informe de los derechos del niño (2013), se deberían revisar los requisitos para acceder al programa Área de apoyo a los Jóvenes Tutelados y extutelados (ASJTET), a fin de mejorar la accesibilidad y maximizar el impacto de las actuaciones de acompañamiento a la transición a la mayoría de edad.
- b) Cuando existe una enfermedad mental u otro tipo de discapacidad que requiere una incapacitación por parte de una fundación tutelar los procesos se alargan en exceso dejando al mayor de edad-no incapacitado en una situación de limbo jurídico. Los centros pueden solicitar una prórroga de las funciones de la guarda siempre que exista el consentimiento del chico/a mayor de edad que no siempre llega a producirse.

Según el Art 22 bis del Anteproyecto de Ley de Protección a la Infancia los jóvenes podrán estar incluidos en estos programas de apoyo a la independencia desde dos años antes del cese de la medida y continuarán una vez cumplida la mayoría de edad, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de los mismos. Los programas deberán propicia seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción socio-laboral, apoyo psicológico y ayudas económicas.

Derecho a la salud y a los servicios sanitarios

El sistema de protección sigue cubriendo la enorme demanda de centros con programas especializados en Salud Mental, a través de organizaciones del sector privado, en alguna ocasión sin experiencia previa en este tipo de casos. No existen estudios que evalúen la eficacia de estos programas pese a su elevado coste que puede llegar a triplicar el coste de una plaza residencial. Este dato pone en evidencia la falta de control sobre el



desarrollo de estos programas para esta población en situación de protección y la continuidad de las carencias en la salvaguarda de los derechos de esta población en riesgo.

Según Del Valle y Sainero (2014), existen en toda España sólo 91 centros que responden a la actual denominación de centros terapéuticos y de socialización que disponen de 1078 plazas (7.9% de toda la red de centros) para niños y adolescentes tutelados. Un 2.5% son para discapacitados físicos o psíquicos. Solamente se registran 4 centros para adolescentes con abuso de sustancias siendo este un recurso que falta en muchas comunidades autónomas por lo que deben utilizar la red de Salud Mental especializada en consumo de sustancias.

Los autores refieren que según un estudio en curso que se está llevando a cabo en 5 comunidades autónomas con una muestra de 51 chicos tutelados atendidos en centros terapéuticos el perfil es el siguiente: sexo masculino, edad media 15-16 años, mayor número de cambios de residencia, más amenazas e intentos de suicidio y mayor consumo de tóxicos. El 80% puntúan por encima del rango clínico en problemas de comportamiento exteriorizados evaluados con la escala CBCL. No existen sin embargo diferencias en la escala problemas de pensamiento, lo que sugiere que los trastornos psicóticos no son un criterio necesario para derivar a centros terapéuticos. El de origen cultural y de etnia también parece ser una variable relevante. Sorprendentemente se indica que un 34% de los casos atendidos en programas terapéuticos no reciben tratamiento especializado salud mental. Los que reciben tratamiento, este puede realizarse en el propio centro o por el sistema público de Salud Mental (Del Valle y Bravo, 2014).

En este sentido Galán (2013), analiza los centros para menores con graves conductas transgresoras, y aborda especialmente los problemas ligados a una definición basada en criterios clínicos defendiendo la conveniencia genérica de su adscripción al entorno sanitario, pero también al ámbito de la protección a la infancia cuando se trata de menores desprotegidos; para estos casos se sugiere el uso de conceptos y modelos diferentes a los clínicos: los déficits de autorregulación como problema básico, y la intervención socioeducativa como eje del tratamiento.



Desde el Departamento de Salud se considera que el centro en cuestión no puede aplicar medidas de contención, ya que su uso está limitado a centros hospitalarios con presencia de psiquiatra las 24 horas del día aunque por otro lado en el ámbito sanitario, no existe una normativa específica que regule cómo hacer las prácticas de contención salvo un documento, publicado el abril de 2013 por el Colegio Oficial de Médicos de Barcelona en forma de Cuadernos de la Buena Praxis, que es una guía de buena práctica clínica.

Según El informe de los derechos del niño (2013), cabría estudiar las necesidades de plazas en unidades hospitalarias y residenciales para adolescentes con problemas graves de salud mental y adaptar la oferta a las necesidades resultantes. Otras cuestiones relevantes a nivel sanitario serían:

- a) Acortar los plazos para las visitas de especialistas, una vez derivados por el pediatra o el médico de cabecera, especialmente en los casos calificados de prioritarios.
- b) Tener especial cuidado con el uso o abuso de medicación psiquiátrica en esta población en riesgo.
- c) Incrementar programas de colaboración entre DGAIA y Sanidad u ofrecer servicios especializados en Salud Mental como recursos del propio sistema de protección (externos al centro) y con estrecha colaboración con los centros y educadores a los que ofrecerían asesoramiento.
- d) Cuando la propuesta del EAIA es de retorno al núcleo familiar sería más lógico intentar aunar actuaciones entre el EAIA que atiende a los Padres y el recurso de Salud Mental que atiende al menor. La separación siempre es artificial, innecesaria e inefectiva en nuestra opinión.
- e) Cada vez es más frecuente que se subcontraten evaluaciones o tratamientos de terapia familiar de corta duración a entidades privadas pagadas por el propio sistema de protección. Produciéndose en ocasiones situaciones en las que un mismo caso está siendo simultáneamente tratado, a veces con miradas diferentes. Estos gastos se justifican por la saturación de recursos sanitarios públicos y excesivo número de casos asignados a los Equipos técnicos. Otras soluciones posibles, serían que el sistema de protección proporcione más medios y/o formación específica al profesional que ya está trabajando desde el sistema de protección o el sistema sanitario público para que puedan ofrecer tratamientos de mayor calidad, frecuencia y más continuados.



Protección contra toda forma de violencia

La Ley de infancia de Catalunya (artículo 133 de la Ley 14/2010), hace referencia a los llamados centros de educación intensiva (CREI) cuyo objetivo es dar una respuesta educativa y asistencial a los adolescentes que presentan alteraciones de conducta y que requieren un sistema de educación intensiva, pero no incluye otros recursos residenciales donde también viven niños no tutelados.

La falta de desarrollo reglamentario de la Ley 14/2010 ha sido suplida por la Instrucción 11/2010, de 20 de diciembre, por la que se aprueba el protocolo sobre el acogimiento en centro por razones terapéuticas y educativas de niños o adolescentes en situación de guarda o tutela por la DGAIA. En el anteproyecto de Ley de la Protección a la Infancia se regulará por primera vez el acogimiento en centros de menores con problemas de comportamiento que tendrán un carácter educativo.

El informe de los derechos del niño (2013), realiza una serie de advertencias que deberían ser tenidas siempre en cuenta en la práctica diaria:

- a) El uso recurrente y repetido de las medidas de contención contraviene el principio de excepcionalidad que debe regir su uso como última opción terapéutica.
- b) La duración de las contenciones mecánicas debería ser la mínima imprescindible (no más allá del tiempo necesario para contenerlos y evitarles daños a ellos mismos o a terceros).
- c) La contención en no debería denotar en ningún caso una voluntad intimidante y ejemplarizante en su uso.
- d) En el centro no deberían intervenir para hacer las contenciones mecánicas otros menores.

En este nuevo anteproyecto de Ley de Protección a la Infancia se incluirá la posibilidad de suspender las visitas biológicas si estas son nocivas para el menor. El Consejo General del poder judicial ha intentado que la suspensión la dictaminara un juez pero finalmente parece que será una función de la Administración.

Los menores serán considerados en esta Ley junto con sus madres, víctimas de violencia de género. También se indicará que cualquier persona que quiera acceder a



profesiones o actividades donde haya menores deberá acreditar que no tiene antecedentes penales de abusos sexuales a niños con un certificado de penales.

Conclusión

En la literatura científica internacional existe una amplia evidencia sobre la elevada frecuencia de niños que presentan problemas de salud mental en el sistema de protección en comparación con el resto de la población. En un estudio realizado en Francia se indica que un 48% de los chicos en el sistema residencial presentan estos problemas (Bronsand, *et al.* 2011). En otro estudio realizado en Inglaterra se indica que los presentan 1 de cada 4 niños (Walter y Petr, 2008). En un estudio realizado en una comunidad de España por Del Valle (2013), se indica que el 26% recibe atención especializada en salud mental y un 17% presentan discapacidad intelectual.

Muchos niños con problemas importantes no están recibiendo la atención necesaria y existen falta de criterios claros sobre lo que significa centro terapéutico residencial. Dentro de algunas de las cuestiones que pueden ser objeto de preocupación estarían: La ausencia de indicadores diagnósticos claros para realizar esta indicación de un tratamiento terapéutico residencial, dudas sobre la capacidad de apego o vinculación (especialmente en jóvenes), miedos sobre el posibles abusos o negligencias en estos emplazamientos residenciales, falta de evidencia empírica sobre su efectividad, atrofia del modelo teórico, falta de consenso sobre los componentes esenciales de tratamiento, el aumento de costes y una creciente preferencia por tratamientos basados en modelos familiares.

Si asumimos la definición de tratamiento terapéutico residencial que ofrece Whittaker, Del Valle y Holmes (2014), en una revisión internacional creemos que es mucho lo que queda por hacer por la infancia en desamparo. Para ello es importante comenzar la autorreflexión desde diferentes niveles de actuación y de responsabilidad: en primer lugar desde la política social, en segundo lugar como profesionales y en tercer lugar como ciudadanos. Se requieren actuaciones coordinadas desde los distintos departamentos de Bienestar Social, Ministerio de Trabajo, Educación y Salud a nivel comunitario. Estos menores tutelados quedan a la espera de que los principios en los que se basa el Anteproyecto de Ley de Protección a la Infancia (prioridad a las medidas



estables frente a las temporales, a las familiares frente a las residenciales, a las consensuadas frente a las impuestas y a las nacionales frente a las internacionales) se apliquen y desarrollen de manera efectiva.

Referencias

- Anteproyecto de Ley de Protección a la Infancia. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/pdf/Anteproy_LeyProteccionInfancia.pdf [15 de enero de 2015]
- Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia (Datos 2012). Boletín Estadístico núm. 15
http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Proteccion_15.pdf. [15 de enero de 2015]
- Bravo, A. (2009). Perfiles emergentes en la población atendida en acogimiento residencial. En J. F. Del Valle, y A. Bravo (Comp), *Funciones educativas del acogimiento residencial*. Gobierno de Cantabria Conserjería de Empleo y Bienestar social.
http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf [15 de enero de 2015].
- Bravo, A., y Del Valle, J.F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Bronsard, G., Lançon, C., Loundou, A., Auquier, P., Rufo, M., & Siméoni, M. C. (2011). Prevalence rate of DSM mental disorders among adolescents living in residential group homes of the French Child Welfare System. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1886-1890.
- Contencions. *Quaderns de la Bona Praxi*, 32. Colegio Oficial de Médicos de Barcelona.
<http://issuu.com/comb/docs/praxi32?e=1381122/2073241> [15 de enero de 2015]
- Delgado, L. (2013). Infancia en espera: Acogimiento Residencial, Salud Mental y Escuela. *RES Revista de Educación Social*. La Educación Social y la Escuela núm. 16.
<http://www.eduso.net/res/?b=20&c=196&n=636>. [15 de enero de 2015]
- Del Valle, J.F. (2013) *La atención a los problemas de salud mental de los niños, niñas y jóvenes en acogimiento residencial. Prevalencia de trastornos, cobertura y eficacia de los servicios terapéuticos*. Proyecto Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, mediante el Plan Nacional de I+D+i. Resultados de la 3º fase del proyecto. <http://www.gifi.es/anio.php> [15 de enero de 2015].



- Del Valle, J.F., Sainero y Bravo, A. (2014) Need and Characteristics of High-Resource using children and youth in Spain. En Whittaker, J.K; Del Valle, J.F y Holmes, L. (Eds.) *Therapeutic Residential Care For Children and Youth: Developing Evidence.-based international practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Informe sobre los derechos del niño*. Síndic de Greuges de Catalunya - El defensor de les persones. Diciembre 2013.
<http://www.sindic.cat/site/unitFiles/3567/Informe%20derechos%20ni%C3%B1o%202013%20definitiu.pdf> [15 de enero de 2015]
- James, S. (2011). What works in group care?-A structured review of treatment models for group homes and residential care. *Children and youth services review*, 33(2), 308-321.
<http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.childyouth.2010.09.014> [15 de enero de 2015]
- James, S. (2015). Evidence-Based Practices in Therapeutic Residential Care. En J.K. Witaker., Del Valle, J.F. & Holmes, L. (Eds). *Therapeutic Residential Care For Children and Youth: Developing Evidence.-based international practice*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (BOE n.156, de 28.06.10). Generalidad de Cataluña.
<http://www.observatoriodelainfancia.es/oa/esp/descargar.aspx?id=2854&tipo=documento> [15 enero 2015]
- López, M., Del Valle, J.F., Montserrat, C., Bravo, A. (2010). *Niños que esperan. Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Ministerio de Sanidad y Política social. <http://www.gifi.es/administrador/publicaciones/archives/infanciaespera.pdf> [15 enero 2015]
- López, M., Santos, I. Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección. *Anales de Psicología*, 29(1)187-196. doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542 [15 de enero de 2015]
- Martín, E., y Dávila, L.M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- Martín, E., y de Bustillo, M. D. C. M. (2009). School adjustment of children in residential care: a multi-source analysis. *The Spanish journal of psychology*, 12(02), 462-470.
doi.org/10.1017/S1138741600001840 [15 de enero de 2015]
- Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de la literatura científica española. *Educación XXI*. Facultad de educación UNED, 13, 117-138.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70617175005> [15 de enero de 2015].
- Panchón, C., Del Valle, J.F., Vizcarro, C., Antón, V., & Martín, C. (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac.



- Rodríguez, A. G. (2013). Recursos residenciales para menores seriamente disruptivos: aportaciones técnicas a un debate social e institucional. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 23-31.
- Sainero, A., Bravo, A., y Del Valle, J.F. (2014). Examining Needs and Referrals to Mental Health Services for Children in Residential Care in Spain An Empirical Study in an Autonomous Community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 16-26. 10.1177/1063426612470517
- Tomlinson, P., Gonzalez, R., y Barton, S. (2011). *Therapeutic Residential Care for Children and Young People: An attachment and trauma-informed model for practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Walter, U. M., y Petr, C. G. (2008). Family-centered residential treatment: Knowledge, research, and values converge. *Residential Treatment for Children & Youth*, 25(1), 1-16. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08865710802209594#.VL6iZUe--t8> [15 de enero de 2015]
- Whittaker, J.K.; Del Valle, J.F y Holmes, L. (Eds.) (2014a). *Therapeutic Residential Care For Children and Youth: Developing Evidence.-based international practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Whittaker, J.K; Del Valle; J.F y Holmes, L. (2014b). The Current Landscape of Therapeutic Residential Care. En Whittaker, J.K.; Del Valle, J.F y Holmes, L. (Eds.) *Therapeutic Residential Care For Children and Youth: Developing Evidence.-based international practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.



La Educación Social ante la vulneración de los Derechos Humanos a causa de la contaminación electromagnética: el derecho a la Salud y la Vida

132

José F. Caselles Pérez, *Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Miembro del Equipo Coordinador de la PECCEM*

Resumen

El presente artículo¹ es un grito de auxilio, un S.O.S. a la Educación Social, para que ejerza el derecho legítimo que le confieren su nombre y su Código Deontológico² ante la vulneración del derecho a la salud y a la vida de las personas, especialmente de los grupos más sensibles (infancia, juventud, embarazadas, personas mayores, enfermas, etc.) y de aquellas que vienen desarrollando electrohipersensibilidad (EHS), a causa del deterioro ambiental provocado por la creciente contaminación electromagnética de origen artificial. Abordamos tres cuestiones básicas: 1) ¿Qué es la contaminación electromagnética?: características, fuentes, efectos sobre la salud, pronunciamientos institucionales y científicos, niveles cautelares. 2) ¿Por qué hemos llegado a esta situación tan peligrosa?: derechos vulnerados, legislación obsoleta, intereses que la promueven, políticas 3) ¿Qué hacer desde la Educación Social?: a nivel individual, laboral, estatal. En este artículo se destaca la valiosa labor que en defensa de la

1 Algunos de los contenidos de este artículo ya han sido tratados por el autor en: (2013). *Propuesta a la Facultad de Educación para la eliminación o reducción hasta niveles cautelares de la contaminación por radiación electromagnética*. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (inédito). (2014a). “La contaminación por radiación electromagnética mata. La vulneración del derecho a la salud en la infancia”; en T. Vicente (Coord.). *La protección de la Infancia*. Murcia: Editum (en prensa). (2014b). *Propuestas a la Comisión sobre Campos Electromagnéticos. (Una cuestión de vida o muerte)*. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (inédito). (2015). “La contaminación por radiación electromagnética en la Universidad de Murcia”; *Revista de T. E. de CCOO-RM* (en prensa).

2 Son muchos los aspectos del *Código Deontológico de la Educación Social* que le invitan a que se comprometa con el asunto planteado aquí. Cualquiera de las Cartas internacionales en las que se sustenta lo justificaría. De su redacción, aprobada el 28 de febrero de 2004, baste destacar el art. 31: “El educador social debe contribuir a crear en los ciudadanos una conciencia social sobre los orígenes de los problemas individuales, grupales y comunitarios, en referencia a las necesidades sociales” (www.eduso.net/red/codigo.htm, 14.11.2014).



población vienen desarrollando la Plataforma Estatal Contra la Contaminación Electromagnética (PECCEM)³ y entidades vinculadas y afines.

Palabras clave: Bioinitiative, CEM, Derechos Humanos, Educación Social, PECCEM, radiación electromagnética, salud, TIC inalámbricas.

Fecha de recepción: 18-11-2014.

Fecha de aceptación: 27-12-2014.

133

Introducción

La contaminación electromagnética enferma y mata⁴ al Ser Humano y a la Naturaleza.⁵ Es urgente actuar. Es una cuestión de vida o muerte. ¿Qué puede hacer la Educación Social ante la proliferación masiva de campos electromagnéticos de origen artificial que están poniendo en serio peligro una existencia digna y la Vida misma? Hablamos de la vulneración del derecho fundamental a la salud y a la vida de todos los seres humanos, pero también de los animales y las plantas, a causa de la radiación de los campos electromagnéticos (CEM) procedentes de diversas tecnologías, especialmente las relacionadas con las TIC inalámbricas. Hablamos de un alcance planetario. Es un hecho cada vez más evidente a la luz de los estudios e informes científicos. La contaminación electromagnética deteriora la salud y mata. Incluso puede condicionar la existencia

3 Plataforma Estatal Contra la Contaminación Electromagnética (PECCEM): www.peccem.org (14.11.2014). Es importante prestar atención a sus diversas campañas (Iniciativa Ciudadana Europea, Escuela Saludable-Internet sólo por cable, Contadores inteligentes, etc.); así como seguir la constante información que recogen tanto su Twitter como su Facebook. Pinchando en el mapa puede accederse a cada una de las entidades vinculadas donde también puede hallarse otra mucha información muy valiosa (informes científicos, documentales, acciones locales, etc.). En coherencia con lo tratado en este artículo, te animo a que la conexión la hagas por cable o fibra (evita cualquier sistema inalámbrico –wifi, telefonía inalámbrica, etc.- si no hay realmente una razón de urgencia, en tal caso, reduce al máximo el tiempo de conexión inalámbrica).

4 Podemos decir que “mata” porque acelera la muerte, resta años de vida, e incluso porque puede llegar a impedir el nacimiento sano o vivo del feto. Podemos decir que “mata”, tanto en su diverso sentido figurado (*molestar, fastidiar, hacer sufrir, quitar la salud, violentar*, etc.), como en todo su terrible significado de verbo transitivo (*quitar la vida*).

5 Warnke, U. (2007). *Abejas, aves y hombres. La destrucción de la naturaleza por la contaminación electromagnética*. Kempten: Asoc. alemana para la protección del hombre, el medio ambiente y la naturaleza (www.avaate.org/IMG/pdf/definitivoki_bienenbroschuere_spanisch_screen.pdf) (14.01.14).

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. **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.

futura al afectar a la genética. ¿Podrá la Educación Social ejercer su plena función militante, crítica y emancipatoria ante esta cuestión?⁶ ¿Podrá ser fiel a lo que su Código deontológico le exige en esta materia? Opino que sí, que es mucho lo que puede aportar. Este asunto hunde sus raíces en lo más profundo de la naturaleza conflictiva del ser humano, al entrar en conflicto intereses diversos y complejos. ¿Seremos capaces de regular y resolver este conflicto, más que evidente? ¿Con qué estrategias no violentas y constructivas? ¿Seremos capaces de asumir las responsabilidades y compromisos que cada una de las partes tiene? ¿Alcanzaremos soluciones satisfactorias y duraderas? ¿Seremos capaces de expresar con claridad, coherencia, valor y compromiso, nuestro veto ante cualquier propuesta que vulnere los Derechos Humanos? Es evidente que en este proceso afloran elementos innegociables que exigen nuestro veto ante cualquier intento de vulneración o violación de derechos fundamentales, especialmente: vivienda, salud y vida.

Este artículo no pretende crear un problema ni un conflicto... el problema y el conflicto ya existen. No pretende crear angustia... pretende alentar la consciencia. No pretende dañar... pretende proteger. No pretende crear alarmas (aunque sobran motivos)... pretende buscar soluciones. No pretende obstaculizar el avance social (servicios, cultura, docencia, investigación, comunicación, etc.)... pretende que se haga de forma responsable. No pretende frenar el acceso a Internet ni a las nuevas TIC u otras tecnologías... pretende que se haga de forma segura y saludable. Hay alternativas fáciles de implementar y totalmente inocuas. ¿Por qué hacer daño?

Cuando leía la invitación de la Redacción de la *RES* para este número, todo retumbaba y encajaba en el tema que presento: el robo de nuestro suelo social y nuestro espacio vital; reinventar nuestro presente; “pensar entre ruinas”; reconstruir nuestro tejido social y ocupar los espacios que nos están hurtando; Freire (y su original educación como práctica de la libertad); el desmantelamiento de los derechos humanos; la educación social como antídoto; el “enjambre digital”; y los nuevos dominios desde la “psicopolítica” y la “biopolítica”, de la que ya nos advertía Foucault en sus cursos de

⁶ Para una mejor comprensión del significado de estos tres términos vinculados a la Educación Social, pueden consultarse, p. e., los trabajos de Palazón, F. (1993). “El educador crítico como educador social”, y de Sáez, J. (1993). “El educador social”; ambos en J. Sáez (Coord.) (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia, págs. 143-164 y 27-70 respectivamente.



medicina social en los años 70. El control social de los individuos no sólo se realiza mediante la conciencia o la ideología, sino también a través del cuerpo. En la sociedad capitalista es la bio-política lo que prima. Tras más de medio siglo, nunca antes había sentido esto tanto en mi carne.

Hemos llegado a un punto en el que se desatiende de forma necia el Principio de Precaución establecido por distintos organismos europeos (UE y Consejo de Europa) y consagrado en nuestra Ley 33/2011 General de Salud Pública (art. 3). Debemos reflexionar seriamente sobre si las tecnologías generadoras de CEM artificiales, pudieran estar vulnerando los Derechos Humanos.

Este artículo pretende animar a la Educación Social a comprometerse también en la búsqueda de una solución constructiva que ponga la protección de la salud y de la naturaleza por encima de cualquier otro criterio (comercial, económico, estratégico, ideológico, político, docente, de servicio, etc.). Que ante cualquier duda promueva los principios de *Precaución* (no es necesario esperar a la demostración científica absoluta del daño, cuando ya hay evidencias suficientes, para tomar medidas de protección y precaución) y de *ALARA/ALATA* (niveles tan bajos como razonable y tecnológicamente sea posible), tal como piden las instituciones europeas y los informes científicos independientes.

1. ¿A qué nos referimos con la contaminación electromagnética?

Nos referiremos a los campos electromagnéticos (CEM) de origen artificial, generados por el ser humano, cuya radiación puede llegar a enfermar y matar a personas y otros seres vivos (plantas, aves, abejas, etc.). Escapa a los sentidos (no se ven, no se huelen, no se oyen, no se gustan, no se tocan), atraviesan paredes y es muy difícil protegerse. Las medidas de protección son caras, limitadas y generalmente insuficientes, condicionando la existencia humana y el vivir de cada día. Cuanto más cerca se esté de la fuente, peor, pues la radiación recibida es mayor. En estado natural, la radiación artificial recibida debería ser cero.

Las características de las distintas fuentes CEM artificiales son diversas: ionizantes y no ionizantes; pulsantes y continuas; variables según frecuencia, longitud de onda y densidad de potencia; tienen distinto uso: público o privado, comercial, militar, civil,



administrativo, docente, lúdico, de servicio, etc. Entre las mayores fuentes de emisión a las que habitualmente nos exponemos se hallan las antenas de telefonía móvil, los móviles, la wifi, los teléfonos inalámbricos de base fija (DECT), los microondas sin estanqueidad, etc. Opto por clasificar dichas fuentes según las posibilidades de intervención sobre las mismas desde la perspectiva de una ciudadanía comprometida y sensible al tema, donde la labor de la Educación Social encuentra todo su sentido. Destaco tres grupos:

- a) Fuentes que escapan generalmente a la intervención o decisión directa sobre su uso y potencia por parte de la población; se podría intervenir, principalmente, desde instancias políticas, cambios legislativos, presión sindical o reivindicaciones provenientes de movilizaciones o iniciativas ciudadanas (plataformas, iniciativas legislativas populares, iniciativas ciudadanas europeas...)⁷: satélites de telecomunicaciones, red de antenas de telefonía móvil (estaciones base), radares militares, policiales o comerciales, repetidores de señal Wi-fi, picoantenas, radioenlaces, investigaciones y ensayos militares o armamentísticos, sistemas de seguridad, sistemas de comunicación de los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado y de protección civil, programas educativos inalámbricos (Escuela 2.0), etc.
- b) Fuentes sostenidas principalmente por los hábitos de consumo personales (condicionados por la publicidad, la ley y la política desarrollada al respecto). Su uso depende de opciones personales (con frecuencia innecesarias o sustituibles y de uso poco responsables o abusivo). Requieren medidas legislativas que regulen este mercado así como medidas educativas que promuevan su reducción y consumo responsables: móviles, smartphones, tabletas, GPS, Wi-Fi, teléfonos fijos inalámbricos (DECT), Bluetooth, microondas sin estanqueidad, cocinas de inducción con escape de radiación, juegos y videojuegos inalámbricos, monitores de control de bebés, mandos a distancia (de coches, de luces...), auriculares inalámbricos, alarmas y sistemas de seguridad privados, femtoceldas, PDi electromagnéticas, “wearables” (“inteligencia para llevar”: prendas o complementos conectados a Internet: chalecos, relojes, gafas...).
- c) Nuevas fuentes que ya se han empezado a imponer y generalizar, al servicio de determinadas empresas privadas y frente a las que la ciudadanía y sus representantes políticos deberían resistirse, atendiendo el Principio de

7 En esta línea destacan, p. e., la Iniciativa Ciudadana Europea (ICE), que exige la aplicación de la *Resolución 1815/2011 del Consejo de Europa, sobre Peligros potenciales de los campos electromagnéticos y su efecto sobre el medio ambiente* (aprobada por la Asamblea Parlamentaria el 28.05.2011) (disponible, p. e., en www.peccem.org y en www.avaate.org); o los acuerdos de Parlamentos (como el Vasco) o Ayuntamientos (como el de Donostia) apoyando dicha Resolución; o las mociones presentadas en numerosos ayuntamientos de todo el Estado contra la nueva *Ley de Telecomunicaciones*.



Precaución, dada la elevada radiación que se está produciendo y sumando a la ya existente: nuevos contadores de luz, agua, gas, etc., cuya información permanente se emite vía wireless y/o cuyo sistema emplea el PLC, un cableado contaminante que “ensucia” la red eléctrica del edificio o vivienda, radiando a todas las personas, animales y plantas del inmueble (también se les cuestiona otros aspectos, como la posible intromisión en la vida privada, la eliminación de puestos de trabajo y el difícil control personal de los precios)⁸. Además, se vienen proyectando la obligatoriedad de otros aparatos, como el sistema de telefonía móvil para vehículos bajo la excusa de conexión directa a los servicios de emergencia en caso de accidente (deberíamos preguntarnos si no son precisamente estos sistemas electromagnéticos lo que pudieran ser la causa de accidentes, dado del nivel de radiación electromagnética que producen y sus efectos cardiovasculares (pérdida de concentración, mareos o infartos). Cuando el supuesto beneficio social está en entredicho, dadas las evidencias científicas, y al mismo tiempo se adoptan medidas legales impositivas que apuntan más a intereses comerciales privados, sin duda, la ciudadanía debe ser consciente y movilizarse en contra de convertirse en mero objeto comercial y a favor de la protección de su salud y dignidad.

Si bien estas fuentes de radiación tienen un efecto negativo sobre la salud y el medio ambiente en general, preocupan especialmente aquellos grupos más vulnerables: fetos, bebés, mujeres embarazadas, menores de edad, personas enfermas (especialmente crónicas), personas electrohipersensibles (EHS) (y otras con cuadros asociados como la sensibilidad química múltiple –SQM- o la fatiga crónica –FC-), personas con marcapasos o prótesis metálicas de cualquier tipo (desde amalgamas y piezas dentales hasta implantes mecánicos), etc. De manera especial es preocupante e insostenible la proliferación de la red wifi y otras fuentes electromagnéticas en los centros educativos, ya desde edades tempranas, nada más contrario a las recomendaciones provenientes de los organismos europeos y de los informes científicos más prestigiosos.⁹

8 Vid. la *Campaña contra los contadores inteligentes de luz* promovida por la PECCEM (14.11.2014): www.peccem.org; se está detectando una clara violación del derecho de las/los consumidoras al imponerse estos *smartmeters* bajo amenazas de corte de luz, incluso antes del vencimiento de la fecha límite establecida (31 de diciembre de 2018), y con cargo al usuario. Sin duda, lo más preocupante es la contaminación de la red eléctrica de las viviendas y edificios generando nuevos campos electromagnéticos que incrementan los ya existentes.

9 Es realmente preocupante la proliferación de la wifi en centros educativos promovida desde el desafortunado Programa Escuela 2.0 que ha venido a imponer el acceso a las nuevas tecnología vía wifi, poniendo en riesgo la salud de la comunidad educativa. Igualmente preocupante es la promoción y publicidad descarada de productos inalámbricos generadores de CEM y dirigidos ya a los primeros años de vida. Lo que en otros países europeos está tomándose muy en serio hasta llegar a su prohibición (por ejemplo como resultado en los recientes debates políticos, científicos y sociales en Francia); sin embargo,



Para la medición de la radiación se vienen utilizando distintos criterios y unidades de medida, entre ellas encontraremos: W/m^2 , mW/m^2 , $\mu W/cm^2$, V/m , etc. En este artículo utilizamos principalmente el $\mu W/m^2$ (microwatio/metro cuadrado).

2. ¿Qué establece la legislación y cuáles son los niveles cautelares?

No siempre lo legal es justo ni ético. No siempre dignifica al ser humano y a la naturaleza. Los campos electromagnéticos (CEM) procedentes de fuentes de radiación no ionizante tienen dos referencias en la normativa española, en función de si se trata del ámbito laboral o del general. En el general, el espacio radioeléctrico está regulado principalmente por el RD 1066/2001,¹⁰ el cual fue muy criticado desde su origen y es considerado totalmente obsoleto. Se basó especialmente en el polémico informe de la ICNIRP,¹¹ fundamentado exclusivamente en los efectos térmicos y desatendiendo los efectos no térmicos o biológicos. Los límites propuestos son exageradamente elevados e innecesarios. El conflicto está servido cuando esos niveles se contrastan con los niveles cautelares que estudios independientes y organismos europeos vienen defendiendo. Los niveles de exposición legales vigentes en España son los siguientes (se indica el rango de frecuencia seguido, entre corchetes, del límite según normativa española):

GSM900 (950 MHz) [$4,75 W/m^2$ (= $4.750.000 \mu W/m^2$)].

DCS1800 (1830 MHz) [$9,15 W/m^2$ (= $9.150.000 \mu W/m^2$)].

UMTS (2,1 GHz) [$10 W/m^2$ (= $10.000.000 \mu W/m^2$)].

en España no se adoptan medidas de precaución, control y prohibición al respecto, más bien parece todo lo contrario. Muchos de los productos comerciales promovidos, p. e., en la web y revista digital *Educación 3.0*, dirigidos a la población escolar, desde los primeros años de vida, deberían estar controlados y directamente prohibidos por la Administración, si realmente fuesen atendidos los Derechos de la Infancia, al interés superior del menor y a la protección de su salud. Existen suficientes evidencias científicas para obrar así inmediatamente y exigir cambios legislativos serios en esta materia.

10 *Real Decreto 1066/2001 de 28 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento que establece condiciones de protección del dominio público radioeléctrico, restricciones a las emisiones radioeléctricas y medidas de protección sanitaria frente a emisiones radioeléctricas* (BOE núm. 234, de 29 de septiembre de 2001; BOE núm. 257, de 28 de octubre de 2001; BOE núm. 93, de 18 de abril de 2002). La legislación española es tan permisiva que permitiría emitir 9 veces más radiación que en los espacios abiertos de Italia; 90 veces más que en Rusia, Bulgaria, Polonia o el interior de las viviendas de Italia; 900 veces más que las permitidas en el interior de viviendas de París; 9000 veces más que la permitida en Liechtenstein o 90000 veces más que la permitida en Salzburgo. A nadie se nos ocurre pensar que en ninguno de esos lugares la cobertura de telefonía móvil o las conexiones a Internet son malas. Estos lugares son ejemplos claros de que es compatible la tecnología y sus servicios sin necesidad de someter a radiaciones elevadas e indiscriminadas al conjunto de la población.

11 International Commission on Non-Ionizing Radiation Protection (ICNIRP) (1998). "ICNIRP Guidelines for limiting exposure to time-varying electric, magnetic and electromagnetic fields (up to 300 GHz)". *Health Physics* 74 (4), 494-522.

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. 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.

La instalación de la cuarta generación de telefonía (4G), sumada a las anteriores, agrava más el nivel de radiación existente. Se ha tenido incluso que recurrir a los dividendos digitales de TV para poder darle servicio. Basta con tomar consciencia de que el Informe *Bioinitiative* 2012,¹² reconocido internacionalmente, establece como nivel cautelar $30 \mu\text{W}/\text{m}^2$ en general, puesto que a partir de este nivel se han detectado daños biológicos (recomendando incluso niveles inferiores a $3 \mu\text{W}/\text{m}^2$ para quienes permanezcan largo tiempo en un lugar o como medida de protección de la infancia). Es como si la actual legislación permitiese conducir en carretera a miles de km/h, consciente de que a partir de 120 las posibilidades de accidente y sus fatales consecuencias son muy elevadas.

Respecto al ámbito laboral, podemos decir que actualmente la legislación de referencia sobre CEM la conforman la normativa sobre Protección de Riesgos Laborales¹³ y la Directiva 2013/35/UE,¹⁴ la cual, al igual que las Directivas anteriores, ha sido transpuesta hasta 2016. Se ha venido pensando que la implantación de esta Directiva sería un paso importante para salvaguardar las salud de trabajadoras y trabajadores; pero lo cierto es que, como los niveles límite establecidos son tan elevados, todo apunta a que la pretendida protección no va a producirse, manejándose como justificación de esos niveles tres criterios base poco realistas, por no decir absurdos: se trata de personas adultas, sanas y que han recibido formación en el tema.¹⁵

12 Bioinitiative Working Group, Sage, C. and Carpenter, D. O. (Ed.) (2012). *Bioinitiative Report. A Rationale for a Biologically-based Public Exposure Standar for Electromagnetic Radiation.* (www.bioinitiative.org, 31 de diciembre de 2012). (Una síntesis en castellano de las conclusiones del Informe puede consultarse en: www.avaate.org/spip.php?article2343).

13 Ley 31/1995 de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (BOE núm. 269, 9 de septiembre de 1995).

14 Directiva 2013/35/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013 sobre las disposiciones mínimas de salud y seguridad relativas a la exposición de los trabajadores a los riesgos derivados de agentes físicos (campos electromagnéticos) (vigésima Directiva específica con arreglo al artículo 16, apartado 1, de la Directiva 89/391/CEE), y por la que se deroga la Directiva 2004/40/CE.

15 Además del daño al conjunto de la clase trabajadora, no olvidemos especialmente que muchas mujeres embarazadas o personas con algún daño físico no incapacitante para el ejercicio laboral, o con prótesis metálicas o marcapasos, pueden estar exponiéndose a muy altos niveles de radiación. Tengo en la mente, entre otros casos, el de una trabajadora que permanecía ocho horas diarias en su puesto, respecto al que se hallaban a escasamente 1,5m distintos aparatos wireless: router wifi que daba servicio a toda la planta, soporte fuente de la red de telefonía inalámbrica fija (DECT) que daba servicio también a toda la planta, impresora inalámbrica y móvil personal. Las inmisiones superaban los $20000 \mu\text{W}/\text{m}^2$. A ello se sumaba la entrada desde el exterior de la radiación proveniente de una potente red wifi instalada en el edificio y de una antena de telefonía móvil (estación base) instalada en las proximidades. La razón de su interés por el tema y de su invitación a medir fue debido a que venía desarrollando síntomas propios de la EHS desde



Sin embargo, algunas comunidades autónomas y municipios legislaron de manera más acorde con la protección de la población, rebajando los niveles de radiación o las denominadas “restricciones básicas” (por ejemplo, Castilla-La Mancha y Molina de Segura). Lamentablemente, estos casos se han visto afectados tras la Sentencia 8/2012 del Tribunal Constitucional¹⁶ y la reciente *Ley de Telecomunicaciones*.¹⁷ A las normas anteriores se suman otras que agravan más la situación al facilitar la libre intervención de las empresas a la vez que limitar las acciones locales.¹⁸ La protección de la salud y del medio ambiente no se contempla y la capacidad de defensa de la población queda cada vez más limitada e impedida.

Por el contrario, los hallazgos científicos aconsejan niveles máximos de exposición a los CEM cada vez más bajos. Así lo evidencia, por ejemplo, las recomendaciones del

que fue trasladada a esas dependencias: dolores de cabeza, irritabilidad, fatiga crónica, taquicardias, insomnio, fibromialgias y tendencia a la depresión. La dirección de ese servicio tomó interés y se hicieron todas las modificaciones posibles: los sistemas wireless de Internet, impresora y telefonía fueron sustituidos por cable; se adoptaron medidas para un uso responsable y respetuoso del móvil; se dispuso el mobiliario de tal manera que la inmisión por radiación procedente del exterior fuera menor en los puestos de trabajo, etc. Evidentemente, la mejoría del estado de salud de la trabajadora fue sorprendente en poco tiempo, quien además adoptó medidas más saludables al respecto en su propio hogar. La protección de la salud de las personas trabajadoras, dependiendo del sitio, no tiene por qué ser ni incómoda ni costosa económicamente, a veces depende sencillamente de una organización distinta de aparatos y mobiliarios así como del desarrollo de unos hábitos más saludables y respetuosos con el resto de personas. Lamentablemente, en ocasiones, mientras no se legisle de otra manera o no se desmantelen las fuentes de radiación externas, y pensando en el bien de la salud, tal vez tengan que adoptarse medidas protectoras bajo asesoramiento de especialistas (pinturas, visillos, apantallamientos, films de ventanas, prendas, delantales cuando se usan ciertas máquinas, etc.), aunque sean algo costosas y sólo paliativas.

16 Sentencia 8/2012, de 18 de enero de 2012 del Tribunal Constitucional dictada como consecuencia del Recurso de Inconstitucionalidad interpuesto por el Presidente del Gobierno en relación con diversos preceptos de la *Ley de las Cortes de Castilla-La Mancha, 8/2001*, de 28 de junio, para la Ordenación de las Instalaciones de Radiocomunicación en Castilla-La Mancha.

17 Ley 9/2014, de 9 de mayo de Telecomunicaciones (BOE núm. 114, de 10 de mayo). Fue aprobada el 29 de abril de 2014 en el Congreso, con el apoyo del PP, PSOE y CiU. Con ella se intenta eliminar las competencias de las administraciones locales en materia de Salud pública, Medio Ambiente y Ordenación del Territorio; se eliminan licencias y procedimientos de control y se plantea la expropiación forzosa de la propiedad privada para la explotación y uso de empresas privadas. Todo lo público y lo privado parece ponerse al servicio de las empresas de telecomunicaciones, quedando la población totalmente desprotegida. La intensa campaña de presentación de mociones en Ayuntamientos de todo el Estado, las quejas presentadas a la Defensora del Pueblo y demanda de su actuación, el pronunciamiento en contra por parte del Consejo General del Colegio de Administradores de Fincas, el apoyo a la *Resolución 1815/2011 del Consejo de Europa* por parte de algún Parlamento Regional, entre otras muchas medidas, parecen no haber sido atendidas, ni suficientes para que esta nueva *Ley de Telecomunicaciones* fuese desestimada.

18 Ley 12/2012, de 26 de diciembre, de medidas urgentes de liberalización del comercio y de determinados servicios. (BOE núm. 311, 27 de diciembre) y *Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local (BOE núm. 312, de 30 de diciembre de 2013)*.

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. 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.

Grupo *BioInitiative* (2007 y 2012). En la siguiente Tabla recogemos algunas medidas de uso frecuente. La columna de la derecha recoge distintas recomendaciones que sobre niveles máximos y cautelares se han venido vertiendo (la mayoría con un soporte científico riguroso), advirtiendo que esas diferencias pueden llegar a ser vitales para muchas personas. El reconocido científico a nivel mundial, Olle Johansson, del Instituto Karolinska, insiste en ello.

Tabla de conversión y diversas propuestas sobre niveles máximos y cautelares.

$\mu\text{W}/\text{m}^2$	$\mu\text{W}/\text{cm}^2$	V/m	Niveles cautelares y máximos propuestos
1	0,0001	0,019	- Salzburgo*, 2002 (recomendación para interiores/dormitorio) - Resolución Londres, 2007 (recomienda = Salzburgo*) - La SBM**, 2008, considera nivel débil 0,1-10 $\mu\text{W}/\text{m}^2$ (recomienda 0,0001 $\text{mW}/\text{m}^2 = 0,01 \mu\text{W}/\text{m}^2 = 0,006 \text{V}/\text{m}$ en dormitorios) - BUND***, 2008 (recomendación incluso exteriores)
3	0,0003	0,033	- Recomendación de Bioinitiative 2012 para compensar las exposiciones largas y proteger a la infancia
a	0,0006	0,047	
6	0,001	0,061	- Salzburgo*, 2002 (máximo exteriores/vivienda) - Resolución Londres, 2007 (recomienda = Salzburgo*) - La SBM**, 2008, considera nivel intenso $>10 \mu\text{W}/\text{m}^2$
10	0,003	0,106	- Máximo de Bioinitiative 2012 (recomienda bajar este nivel para compensar las exposiciones largas y proteger a la infancia). A partir de este nivel se ha detectado daño biológico.
100	0,01	0,194	- Bioinitiative 2007: max. 100 en interiores y 1000 en exteriores - Idem Resolución 1815/2011 Asam. Parl. Consejo de Europa - Idem Agencia Medio Ambiente UE (habla Princ. Precaución) - Idem Iniciativa Ciudadana Europea -ICE-, 2013 - Propuesta de Salzburgo 2000, máximo 1000 $\mu\text{W}/\text{m}^2$ - La SBM**, 2008, considera extremo $>1000 \mu\text{W}/\text{m}^2$
500	0,05	0,434	
1000	0,1	0,614	
2000	0,2	0,868	
10000	1	1,945	
4500000	450	41,19	RD 1066/2001 (para GSM900) (niveles superiores en otros sistemas)
* Dirección General de Salud de Salzburgo, 2002. ** SBM: Mediciones estandarizadas para la construcción biológica. *** BUND: Federación de Medio Ambiente y Protección de la Naturaleza de Alemania.			

3. ¿Qué dicen las instituciones y los informes científicos?

A nivel europeo e internacional surgen numerosas voces, propuestas institucionales e informes científicos independientes que advierten de los peligros de los CEM sobre la salud y que urgen a rebajar los niveles de exposición y a modificar los límites obsoletos que nos regulan. Destacamos los siguientes:

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. 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.

- Comisión Internacional para la Seguridad Electromagnética (ICEMS): Sus Resoluciones de Benevento 2006 y Venecia 2007 advierten del riesgo para la salud de los efectos no térmicos de los campos electromagnéticos.
- Agencia Europea de Medio Ambiente: En 2007 demanda la aplicación del “Principio de Precaución” ante las “amenazas futuras sobre la salud plausibles y potencialmente serias derivadas de los campos CEM”, basándose en pruebas “suficientemente sólidas”. En 2009 demanda reducir la exposición a los CEM de los móviles por el riesgo de tumores en la cabeza.
- Parlamento Europeo: Sus Resoluciones de 2008 y 2009 reconocen que “la tecnología de dispositivos inalámbricos (móvil, Wifi-Wimax-Bluetooth, teléfono de base fija - DECT-) emite CEM que puede producir efectos adversos para la salud humana”. Demandan, entre otras cosas, actualizar los límites de exposición para “reducir al mínimo la exposición”; proteger de la exposición a espacios sensibles (“escuelas, guarderías, residencias de ancianos y centros de salud”); sensibilizar a los jóvenes en el principio de precaución respecto al uso del móvil; reconocer la “hipersensibilidad eléctrica como una discapacidad, con el fin de garantizar una protección adecuada e igualdad de oportunidades a las personas que la sufren”.
- Consejo de Europa (2011): La Resolución 1815 (25 de mayo)¹⁹ de su Asamblea Parlamentaria solicita adoptar ya a los estado miembros “todas las medidas razonables” para reducir la exposición CEM; primar el acceso a Internet a través de la conexión por cable (ante el Wi-Fi); regular estrictamente el uso de los teléfonos móviles en recintos educativos; realizar campañas de información y concienciación sobre los riesgos de los efectos biológicos potencialmente nocivos a largo plazo al medio ambiente y a la salud humana, especialmente “a los niños, adolescentes y jóvenes en edad reproductiva”. Propone también rebajar la exposición de radiofrecuencias (telefonía móvil, Wifi, Wimax...) hasta $0,01 \mu\text{W}/\text{cm}^2$ dentro de los edificios y máximo $0,1 \mu\text{W}/\text{cm}^2$ en exteriores. Igualmente pide, entre otras muchas cosas, la protección de las personas electrohipersensibles (EHS). Su apartado 5 advierte seriamente que “...el coste humano y económico de la inacción podría ser muy elevado si son ignoradas las alertas tempranas”.

¹⁹ Resolución 1815/2011, o. c. (ver nota 7).



- OMS (2011): La Agencia Internacional de Investigación del Cáncer (IARC) de la OMS, clasificó los campos electromagnéticos de radiofrecuencia (móviles, teléfonos inalámbricos, Wifi, Wimax,...) “como posiblemente carcinógeno para los humanos (Grupo 2B), basado en un mayor riesgo de glioma, un tipo maligno de cáncer cerebral”. Se llama a la reducción de exposición a estos dispositivos (otras muchas conclusiones científicas aconsejan su clasificación en el Grupo 1: cancerígeno).

- Informes BioInitiative (2007, 2012 y revisiones posteriores): Los Informes 2007 y 2012, basados en el metaanálisis de 3800 estudios científicos, advierten de la gran cantidad de efectos que sobre la salud puede ocasionar la radiación electromagnética; entre ellos: cambios en la actividad eléctrica del cerebro, cambios en la presión sanguínea, descenso del nivel de melatonina de la glándula pineal, síndrome de fatiga crónica, afección del sistema inmunológico, tumores cerebrales (gliomas), cáncer infantil (leucemia), problemas cardíacos, riesgos de la barrera hematoencefálica, efectos genéticos (genotóxicos), aumento de la peligrosidad de las toxinas químicas, abortos, daños en el ADN, depresiones, insomnio, dolores de cabeza, cáncer (de mama, oído, parótida), esterilidad, autismo, irritabilidad, alzheimer, proteínas de estrés en células, etc. Si bien el Informe de 2007 recomendó un nivel cautelar máximo de $100 \mu\text{W}/\text{m}^2$ en interiores y un máximo $1000 \mu\text{W}/\text{m}^2$ en exteriores, sin embargo, en 2012, recomienda un nivel cautelar de $30 \mu\text{W}/\text{m}^2$ en general y, como medida precautoria, allí donde hubiera infancia o se permaneciese largo tiempo, no sobrepasar $6 \mu\text{W}/\text{m}^2$ (a ser posible permanecer por debajo de $3 \mu\text{W}/\text{m}^2$).

La última revisión realizada por el BioInitiative Working Group, correspondiente al período 2012- 2014, insiste en que las radiofrecuencias ya se deberían contemplar como carcinógeno humano conocido, alertando contra la Wi-Fi en las aulas. Advierte que la evidencia de riesgos para la salud causados por la tecnología inalámbrica se está fortaleciendo y justifica medidas inmediatas. Intensifican su inquietud médica acerca de los tumores cerebrales malignos causados por el uso del teléfono móvil (se detecta un patrón coherente de mayor riesgo de glioma –tumor cerebral maligno- y neuroma acústico). Advierte que:

“La evidencia epidemiológica muestra que la radiofrecuencia debe clasificarse como un carcinógeno humano conocido. Los límites actuales de seguridad pública del Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos (Institute of Electrical and Electronics



Engineers -IEEE-), de la Comisión Federal de Comunicaciones (Federal Communication Comisión -FCC-) y de la Comisión Internacional de Protección contra la Radiación No-Ionizante (International Council on Non-Ionizing Radiation Protection -ICNIRP-) no son adecuadas para proteger la salud pública”.

Sigue advirtiéndolo de que los dispositivos inalámbricos móviles, como los teléfonos y las tabletas son grandes fuentes de estrés biológico innecesarios para la mente y el cuerpo que pueden socavar la resistencia con el tiempo. Advierte seriamente contra el uso inalámbrico en las escuelas. Las escuelas deberían proporcionar acceso a Internet sin Wi-Fi.

“Es esencialmente un experimento no regulado sobre la salud y el aprendizaje de los niños. Las microondas de la tecnología inalámbrica perturban el pensamiento, ¿qué podría ser peor para el aprendizaje? La tecnología puede utilizarse de forma más segura con dispositivos cableados que no producen estos niveles de radiación de microondas biológicamente perjudiciales” (Cindy Sage, Coeditora del Informe BioInitiative).

La hiperactividad, los problemas de concentración, la ansiedad, la irritabilidad, la desorientación, el comportamiento distraído, los trastornos de sueño y los dolores de cabeza son algunos de los efectos que se informan en los estudios clínicos.

- Declaración Médica Internacional (Declaración de Friburgo 2012): Finaliza del siguiente modo: “Destacados científicos consideran las masivas intervenciones sobre el funcionamiento biofísico vital generados por los campos electromagnéticos (CEM) artificiales como el mayor experimento biomédico jamás visto en la historia humana. Ya sabemos lo suficiente en este momento acerca de los riesgos y peligros para exigir una acción inmediata de precaución de los responsables políticos”.

- Informe Mundial sobre el Cáncer (2014): Advierte de los factores ambientales como el mayor agente cancerígeno. En su apartado 2.8 aborda directamente la relación entre cáncer y contaminación electromagnética.

4. ¿Qué efectos produce sobre la salud la radiación electromagnética?

Además del daño jurídico moral y patrimonial (por la depreciación de la vivienda sometida a radiación), sin lugar a dudas, lo más preocupante de este asunto son los daños que sobre la salud producen los campos electromagnéticos, así como el aumento constante de la electrohipersensibilidad (EHS) (incapacidad o discapacidad funcional por factores ambientales, que Suecia ya la tiene reconocida). La comunidad científica



internacional, a través de miles de estudios, viene señalando diversos daños sobre la salud, algunos de los cuales ya los hemos adelantado.²⁰ Destacar, entre otros: Abortos. Afección del sistema inmunológico. Alergias. Alteraciones cutáneas. Alteraciones del comportamiento. Alzheimer precoz. Ansiedad. Aumento espectro autista. Cambios en la actividad eléctrica del cerebro. Cambios en la presión sanguínea. Cáncer (parótida, pecho, etc.). Daños en el ADN. Depresiones. Descenso de los niveles de melatonina (glándula pineal). Dolores de cabeza. Efectos fetales y neonatales. Efectos genéticos (genotóxicos). Efectos neurológicos. El ADN de las células madre no se adapta o repara. Estrés psicológico. Falta de concentración. Fibromialgias. Infecciones. Infertilidad. Insomnio. Interferencias en marcapasos. Irritabilidad. Leucemia infantil. Lipoatrofia semicircular. Malformaciones congénitas. Neuromas acústicos. Problemas cardíacos. Riesgo en la barrera hematoencefálica (BHE). Se estimulan las proteínas de estrés en células. Síndrome de fatiga crónica. Tumores cerebrales (gliomas). Los CEM y la radiación por RF, combinadas con toxinas químicas (metales pesados, productos químicos orgánicos y pesticidas) aumentan su peligrosidad.

5. ¿Por qué hemos llegado a esta situación?

Realmente hemos conseguido alcanzar una situación surrealista, en la que toda la población está amenazada por la tecnología que consume o que se le impone y ante la que parece que no poder defenderse. Es más, mayoritariamente se convierte en entusiasta y fiel colaboradora de este sistema que le devora. Las realidades dramáticas que surgen por doquier a causa de la radiación (en barrios, centros educativos, hogares, etc.) parece que no importan, o son silenciadas. Muchas reivindicaciones, grupales o

20 Una exposición de algunos de estos efectos biológicos puede verse en la brillante conferencia de Dr. Olle Johansson, miembro del Departamento de Neurociencia del Instituto Karolinska, en Estocolmo (Suecia): Johansson, O. (2013). *Health Effects of Electromagnetic Fields: A Neuroscientist's Views; Technical Seminar on Environment and Health*. Barcelona, 23 de noviembre (disponible en diversas fuentes de Internet, muchas de ellas subtitulan en español, por ejemplo, en el Facebook de la PECCEM: www.peccem.org). Entre los muchos mensajes enormemente interesantes que podemos escuchar, señalar alguno: “El mayor experimento jamás hecho a gran escala: ... ¿qué pasa si permitimos que nos radien a nosotros y a nuestros niños las 24 horas del reloj, el resto de nuestras vidas, como si fuésemos conejillos de Indias?” (23’). “Pedimos una normativa de exposición pública con base biológica para los campos electromagnéticos. Antes solamente había habido normas técnicas” (36’). “Que los menores de 16 años deberían usar teléfonos móviles y teléfonos sin cable sólo para llamadas de emergencia. No debería haber Wi-fi, WiMax y otras redes sin cable instaladas en casas, escuelas o áreas públicas” (48’). Por otro lado, para un acercamiento visual también a la realidad de las personas electrohipersensibles, puede visionarse el interesante documental, disponible en Internet y en la PECCEM: *SOS-EHS: Todos somos electrosensibles*.



personales, decaen por agotamiento, desesperanza o muerte; o por sentimientos de indefensión, frustración, soledad o inoperancia. Es mucho el sufrimiento que se está produciendo a causa de la radiación. Hay muchas personas desesperadas, desbordadas por un sentimiento de desprotección ante lo que considera la pérdida de sus derechos fundamentales (vivienda digna, protección de la salud, etc.). Con frecuencia se convierten en vidas trastocadas, obligadas a desenvolverse en un entorno inhóspito e inhabitable, incluso hostil.

Las distintas instituciones sociales tienen parte de responsabilidad. La familia y el sistema educativo, como principales agentes de socialización, condicionan los hábitos de consumo y la conciencia o no de los riesgos y sus consecuencias (dependencia psicológica, usos o abusos poco responsables que perjudican la salud, falta de información, negación del fenómeno, etc.); la presión de la publicidad y del grupo de iguales, especialmente a ciertas edades, influyen mucho en unos estilos de vida y hábitos de consumo no siempre sensatos. En el ámbito médico, este tema obtiene frecuentes resistencias. Pero, sobre todo, el posicionamiento político que deriva en leyes concretas, y en sus consecuentes medidas ejecutivas y judiciales, condicionado por las presiones de grandes empresas como agentes económicos, está siendo el elemento clave en este fenómeno y determinante a la hora de establecer los mecanismos de protección de la población y del medio.

6. La vulneración de los Derechos Humanos

El análisis de la situación lleva a interpretar que en España se pueden estar vulnerando una serie de derechos fundamentales recogidos en diversas cartas magnas. Se puede haber legislado de tal manera que la mayoría de las cosas que sucedan se interpreten como legales, pero no quiere decir que necesariamente sean justas, especialmente si lo contrastamos con las evidencias científicas y con lo propugnado en esas cartas magnas e internacionales, así como tampoco con lo recogido en la misma Constitución Española. Destacamos a continuación 11 de los 30 artículos de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10 de noviembre de 1948) que consideramos pudieran estar vulnerándose:²¹

21 Para un análisis de la vulneración de derechos a causa de los CEM, en otras Cartas, puede consultarse Caselles, J. F. (2014a) (ver nota 1), donde se cita también la *Declaración Universal de los Derechos del*



Art. 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y... deben comportarse fraternalmente (la *Regla de Oro*: “No desees para las demás personas lo que no quieras para ti”, está siendo cuestionada en la forma en la que se han venido promoviendo la instalación de antenas de telefonía en las azoteas de edificios; a la comunidad se les convence de estar bajo la protección del supuesto efecto paraguas y que la radiación sólo afecta a los edificios circundantes).

Art. 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. (la radiación por CEM pone en riesgo tanto la seguridad y la vida de las personas, así como su libertad en el sentido que establece el concepto de “seguridad humana” del PNUD, que implica vivir libre de temores; el estrés psicológico y daño moral que llega a producir el vivir en la proximidad a una antena, junto a la percepción del progresivo deterioro de la salud, llega a ser insoportable, especialmente cuando en la vivienda habitan seres especialmente sensibles: infancia, juventud, embarazadas, personas enfermas, EHS, etc.).

Art. 4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre... (la invasión del espacio vital y del cuerpo al servicio de los intereses de las compañías, llegando a legislarse incluso para que eso sea posible; el máximo exponente de esto ha quedado manifiesto en la nueva *Ley de Telecomunicaciones*, donde todo lo privado y público queda al servicio de las telecomunicaciones).

Art. 5. Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (la exposición a elevados niveles de radiación genera trastornos en la vida diaria y enfermedades, pudiendo conducir a la muerte, incluso por suicidio).

Art. 8. Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley (la legislación desarrollada en esta materia en España es obsoleta, anacrónica, terriblemente permisiva e injusta, favorece a la compañías y desprotege a la población en general, a su vez hace prácticamente imposible que prospere cualquier denuncia; y ni siquiera da la oportunidad para que comunidades autónomas y ayuntamientos establezcan sus propios criterios, protegiendo a la población a la que representan, todo lo contrario, han terminado siendo penalizados; la desprotección ante la instalación de antenas de telefonía así como de los contadores inteligentes, son dos ejemplos claros).

Art. 12. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio... (las compañías utilizan el espacio privado sin el consentimiento de las personas afectadas; viviendas y personas pasan a ser asfalto de autopistas de las telecomunicaciones, donde circula libremente la radiación electromagnética en beneficio de las compañías; la nueva *Ley de Telecomunicaciones* lo favorece más aún; en el caso de los *smartmeters* de luz, la violación de la privacidad viene siendo especialmente denunciado al facilitarse el control permanente del consumo privado, al

Niño (consideración 3ª y principios 2, 4, 8 y 9), la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (arts. 6, 16, 24, 29, 31, 32, 36 y 37), la *Constitución Española* (arts. 15, 18, 39, 43, 45, 47 y 51), y el *Decálogo de los e-derechos de los niños y las niñas* (UNICEF).

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. **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.

tiempo que se contamina la red eléctrica del inmueble al usar el sistema PLC; en el caso de los contadores de agua y gas, la contaminación se produce vía wifi).

Art. 13. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia... (principio condicionado a la protección de la salud: hay personas que tienen que marcharse de su vivienda o ven negado este derecho a instalarse en un sitio, a causa de la proximidad de antenas; o por ejemplo, ven condicionada su circulación libre por el inmueble; vivir en pisos altos o áticos próximos a antenas, o que queden en su ángulo o dirección, o acceder a las azoteas, se ha vuelto muy peligroso debido a la alta radiación que les inmisiona; con frecuencia se ven forzadas a marcharse).

Art. 24. Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre... (simplemente dormir se vuelve imposible, desesperante, incluso peligroso, porque es cuando más sufre el cuerpo, especialmente el cerebro y el corazón ante la quietud del cuerpo: una persona se puede despertar más agotada que cuando se acostó o sufrir fuertes dolores de cabeza durante la noche; por otro lado, se termina renunciando al disfrute de espacios domésticos ante la alta inmisión de radiación electromagnética en el hogar; esta situación se vuelve especialmente peligrosa y cruel cuando hay infancia o personas mayores o enfermas; por la noche, la melatonina producida por la glándula pineal durante el reposo, no puede generarse a causa de la radiación, con el consecuente deterioro del sistema inmunológico).

Art. 25. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar,... la vivienda, la asistencia médica...; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de... enfermedad... (la EHS no está reconocida -sí lo está en Suecia-, lo que hace inviable este art. en este asunto: no se tiene derecho a baja o a remuneración alguna; por otro lado, las compañías de telefonía móvil no disponen de seguros por daños derivados de la radiación electromagnética ya que las aseguradoras no establecen los mismos).

Art. 26. Toda persona tiene derecho a la educación.../ La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad...; y promoverá el desarrollo... de la paz (el desarrollo de la personalidad, al igual que la salud, implica lo físico, mental y social // el concepto de paz más evolucionado, la paz positiva, es definida como la máxima justicia y la mínima violencia; la justicia implica eliminar cualquier tipo de violencia, ya sea directa o estructural, esta última es aquella que impide realizarse como persona // por otro lado, la proliferación de antenas próximas a parques infantiles y centros educativos, así como de sistemas Wi-Fi en los mismos, a veces promovidos desde la Administración -Escuela 2.0-, obliga a replantearse seriamente el papel educativo en este asunto. Por otro lado, ¿cómo educar en los valores enunciados cuando legalmente se está consintiendo la violación de la *Regla de Oro*?).

Art. 28. Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos. (la Declaración de Friburgo, en 2012, calificó las masivas intervenciones de los CEM artificiales como el mayor experimento biomédico jamás visto en la historia humana; no existe homogeneidad legal a nivel internacional, ni siquiera a nivel europeo;



la presión de los lobbys es fuerte y sobre ella advierte el Consejo de Europa en su Resolución 1815/2011; es necesario trabajar intensamente sobre todo ello, donde la protección de la salud y del medio ambiente se anteponga ante cualquier otro interés político, económico, tecnológico o de servicio; es muy importante participar de las movilizaciones ciudadanas, p. e., de la *Iniciativa Ciudadana Europea -ICE-*).

7. ¿Qué puede hacer la Educación Social?

Tres propuestas generales y una lluvia de ideas:

- 1) **Reducir** todo lo posible la radiación electromagnética, en cualquiera de sus ámbitos de acción (formales-no formales) y niveles (personal-laboral-comunitario).
- 2) **Concienciar** y formar a la población sobre el problema.
- 3) **Exigir** la protección de la salud como derecho fundamental y comprometerse con los movimientos reivindicativos y campañas a tal fin.

La Educación Social, desde sus múltiples espacios de acción sobre los que reflexiona constantemente,²² puede introducir la prevención de la radiación electromagnética como contenido transversal, pues de hecho está presente en cualquier etapa vital y espacio social (infancia y juventud, personas mayores, diversidad, ocio y tiempo libre, animación sociocultural, desarrollo comunitario, centros especializados, etc.). Múltiples acciones concretas se desprenden de las tres propuestas generales citadas. Exponemos algunas de ellas a modo de lluvia de ideas, a las que pueden añadirse otras muchas:

REDUCIR:

- Sustituir los sistemas wifi por cable o fibra (nunca por PLC), de manera urgente en centros educativos, hospitales y áreas especialmente sensibles.
- Alentar en el resto de espacios públicos y privados la sustitución de la wifi por cable (bibliotecas, espacios juveniles, bares...).
- Promover la instalación de una amplia red de teléfonos con cable de servicio público y con llamada gratuita a servicios de emergencia.
- Promover en el ámbito del Ocio y el Tiempo libre el turismo *Detox* (libre de radiación, que permita a las personas restablecerse); alentar esta tendencia detox con sentido pedagógico, en las actividades de campamentos, escuelas de verano...

22 Es evidente esta reflexión en la labor que viene haciendo desde hace décadas ASEDES y el conjunto de asociaciones y colegios profesionales de educadoras/es sociales, así como desde las universidades que imparten este título, expresado en múltiples Jornadas, encuentros y publicaciones.



- Si la labor profesional se desarrolla en centros educativos (p. e., como PTSC), animar y asesorar al Departamento de Orientación, al Centro, equipos de zona y administración a: sustituir la red wifi que pudiera haber por el inocuo cable o fibra óptica (mientras tanto, alejar bancos y mesas de los routers); regular o prohibir el uso del móvil en el centro; sustituir los microondas sin estanqueidad y alejarlos de las personas; descartar el uso de PDI y tabletas personales electromagnéticas; asesorar al resto del profesorado, familias y comunidad de zona (servicios sociales, centros de salud, asociaciones, etc.) sobre los riesgos y la necesidad de estimular el uso responsable de las TIC inalámbricas y otros aparatos electromagnéticos y que, en la medida de lo posible, sean sustituidos por aparatos inocuos (p. e., que el teléfono inalámbrico de base fija –DECT- sea sustituido por el de cable y la wifi por cable o fibra); que el ocio y tiempo libre sea más saludable, donde se promuevan nuevos estilos de comunicación, libres de las TIC inalámbricas. Esto mismo sería válido para otros espacios laborales (empresas, personas adultas, animación sociocultural, atención a la diversidad, etc.).
- Evitar permanecer en línea visual con las antenas de telefonía móvil, especialmente si sus lóbulos o links están orientados hacia la persona o grupo; en caso de no poderlas evitar, procurar permanecer el menor tiempo posible y alejarse de objetos metálicos que pudieran reflejar o amplificar la radiación (portones, barandillas, etc.). Protegerse o apantallar en caso necesario, mientras se intenta resolver la situación.
- No olvidar protegerse también de los campos de baja frecuencia (p. e., no sólo apagar la lámpara u otro objeto eléctrico de la mesita de noche o cabecera de la cama, sino desconectarlo totalmente de la toma de la pared, especialmente mientras se duerme, pues su campo eléctrico se transmite a la mesita y se extiende en un importante radio de acción, afectando biológicamente; especialmente peligroso se ha vuelto este campo con la instalación de los nuevos contadores de luz que usan PLC, “ensuciando” toda la red eléctrica y transmitiendo ahora campos electromagnéticos de más alcance y sólo detectables con el osciloscopio).

CONCIENCIAR:

- Desarrollar campañas de información y sensibilización y elaborar guías o manuales de buenas prácticas adaptados a los grupos de población destino, que informen de los peligros y anime a reducir y al uso responsable y preventivo de estas tecnologías o a su eliminación siempre que sea posible (móvil, teléfonos inalámbricos de base fija –DECT-, wifi, monitores para control de bebés, tabletas, mandos a distancia de videojuegos y de otro tipo, microondas sin estanqueidad, cocinas de inducción...).



- Comprometerse con la Plataforma Estatal Contra la Contaminación Electromagnética -PECCEM- (www.peccem.org) y con las diversas campañas que desarrolla: Iniciativa Ciudadana Europea -ICE- para que la normativa se ajusten a la Resolución 1815/2011 del Consejo de Europa; campaña Escuela saludable-Internet sólo por cable; campaña sobre la Ley de Telecomunicaciones; campaña sobre contadores inteligentes; campaña protección de las personas EHS, etc.
- Promover y concienciar sobre el uso tan sólo en caso urgente, de forma breve y responsable, de móviles, GPS y sistemas wireless, en los transportes públicos, a fin de evitar la alta condensación y el efecto campana que se produce dentro de los mismos, conscientes de que las personas vulnerables (embarazadas, menores, EHS...) no pueden “escapar” de esos espacios radiados mientras dura su trayecto.
- Conocer y compartir experiencias positivas en esta materia, tanto nacionales como extranjeras (p. e., Salzburgo).
- Profundizar en las estrategias noviolentas para la regulación/resolución de este conflicto, donde intervienen diversos agentes (empresas, administración, sociedad).
- Promover la protección ambiental de las personas EHS, atendiendo el Convenio Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, de 2006.
- Alentar debates y dirigirse a cualquier instancia que debiera o pudiera comprometerse (política, sindical, asociativa, administrativa, gubernamental, de defensa de la ciudadanía, religiosa, etc.).
- Instruir sobre el uso menos perjudicial del móvil u otros sistemas electromagnéticos (evitar en menores de edad, sólo en caso de extrema urgencia; en personas adultas usarlo el menor tiempo posible, no más de 10 minutos diarios y nunca más de tres seguidos, alejado de cabeza y cuerpo, mejor enviar un mensaje, si se ha de hablar mejor usar altavoz o auriculares, si puede ser de aire, nunca ante baja cobertura, no pegarlo a la cabeza en el momento de conexión, nunca portarlo en el sujetador o cerca de genitales, no dormir con él en la habitación, no usarlos en interior de vehículos ni espacios pequeños y cerrados, exigir la mínima tasa de absorción –SAR- y otros criterios de seguridad y medioambientales, etc.). Ante cualquier duda sobre un posible campo electromagnético, averiguar su radiación y actuar en consecuencia. Si fuese preciso, demandar servicio especializado.
- Que los logros alcanzados en esta materia permitan la opción de colocar en los puntos de acceso a los espacios de trabajo u otros puntos, carteles o mensajes que indiquen, p. e.: “Zona Blanca - Libre de Wifi”.



- Es importante reforzar los diversos aspectos a desarrollar (hábitos, actitudes y conocimientos) según la etapa evolutiva de la que hablemos; a menor edad será mejor desarrollar especialmente comportamientos y hábitos saludables, y en edades más avanzadas detallar mejor las razones por las que esos hábitos saludables son importantes (por ejemplo, analizando informes científicos, haciendo pequeños experimentos con medidores, etc.); por supuesto, el desarrollo de actitudes positivas, en cuanto predisposiciones a actuar de cierta manera en diversos contextos, reforzando la autoestima y la relación positiva con el grupo de iguales, será fundamental. Diversas propuestas educativas, como por ejemplo la clarificación de valores, dilemas morales, el modelado, el sociodrama, los juegos cooperativos, el análisis del humor gráfico o el enfoque socioafectivo (este último enfocado para ponerse en la piel de otra persona, por ejemplo electrohipersensible -EHS-), son algunas propuestas educativas, entre otras muchas. El visionado y análisis de documentales son otro recurso importante (existen muy buenos ejemplos accesibles a través de la web de la PECCEM o de las entidades vinculadas: AVAATE, ASANACEM, etc.).
- Como regla concientizadora, ante la decisión de usar algún aparato generador de CEM, imaginar que es un cigarro encendido (¿dónde permitiríamos su consumo?).

EXIGIR:

- Exigir mapas de red de antenas de telefonía y de otras fuentes de radiación en la zona. Exigir que no se camuflen y que se adviertan de las mismas. Exigir el control constante y público de los niveles de radiación en la zona.
- Exigir la retirada de las antenas cuya proximidad o nivel de radiación atente contra la salud, especialmente si está próxima a lugares sensibles (escuelas, hospitales, centros de personas mayores, parques, polideportivos...), así como viviendas o lugares donde habiten animales (zoos, granjas...).
- Exigir la minimización de la radiación, tal como establece la normativa española.
- Exigir la adecuación a los niveles cautelares recogidos en la Resolución 1815/2011 del Consejo de Europa y en Bioinitiative 2012.
- Exigir y establecer “zonas blancas” o “de sombra” libres de radiación, donde todas las personas, especialmente las más sensibles (infancia, enfermas, embarazadas, EHS, etc.) puedan permanecer.
- Exigir el cumplimiento del *Convenio Aarhus*, de 1998, sobre acceso a la información, participación pública en la toma de decisiones y acceso a la justicia en temas medioambientales. Resistirse ante cualquier intento de usurpación de la



responsabilidad directa que en la toma de decisiones sobre esta materia le es legítima al conjunto de la ciudadanía.

- Exigir el establecimiento de una normativa laboral que garantice la protección de la salud, acorde a las propuestas cautelares más restrictivas.
- Denunciar las medidas políticas, publicitarias, comerciales o de otra índole que en esta materia atente contra la salud de la población (p. e., la publicidad dirigida a la infancia).

Ante cualquier duda atenderemos los Principios de Precaución y de ALARA/ALATA (niveles tan bajos como razonable y tecnológicamente sea posible).



La Globalización de los Derechos Humanos: Reflexión y revisión de los derechos esenciales para la coexistencia en una sociedad global desde la Educación Social.

Sergio Buedo Martínez. *Educador Social y Antropólogo Aplicado*¹

154

Resumen

A día de hoy, podríamos decir que hemos justificado la conceptualización y la fenomenología de los Derechos Humanos, pero todavía no hemos indagado en las dimensiones a las que afecta el incumplimiento de los mismos en una sociedad globalizada, en la que cualquier ámbito personal está interrelacionado con el resto afines a la comunidad. Poseemos “declaraciones” de los Derechos Humanos, pero no marcos normativos y legislativos a nivel internacional que obliguen a los diferentes subsistemas a cumplir e implementar dichos derechos, lo que imposibilita el respeto de los mismos a nivel global. Este artículo tratará de entender el proceso llevado a cabo para la estructuración de dichos derechos en una sociedad global, la situación de dichos derechos en la actualidad y la figura del educador social en este contexto tan complejo e interconectado.

Palabras clave: Educación Social, empoderamiento, iniciativas sociales, Legislación, Derechos Humanos, Ética

Fecha de recepción: 03-10-2014.

Fecha de aceptación: 05-01-2015.

The Globalization of Human Rights: review of the essential rights for coexistence in a global society from Social Education.

Abstract

Today, we could say that we have justified the conceptualization and phenomenology of Human Rights, but we haven't investigated yet, whole dimensions that affects the

¹ Para correspondencia: Sergio Buedo, c. José Isbert, 6. 12M. 02001. Albacete. 670596886. sergiobuedo@gmail.com.



breach there of in a globalized society, in which any personal stuff, affect the rest related to the community; We have statements of Human Rights, but we haven't policy and legislative frameworks at international level, requiring different subsystems to meet and implement these rights, making it impossible to respect them globally. This article will try to understand the process undertaken for the structuring of such rights in a global society, as we are immersed, the situation of these rights today, and the role of social educators in this complexity, interconnected in global context.

Key Words: Social Education (Social Pedagogy), Empowerment, Social Initiatives, Legislation, Human Rights, Ethic.

Introducción

La Globalización en sus inicios, da el pistoletazo para los primeros filósofos que repensaban la conceptualización y fenomenología del Ser Humano, el inicio de la tarea de crear un paradigma de pensamiento global, estableciendo (como postulaba Bartolomé de las Casas), un primer "*Derecho Universal de Conciencia*",² que nos posibilitaba al cuestionamiento de los paradigmas relevantes a la legitimización de una coexistencia de culturas en un sistema global.

Ya postulaba Marx, que "*Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo*" (Tesis XI, Marx); y es que el mundo hoy día está lleno de filósofos, pero a mi parecer, aún hacen falta más, para continuar comprendiéndolo y por ende, cambiarlo y adaptarnos a los cambios del mismo. Este es a mi juicio, el verdadero paradigma del siglo XXI: la adaptación hacia la singularidad humana, una Sociedad-Mundo (Morín, 2009). El problema en la mayoría de casos, en materia social, suele ser el amplio bagaje académico, literario y multidisciplinar, de que disponemos acerca de cómo actúa la sociedad en diversos contextos, pero no disponemos de los suficientes mecanismos y herramientas, que posibiliten la práctica de manera interdisciplinar y amparada por unos derechos fundamentales de esta excelsa teoría. La continuidad de dichos estudios es el

2 Para ampliar información, sobre el derecho global de conciencia, de la necesidad de comenzar a repensar como el ser humano como sujeto universal, véase: De las Casas, 1989.



planteamiento de alternativas, pudiendo comprender y aplicar iniciativas viables y eficaces, que busquen el impacto y el cambio social; la comprensión del mundo (desde una perspectiva holística) es, por ende, un factor intrínseco en la transformación social y progreso del ser humano. La Ética es así, un campo indispensable en el proceso de comprensión y adaptación a ésta sociedad globalizada.

Antecedentes filosóficos y ontológicos de los Derechos Humanos

Requerimos de un sentimentalismo (Shute Hurley, 1998) y de un empoderamiento y conocimiento de los propios derechos basados en una comprensión y aplicación de los mismos (Freire, 2012), para poder llevar a cabo una legitimización y control de implementación sobre estos, a una escala global, ya que puede que el problema, más que en la conceptualización o comprensión de estos derechos, resida en el control y normalización de unos derechos que no están amparados jurídicamente en ningún marco legal universal.

El marco totalitario, por ejemplo, puede amar sinceramente a la humanidad, puede considerar que todos los humanos tienen derechos inalienables y al mismo tiempo, no preocuparse en absoluto por cualquier persona ajena a su contexto, puesto que no considera que éstos sean humanos en igualdad de condiciones. En este caso, el problema básico no es el contenido de los derechos humanos, ni sus detalles, sino sus mismas condiciones de aplicación. Lo que estaría en juego aquí es a quiénes consideramos humanos y, por tanto, sujetos a la aplicación de los derechos. “Pues todo depende de quién cuente como otro ser humano semejante nuestro (...), el sentido en el cual agencia racional es sinónimo de pertenencia a nuestra comunidad moral” (Rorty, 1993³). En ausencia de tal reconocimiento de pertenencia, de poco servirán las apelaciones usuales a un rasgo común compartido por todos los seres humanos que justificaría la aplicación universal de los derechos humanos.

La Escuela de Frankfurt criticaba las tres posturas predominantes, en los diferentes modelos sociopolíticos, Capitalismo, Comunismo y Totalitarismo, ya que en ningún

3 En Shute y Hurley (1998). Rorty. Derechos Humanos, racionalidad y sentimentalidad. *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Trotta, Madrid, pp. 117-137.



caso permitía a los individuos florecer y crecer como persona libremente, sin estar condicionados a un ente estatal, como promulgaba el ideal ilustrado. Dicho proyecto de la Razón, está ahora instrumentalizado: ya no importa el fin sino los medios para llevar a cabo dicho fin. Se desmoralizan los fines, sólo importan los medios (obtener el mayor beneficio en el menor tiempo posible, la competitividad más exacerbada, la carrera meritocrática...), lo que distorsiona y perjudica gravemente el ideal de *progreso* del Ser Humano. Pues ya no nos interesará tanto el fin óptimo para los seres vivos que pueblan la Tierra, sino nuestro propio beneficio, guiado por el individualismo más puro y amoral jamás gestado.

Para lograr una mera aprehensión de los Derechos Humanos, hemos de comprender los bagajes de la diversidad cultural. Según Rorty, podemos distinguir entre un relativismo moral (pluralidad de códigos morales), relativismo normativo (donde los individuos se ven obligados a respetar dichos códigos) y un relativismo ético (dificultad de establecer una “razón universal”, de dichos derechos, y por ende, la dificultad de aplicación de los mismos).⁴

Desarrollo

Una sociedad global individualista, gestando un sistema de inequidad social.

En los sistemas neo-liberales, comunistas, comunitaristas y utilitaristas o tecnócratas, no podrían hacerse efectivos los Derechos Humanos,⁵ ya que la globalización está fuertemente marcada por las economías y los intereses de las mismas, partiendo de la premisa de que lo importante es la relación coste-beneficio, “*la forma en que esta sociedad moldea a sus integrantes está regida, ante todo y en primer lugar, por la necesidad de desempeñar ese papel, la norma que les impone, la de tener capacidad y voluntad de consumir*”(Bauman, 2000:44). Estamos adoptando, por medio de esta globalización y sus rituales, una nueva moda: la moda de producir para consumir, guiada por el *Fetichismo consumista* (Appaduraih, 2001:39).

4 *Ibíd.* Rorty (1993). En Shute y Hurley (1998).

5 Lukes a través de un universo imaginario compuesto por diversas sociedades (ejemplos exagerados de los modelos socio-políticos existentes), nos revela las diferentes delimitaciones teórico-prácticas que plantea el cumplimiento de los DDHH. Véase: Shute y Hurley (1998).



Paralelamente, estas desigualdades e injusticias provocan una serie de resarcimientos entre las culturas que interactúan por medio del conflicto, guerras, miedo y miseria (Morín, 2009). Se globalizan, no sólo las estructuras internacionales de protección de los DDHH, se globaliza el sistema económico, político, la pobreza,⁶ el crimen y nos plantean la globalización del control y orden. Requerimos de un gobierno mundial y dicho gobierno requerirá de un control (Morín, 2009)

A las premisas de Morín o Appiah (imposibilidad de homogenizar una cultura única global), habría que añadirle que es un duro trabajo, si queremos que esta homogeneización sea humanista. Pero el avance hacia una homogeneización cultural es inevitable (un sistema económico cada vez más común a todo el globo, un idioma hablado por casi todo el planeta, un modelo sociopolítico predominante...) (Moreno, 2008). El problema aparece cuando dicha homogeneización está colonizada por las instituciones económicas internacionales, “*grandes instituciones económicas y supraestatales que carecen de control democrático alguno: FMI, Banco Mundial, OMC o Banco Central Europeo*” (Moreno, 2008:503). Por lo que el trabajo del Educador Social, queda completamente dependiente ante las estructuras superiores.

La cuestión de sí se ejerce un cumplimiento de los derechos humanos a nivel internacional, podría ser en sí misma una pregunta retórica ya que es realmente imposible.⁷ El camino hacia la legitimización de estos derechos, ha de pasar por una revisión y reactualización de estos derechos en la actualidad, así como de la creación de mecanismos de control y cumplimiento de estos a través del diálogo y consenso global.

Revisión de los derechos Humanos en España durante el transcurso del 2014.

¿Ha sido España un buen candidato en el cumplimiento de los Derechos Humanos en 2014? La respuesta a simple vista: parece ser que no. El gallinero,⁸ la cañada real en

6 Véase [Los Principios Rectores sobre la pobreza extrema y los Derechos Humanos](#).

7 Para esclarecer la situación global específicamente, véase: [Mapa de Hambrunas](#) y [Mapa de conflictos y Mapa mundial riesgo de Derechos Humanos](#) a escala global

8 Véase: http://www.cuatro.com/noticias/miguel-angel-oliver/Miguel_Angel_Oliver-Paco_Pascual-El_Gallinero-chabolas_2_1905780188.html.



Madrid,⁹ y las 3000 viviendas en Sevilla,¹⁰ son sólo unos ejemplos conocidos (viendo el barrio de San Antón de Cuenca o las 600 de Albacete, desde una visión más cercana), en todas las ciudades reside un territorio que hoy esencialmente se conocería como *Cuarto Mundo*. Se entiende por Cuarto Mundo como aquellas zonas en las que la calidad de vida es semejante a los niveles de un tercer mundo en un país industrializado y occidental, lo que sería conocido como primer mundo en la *teoría de los mundos*. Son los conocidos como *nuevos pobres* (Bauman, 2000 y 2005; Standing, 2013). Se viola pues en un país “civilizado” y que asume y ratifica diversas declaraciones de derechos humanos,¹¹ así como su Carta Magna, el primer y tercer artículo, de la declaración Universal de Derechos Humanos ([Artículo 1](#) y [Artículo 3](#) DUDH).

Visualizamos nuevas formas de esclavitud: los españoles no pueden llegar a fin de mes, a pesar de trabajar más horas que el resto de países de la UE sueldos de los más bajos de la OCDE, y de los que más horas de trabajo realizan.¹² ([Artículo 4](#), [Artículo 23](#) y el [Artículo 22](#)).

Situación que ha denunciado la ONU,¹³ tanto por el manejo incipiente de las reformas laborales e impositivas, o de inmigración neoconservadoras emergentes en Europa (vulnerando en este caso el [Artículo 5](#), [Artículo 13](#) y [Artículo 14](#) por medio de las famosas devoluciones en caliente o políticas de expulsión).

El manejo de la corrupción en España por medio de los indultos de aquellos personajes influyentes, de índole política, administrativa o económica, que a pesar de haber delinquido y distraído millones de euros de fondos públicos, no respeta una equidad en la justicia, hecho que la sociedad comienza a percibir, festejando un desánimo progresivo y desafección a las instituciones públicas ([Artículo 7](#)). Todo ello unido a la nueva [Ley de Seguridad ciudadana](#), construye un sistema que hace diferencias jurídicas

9 Véase: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/24h-en-la-calle/24-horas-calle-canada-real-madrid/2074873/>.

10 Véase: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/comando-actualidad/comando-actualidad-escolta-tres-mil-viviendas/2444847/>.

11 El problema reside en que dichas declaraciones, quedan simplemente en eso, consejos de buenas prácticas para una sociedad global, ya que no imponen ni exigen el cumplimiento de los mismos a ningún territorio.

12 Para ampliar información, véase: [Diferencia salarial países UE](#)

13 Véase: [Europa condena a España, cuatro veces, por incumplimiento de los DDHH.](#)



entre unas personas y otras, quebrantando normas que, de existir un organismo de control, serían críticamente sancionadas ([Artículo 9](#) y [Artículo 20](#)). Se castiga el hecho de defender sus propios derechos, por medio de las manifestaciones pacíficas o en infraestructuras públicas (su lugar de trabajo), ([Artículo 11](#)).

Sin lugar a dudas, el tema más candente en estos últimos años han sido los Desahucios (Alemany y Colau, 2012), siendo los mismos una de las polémicas más deplorables que ha tenido nuestro “Estado del Bienestar”, vulnerando los [Artículo 12](#) y [Artículo 17](#) y perpetuando un incremento de las situaciones de exclusión social extremas en España, ya que una alteridad, como puede ser la expulsión del hogar, determina gravemente el proceso de vulnerabilidad de una persona y el núcleo familiar más cercano de la misma (con datos tan dramáticos como un 30% de malnutrición infantil o un 20% de pobreza infantil,¹⁴ EAPN. 2014)

Bajo el amparo de un sistema heteropatriarcal y conservador, es complicado aceptar políticas de matrimonio adversas a los modelos tradicionales, así como de las personas con discapacidad, incapacidad o capacidades diferentes,¹⁵ a las que supone la *normalidad social*, sin caer en la vulneración de derechos ([Artículo 16](#)).

La transparencia y la empatía sociopolítica es un ámbito por pulir en el Estado español. Requerimos de herramientas que fomenten un estado democrático, pero democrático en el sentido de que realmente nos representen aquellos políticos que elijamos ([Artículo 18](#)), pues un voto cada 4 años, es imposible que implique a una persona a elaborar acciones que mejoren nuestra calidad de vida, debemos potenciar nuestra participación en la sociedad democrática,¹⁶ como ciudadanos de la misma ([Artículo 21](#)). O que fomente la actitud crítica y libertad de expresión y opinión, empoderándonos de nuestros propios derechos y obligaciones ([Artículo 19](#)).

14 Para entender este [fenómeno a través de un ejemplo directo](#), pudiendo observar tanto las dimensiones que conlleva la pobreza, en todos los quehaceres del ser humano y lo éticamente cuestionable y reprochable que resultan estos hechos en pleno siglo XXI, bajo el amparo de una supuesta “Sociedad del Bienestar”.

15 Para ampliar información, véase: [Discapacidad y pobreza](#)

16 Aludiendo a la dimensión Hegeliana de la participación política, el individuo ha de formar parte de la construcción de su propio sistema, para ser un ser humano plenamente.



¿Es sostenible un país que trabaja más que los de su entorno europeo pero produce mucho menos; que capta poquísimos talentos extranjeros y que expulsa a decenas de miles de sus jóvenes bien formados? España tiene una jornada laboral larga, poco fructífera y mal pagada y es uno de los países que menos duerme de Europa, con uno de los mayores niveles de estrés femenino y el que posee la mayor tasa de abandono escolar temprano. Su natalidad está entre las más bajas y su población es de las más envejecidas. Debemos fomentar pues un Estado que realmente proteja a sus ciudadanos, sobre todo a aquellos que han invertido sus vidas en el progreso del mismo ([Artículo 24](#)) y a día de hoy, mantenemos los datos más dramáticos de la historia reciente, con 40000 personas sin hogar, más de un millón y medio de personas residiendo en una infravivienda (EAPN, 2014 y FOESSA 2014). Tras el drama de los desahucios, comprendemos que en España no se toma muy en serio el hecho de poseer una vivienda digna ([Artículo 25](#)).

Por ello, el fomento de nuestro derecho ha de estar amparado en la Educación; haciendo de la misma una educación pública de calidad, crítica y que trate de enfocar a la generación con más conocimientos de la historia en el progreso más cercano ([Artículo 26](#) y [Artículo 27](#)).

La globalización

Durante el transcurso del proceso de globalización y comenzando a especificar nuestra visión en la misma, la Unión Europea se tambalea debido a las constantes fluctuaciones del mercado mundial, y en este escenario caótico y globalizado, unos salen beneficiados,¹⁷ sobre todo a los países del norte y centro de Europa, y otros que quedan relegados a un segundo plano, como es el ejemplo de los denominados PIGS.¹⁸ En este sentido, la crisis que comenzó en Grecia se extendió, fundamentalmente, a Irlanda y Portugal y posteriormente en 2011, a Italia y España (Heredia, 2014). Comprendiendo como comienza a haber países que a pesar de suponerse que están en igualdad de

17 Para ampliar información véase [Crisis de deuda en la UE: ¿Quiénes se benefician?](#)

18 Acrónimo utilizado para denominar a los países en recensión más perjudicados en la crisis actual: Portugal, Italy, Greece, Spain. Para ampliar información. Véase [Países europeos que no pueden despegar](#).



condiciones, quedan subordinados ante otras economías, perdiendo el valor de seres humanos, empujándolos hacia un individualismo radical.

Por ello cabe plantearse que el proceso de Globalización conlleva unos riesgos, unos efectos secundarios, que hace que unos salgan perjudicados y otros fortificados: “*Las interpretaciones de los riesgos insertan cuñas en la situación económica. Siempre hay <perdedores por el riesgo> y <vencedores por el riesgo>*” (Bech, 2006:281), donde millones de personas quedarían al margen, convirtiéndose en “outsiders” (fuera de lugar, excluido) (De Venanzi, 2002). La Globalización cultural como imposición homogénea de una cultura dominante sobre el resto, en nombre del progreso, es entonces un hecho éticamente reprochable: “*se puede entender por <progreso> el cambio social legítimo sin legitimación político-democrática. La creencia en el progreso sustituye el consenso*” (Beck, 2006:268). Hay que revertir esta situación por medio del diálogo transcultural, adaptando determinadas facetas de cada cultura, pudiendo *progresar* desde una visión comunitaria y comprender que el multiculturalismo no es un problema (Appiah, 2007).

Iniciativas para el empoderamiento moral

Para comenzar, se han de comenzar a elaborar Políticas de transparencia, con el fin de alcanzar la moralidad empresarial: las empresas son quienes han de comenzar a tratar este tipo de desigualdad de derechos, más aún, cuando culminan la cúspide del sistema que curiosamente imposibilita dichos derechos (el margen coste-beneficio del capital, hace inefectivos los derechos humanos y los fines de los mismos); y han de ser ellos quienes comiencen a dar ejemplo en el marco de un sistema neoconservador y neoliberal. Las políticas de transparencia, llevados al nivel en el que deberían estar, nos aportarían datos como las desigualdades salariales en función del género, sexo, o capacidades, la división sexual del trabajo, el cumplimiento de políticas públicas o ecológicas, etc. Hechos que pueden parecer nimios a simple vista, pero que cambiarían el panorama moral drásticamente ya que la propia sociedad podría elegir si quiere consumir sus productos, denunciar estas situaciones, o consensuar en sociedad la irracionalidad de estas.



Analizando los datos recurrentes al aumento progresivo de la pobreza en nuestro territorio, la sociedad se encuentra en una vorágine de empobrecimiento. En estos últimos años, la pobreza ha evolucionado del 19,7% al 35% (EAPN 2014), lo que significa que uno de cada cinco españoles se encuentra bajo el umbral de la pobreza. Asimismo, el informe denuncia que los requisitos para acceder a los servicios públicos se han endurecido, al tiempo que las ayudas a los más necesitados son insuficientes, insistiendo en la idea de que las prestaciones efectuadas en la actualidad no cubren las necesidades de más de dos tercios de las personas en situación de pobreza (FOESSA, 2014).

Para comprender la cabida de la Educación Social, dentro del fomento de las iniciativas de Empoderamiento local, no se pueden acatar grandes retos conforme a la puesta en ejecución de dichos derechos, ya que estamos sometidos al marco legislativo-político del Sistema (y macro sistemas en los que estemos integrados, UE, Troika, BCE...), y no podemos posibilitar grandes proyectos, sin depender en todos los sentidos de dichos marcos, ya que todas nuestras intervenciones, a día de hoy, están situadas dentro de estructuras normativas.¹⁹

No se integra un espacio específico para que profesionales del ámbito social (donde los educadores sociales puede tener cabida) puedan ejercer trabajo directo sin depender de estructuras ni dependientes de políticas jerárquicas (haciendo hincapié desde la Educación en la posibilidad de trabajo de los *Educadores de Calle*, cuyo trabajo ha sido indispensable para la adquisición de derecho progresivo en otros contextos mundiales (Freire, 2006 y 2012), ya que “*El educador tiene por objetivo la socialización de la persona. Sus destinatarios son principalmente personas de conflicto social o riesgo social, promoviendo su adaptación social (autonomía, integración, participación) y contando con intervenciones personales y comunitarias*” (Vallés, 2010:116). Desde la Educación Social, podemos aludir a nuestra deontología, para hacer efectivas y necesarias estas iniciativas (como paso necesario al empoderamiento de los Derechos fundamentales, a ese reconocimiento tan esencial):

19 Servicio de Ayuda a Domicilio, Servicio de Convivencia y reinserción Social, Servicio de Cooperación Social, colaboración con programas de participación, jóvenes, minorías étnicas, drogodependencias bienestar familiar o prestaciones económicas (Casado, 2001).



El Principio de la acción socio-educativa: *El educador/a social es un profesional de la educación que tiene como función básica la creación de una relación educativa que facilite a la persona ser sujeto y protagonista de su propia vida.*

El Principio de Justicia Social: *La actuación del educador/a social debe basarse en el derecho al acceso, que tiene todo ciudadano, al uso y disfrute de los servicios sociales y educativos en un marco del Estado Social Democrático de Derecho y no en razones de beneficencia o caridad. Esto exige, además, que desde el proceso de la acción socioeducativa, actúe siempre en favor del pleno e integral desarrollo y bienestar de las personas y los grupos, actuando no sólo en las situaciones problemáticas sino en la globalidad y la vida cotidiana en general.²⁰*

Así, el hecho de carecer de una vivienda digna constituye un factor de influencia sobre la exclusión social y que la resolución de esta problemática es un factor esencial con respecto a la integración de esta persona, saliendo de la situación de precariedad (EAPN, 2014). Esta pobreza gradual se relaciona con la incapacidad de satisfacer necesidades que son consideradas como básicas, como pueden ser las necesidades de residencia o alimentación, puesto que “*detrás de cada desahucio hay personas, familias, vivencias, sueños convertidos en la peor pesadilla*”. (Alemany y Colau, 2012).

Los datos que resultan de la crisis financiera merman la capacidad de acción e intervención desde esta estructura y hace que disminuya la calidad en el servicio prestado, con el fin de evitar retroceder a situaciones, que se aproximan a antiguas prácticas como la beneficencia o la asistencia social (González Martínez, 2012). Estas iniciativas buscan revitalizar el proceso de intervención desde las prestaciones ofertadas hoy día (atención integral ante situaciones de exclusión social, alojamiento alternativo, Servicio de Ayuda a Domicilio, atención a la unidad familiar y/o de convivencia e información, valoración y orientación (Caritas, 2013).

Conclusiones

No existe una fórmula, ni un mecanismo, que haga efectivos los derechos humanos, sin imponer una situación de conflicto de intereses entre diferentes culturas; no existe una fórmula mágica, ni una alternativa directa aplicable, que erradique las situaciones de desigualdad en el mundo (pobreza, inequidad social, cohesión social...), sino que el

²⁰ [Código deontológico del Educador Social](#) (CGCES, 2007).



camino ha de continuar, pues podemos visualizar que todavía no hemos apenas tocado la esencia de los Derechos Humanos.

Hemos de considerarnos una cultura común a toda la humanidad, antes de poder considerar siquiera el hecho de plantearnos unas condiciones mínimas de todo lo que forme parte de la misma, la Naturaleza, los Derechos Humanos del Hombre, o los derechos del resto de seres vivos y recursos del planeta.

La continuidad en la tarea de la implantación de dichos derechos, pasa por la actualización de la Ética tal como hoy la conocemos, hacia metas acordes al contexto global actual. El diálogo entre culturas ha de continuar y a través de dicho entendimiento y consenso, elaborar marcos normativos internacionales que realmente hagan posibles las condiciones de vida digna de toda especie en la Tierra, una Carta Magna de Economía Ética Mundial, una Constitución de Derechos Humanos Internacional, o un marco normativo internacional de protección de los recursos del planeta podrían ser unos ejemplos de dichos “marcos macro”.

Al igual que la educación o la libertad podrían ser unos derechos hace un siglo, una vivienda digna, una economía global que respetara todos los recursos de la Tierra existente, o una renta básica para toda la humanidad con un mismo sistema común, podrían ser unos legados por los que se pueden embarcar estos Derechos Humanos adolescentes, que tanto nos cuesta conceptualizar y sobre todo, disfrutar.

Los derechos fundamentales se ejercen a través de la práctica ya que hoy día, y sobre todo desde nuestra postura como profesionales del ámbito social, nos encontramos ante un sistema que teoriza sobre premisas de las que sólo se pueden fundamentar, cuando estas se llevan a la práctica. Y cuando más complicado es ejercer nuestros derechos fundamentales, sea por la escasez de recursos, medios, personal o inversión en el contexto, menos podemos poner en práctica nuestra deontología, y por ende, el fomento de los derechos fundamentales en la estructura social; más aún, cuando comprendemos que el incumplimiento de un Derecho esencial, deriva en una infinidad de problemas y necesidades para un individuo, para su comunidad, y por ende para toda la globalidad. Para cambiar este contexto, requerimos de participación de la ciudadanía, y por tanto, de



los propios agentes sociales, profesionales e instituciones del ámbito, cuya labor, a de extenderse más allá de las barreras limitantes y limitadas impuestas por el marco político-económico, tras estructurar y reformular dicho marco a las necesidades existentes en este nuevo panorama.

Es por ello que el empoderamiento se ha de llevar a cabo por medio del *Diálogo* (Parekh, 2005) entre instituciones y personas (todo agente social), en el consecutivo *Reconocimiento*,²¹ en la necesidad del fomento y protección de dichos derechos, y progresivamente, en el *empoderamiento humano* local, a través del conocimiento y la adquisición de condiciones de vida digna por medio de intervenciones socioeducativas (Freire, 2012) y gracias a esta globalidad, interdisciplinarias.

Referencias Bibliográficas

- Alemany, A. y Colau, A. (2012). *Vidas hipotecadas. De la burbuja inmobiliaria al derecho a la vivienda*. Barcelona: Angle.
- Appaduraih, A. (2001). *La Modernidad Desbordada: Dimensiones Culturales de la Globalización*. Montevideo-Buenos Aires: Trilce-Fondo de Cultura.
- Appiah, K. (2007). *Ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz Oxford.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Madrid: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Casado, D. y Guillén, E. (2001). *Manual de los Servicios Sociales*. Madrid: CCS.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCES). (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Recuperado el 24/08/2014
- De las Casas, B. (1989). *Apología*. Madrid: Alianza.
- De Venanzi. (2002). *Globalización y corporación. El orden social del siglo XXI*. Barcelona: Anthropos.

21 Haciendo mención al *Taylorismo*, reconociendo progresivamente los *espacios públicos y privados* de las personas en situaciones de desigualdad, entendiendo que somos razones históricas, y que en el momento en el que reconozcamos dichas situaciones, podremos hacer diferencia entre las situaciones de exclusión e inclusión en el ámbito de los derechos es esencial.



- EAPN, CLM. (2014). *Memoria Jornadas: Capacitación sobre estrategias de lucha contra la pobreza*. European Anty-Poverty Network
- FOESSA. (2014). *Precariedad y Cohesión Social: Análisis y perspectivas*. Madrid: Caritas española.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI (Reedición - 1974).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (2ª Edición reeditada - 1975).
- Heredia, J. (2014). *La crisis de deuda soberana de los PIGS de la zona euro*. Eumed.net
- Vallés Herrero, J. (2010). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Hume, D. (1991). *Investigación sobre los principios de la moral*. Barcelona: Espasa Calpe, Colección Austral.
- Moreno, I. (2008). Globalización, mercado, cultura e identidad. En Moreno Feliu, P. (comp.). (2008). *Entre las Gracias y el Molino Satánico*, Madrid, UNED, pp. 485-514
- Moreno, L. (2000): *Ciudadanos precarios. La última red de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Morín, E. (2009). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Parekh. (2005). *Repensando el Multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- Shute, S. y Hurley, S. (1998). Cinco fábulas sobre los Derechos Humanos. *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Madrid: Trotta.



Desarrollo constitucional mexicano y educación: una perspectiva para la formación moral del ciudadano

José Bonifacio Barba Casillas, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

168

Resumen

Las dificultades de la sociedad mexicana en su tarea educativa no son exclusivas de este ámbito de la acción; forman parte de la dificultad estructural de realizar el estado democrático de derechos.

El objetivo del trabajo es presentar los elementos constitucionales que establecen el sentido y rasgos de una educación valoral en la estructura de las relaciones individuo-sociedad.

Se analizaron dos constituciones antecedentes de las constituciones federales de México y las tres constituciones federales de 1824, 1857 y 1917. El análisis se basa en dos elementos: un enfoque cultural para comprender el proyecto jurídico de México, y el énfasis en cuatro componentes constitucionales de la formación del Estado mexicano.

Los resultados muestran, en una primera parte, la construcción histórica de la dimensión jurídica vista como una axiología constitucional que establece la base de un desarrollo moral o desarrollo del sentimiento constitucional. La segunda parte expone las relaciones entre el individuo y la sociedad por medio de cuatro componentes fundamentales de las constituciones que definen la ciudadanía.

Se concluye que la dimensión jurídica ha progresado en la ampliación de los derechos y el fortalecimiento de la relación jurídica individuo-sociedad dando más soporte al proyecto de desarrollo moral.

Palabras clave: Constitucionalismo mexicano, Relación individuo sociedad, desarrollo moral, educación y ciudadanía.

Fecha de recepción: 14-11-2014.

Fecha de aceptación: 20-12-2014.



Introducción

En relación con su origen, México se resiente de dos problemas prácticos: la dificultad de constituirse como Estado democrático de derechos y, como consecuencia del primero, la dificultad de establecer la educación como derecho y realizarla como formación para la ciudadanía con experiencias orientadas al desarrollo moral por la internalización y vivencia de los valores de los derechos humanos (DH).

Entre los signos de transición vividos en los años 1970, dos adquirieron relevancia en el sistema político: la demanda social del reconocimiento y garantía del derecho a la educación y la exigencia de formar en valores en coherencia con los principios constitucionales, es decir, fortalecer las relaciones democráticas entre individuo y sociedad por medio de la formación en los valores políticos (Latapí, 1981). Se trata de dos exigencias paralelas: vivir la ética pública de los DH y promover una educación orientada al desarrollo moral de los individuos. Una respuesta jurídica temprana se dio con la Ley Federal de Educación, específicamente en sus artículos 2 y 5 (Poder Ejecutivo Federal, 1973; Cfr. Latapí, 1980; Secretaría de Educación Pública, 1979).

En el transcurso de la experiencia política y social desde finales del siglo XX, ha quedado claro que las dificultades que vive la sociedad mexicana en su tarea educativa no son exclusivas de este ámbito de la acción, sino que forman parte de la dificultad cultural, estructural, de realizar el Estado democrático de derechos que inspiró los anhelos independentistas y se ha desarrollado en la historia constitucional bajo el símbolo del progresivo reconocimiento de los DH (Fix-Zamudio, 2010b). Persiste una diferencia entre la Constitución, por un lado, y la práctica escolar, la vida social y el funcionamiento del régimen político, por el otro, que limita la participación social y política de los individuos y su desarrollo moral.

La reforma constitucional de DH del 2011 ubicó a México en la corriente avanzada del constitucionalismo. Como en sus años formativos del siglo XIX, México recibe y adapta influencias jurídicas innovadoras (Carbonell y Salazar, 2011). Al reforzar el vínculo entre el conjunto de los derechos y la educación (Artículos 1 y 3), se destaca el sentido de desarrollo moral propio de ambas entidades, por estar fundadas en la dignidad humana y fortalecer el proyecto jurídico de una formación ciudadana fundada en los valores que están contenidos en los DH.

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. **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.

Este trabajo sitúa la cuestión del desarrollo moral en la estructura de las relaciones entre individuo y sociedad que se establece en algunos principios constitucionales, pues son un asunto primordial del Estado moderno que sustenta el proyecto del desarrollo moral del ciudadano por el reconocimiento y realización de las libertades en la comunidad política. Se plantean dos preguntas: ¿Cómo se instituyen el individuo y la sociedad en el constitucionalismo mexicano?, ¿cómo se crea en sus relaciones el proyecto de desarrollo moral del ciudadano, que en el marco normativo adquiere el carácter de fin primordial de la educación?

Una identidad del ser humano que suele afirmarse desde la antigüedad clásica griega lo reconoce como un ser social y político y origina el problema de la razón práctica y de la formación social de la persona/ciudadano. Las bases civilizatorias clásicas de Occidente evolucionaron e influyeron en el pensamiento ilustrado, por medio del cual el ser humano expresó una forma de emancipación apoyada en la razón política, la cual es razón moral al afirmar los derechos fundamentales del hombre y exigir, por ello, una nueva pedagogía política. El constitucionalismo moderno se caracteriza por el propósito de transformar las estructuras y relaciones sociales con el proyecto de Estado democrático de derechos; un nuevo orden social en el que se postulaba la resolución de los conflictos entre los intereses individuales y la vida social (Soberanes, 2012). El proyecto de la Ilustración, del cual arranca el constitucionalismo moderno, ofrece un proyecto de formación humana en una comunidad política democrática.

En la sociedad colonial de la que nació México, la soberanía y la independencia nacional fueron valores fundamentales de los insurgentes (Serrano, 2009; Tena, 2008). En los distintos proyectos de sociedad emancipada –sobre todo en aquellos que enfatizaron la justicia social- y de orden jurídico de derechos, se reconocía que la educación era una acción social necesaria que expresaba un vínculo elemental entre el individuo y la sociedad que se construye en la interdependencia de cultura, valores y principios constitucionales, integrados en varias dimensiones. Para identificar estas, el punto de partida es la noción antropológica de cultura expresada como

El conjunto de atributos y elementos que caracterizan a un grupo humano, así como cuanto se debe a su creatividad. En lo que concierne a aquello que lo caracteriza, sobresalen sus formas de actuar y vivir, valores y visión del mundo, creencias y



tradiciones. En lo que toca a su capacidad creadora, son clave sus sistemas de organización social, económica y religiosa, sus formas de comunicación, adquisición y transmisión de conocimientos, adaptación al medio ambiente y aprovechamiento de sus recursos. En este sentido, todo lo que hace y crea un grupo humano es, en última instancia, cultura (León-Portilla, 2005:11).

Este “fenómeno complejo y multidimensional” (Giménez, 2007:216) es un modo de vida, un conjunto de “pautas de significados compartidos y relativamente estabilizado..., (un) universo de significados, informaciones y creencias que dan sentido a nuestras acciones y a las cuales recurrimos para entender el mundo” (Ibíd., p. 215). Al ser interiorizada se convierte en “guía potencial de la acción...”, su reguladora u orientadora (Ibíd., p. 216), función muy visible en los sistemas normativos, en especial en el que es representado por una constitución. En la perspectiva axiológica, la constitución juridifica un conjunto de valores sociales que en la comunidad política y en la experiencia educacional promueven la formación del sentimiento constitucional, que expresa la internalización de los principios y valores de la norma fundamental. Este sentimiento es la base de la identidad político-moral.

La cultura es la base para identificar las principales dimensiones de la formación de México: la dimensión social, la filosófica, la jurídica, la religiosa, la político-gubernamental, la económica, y la dimensión internacional. Todas ellas tienen un carácter histórico y diversas relaciones de interdependencia que forman las identidades culturales en determinado momento histórico y se manifiestan y proyectan en la educación por los valores que conforman su juridicidad, su validez social y política. Por su carácter normativo y por ser expresión dialéctica de la historia colectiva, la dimensión jurídica es el núcleo de un proyecto social; tiene su manifestación fundamental en la norma constitucional y en ella, una cuestión central es la ciudadanía democrática definida por las relaciones individuo-sociedad. Tales relaciones, en esta visión, dependen sustantivamente del proyecto de formación que está contenido al menos en dos aspectos jurídicos: primero, el orden gubernamental instituido y, segundo, los fines de la educación. Al ser estos establecidos, la educación se transforma en asunto público.



Los valores son prioridades en la acción, originadas en las necesidades humanas y en la interacción social (Schwartz, 2012). Son metas deseables, trans-situacionales, que varían en importancia y sirven como principios guía en la vida de las gentes (Schwartz, 2006). En las culturas existen valores básicos, como poder, seguridad, conformidad, benevolencia, universalismo. La expresión filosófica y jurídica más avanzada de ellos son los derechos fundamentales, componentes identitarios del constitucionalismo moderno, tanto por su carácter de norma como por lo que de ella se deriva, el motivo que guía las relaciones sociales planteando una perspectiva moral superior.

En la teoría de Kohlberg (1992), por ejemplo, los niveles superiores de moralidad –la perspectiva post-convencional- representan la capacidad de un sujeto de hacer juicios morales basados en el reconocimiento y respeto de los derechos de los individuos y representan el logro de la autonomía moral. En congruencia con su postulado, Kohlberg comprendió la educación, en la tradición de Dewey, como desarrollo. Cuando, apoyado por su experiencia social un sujeto logra el mayor desarrollo moral, contribuye a su vez, con su acción, al desarrollo de su comunidad.

En otra perspectiva, no del todo diferente, Puig (1996: 66), postula que la formación de la personalidad moral es una construcción dialógica, *“un producto cultural cuya creación depende de cada sujeto y del conjunto de todos ellos”*. Y agrega que la formación de la personalidad moral es *“una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas”* (op. cit., p. 70). En el ámbito de la democracia de derechos, esa construcción está expresada por la formación del sentimiento constitucional por la convivencia en la comunidad política amplia y en la comunidad escolar.

Los valores, elementos centrales de la construcción moral, se vinculan con los principios constitucionales, los sustentan; estos establecen puntos de partida primordiales para la organización y obligaciones del estado y los ciudadanos. Son definiciones históricas de valores básicos que hacen concreto el proyecto de Estado de derechos. Algunos tienen el carácter de fundamento, como la dignidad humana, y otros son estructuradores del régimen, como la división de poderes, el federalismo, la laicidad.



Con base en los elementos anteriores, el objetivo del trabajo es describir y enlazar los componentes constitucionales básicos que establecen las relaciones entre el individuo y la sociedad en función del desarrollo de los derechos fundamentales y de la estructura del Estado, como factores que delimitan el sentido y los rasgos de la formación moral de los ciudadanos y, en otras palabras, delinean el proyecto de pedagogía social que ha de crear la sociedad en su institución escolar.

Metodología

Se analizaron dos constituciones que antecedieron a la opción federal del México independiente, la de Cádiz (1812) y la de Apatzingán (1814), y las tres constituciones federales de 1824, de 1857 y la vigente de 1917, en su versión original. Se atienden algunos artículos referidos a la estructura del Estado y a los derechos fundamentales, en específico los que instituyen la educación como asunto público. Se interpretan los artículos de acuerdo con los rasgos que la doctrina constitucional identifica como distintivos de cada una. El análisis se ocupa de cuatro principios de la formación del Estado mexicano en diversas etapas: la nación, la soberanía, la ciudadanía y los derechos (las libertades) y, finalmente, la estructura y fines del Estado. Este conjunto de principios o elementos jurídicos son expresión de la cultura que se vive y, sobre todo, de la acción política que en cada constitución crea un proyecto de cambio cultural que, con menor o mayor explicitación establece la educación como institución pública por la relevancia de la formación de los ciudadanos.

Análisis constitucional

Cada constitución surgió de un proceso de cambio largo y uno 'corto' o revolucionario. El segundo tuvo el propósito directo e inmediato de transformar las estructuras sociales y el derecho, instituyendo nuevas relaciones individuo-sociedad. En la dinámica del conflicto social, no todos los rasgos del propósito de cambio eran compartidos por todos los participantes en el proceso. Por su propia naturaleza, cada Norma fundamental crea un nuevo orden axiológico, reforma el precedente o fortalece valores ya presentes en la historia social y política, como es el caso de la justicia.

Aunque no existan muchos elementos para definir la educación y su tarea de desarrollo moral, es el contenido dogmático y orgánico de cada una de las constituciones el que da



origen, por las implicaciones vitales, prácticas, de la garantía de los derechos, al proyecto formativo. El desarrollo del constitucionalismo va estableciendo condiciones y formas del reconocimiento del derecho a la educación y creando sus elementos de garantía.

La Constitución de Cádiz, antecedente liberal (1812-1814; 1820-1823)

Tiene el propósito liberal de transformar la monarquía española, hecho que será esencial para los movimientos independentistas en la América hispana. En esta norma, la nación está compuesta por todos los españoles, pero no es clara y excluye a un sector poblacional. Respecto de la soberanía, una cuestión fundamental del constitucionalismo moderno, afirma que reside ‘esencialmente’ en la nación (Artículo 3), y como expresión de ello, instituye los ayuntamientos y las diputaciones. En su visión de la ciudadanía recoge el liberalismo moderno de los derechos individuales, sin declarar su universalidad, como se afirmó a propósito de la nación.

El Estado que instituye es monárquico, con base en el constitucionalismo histórico español que da cabida a la conservación de fueros. Establece el catolicismo como religión de Estado y la representación en que se basa no es equitativa.

Uno de los aspectos cruciales del constitucionalismo moderno que atiende esta norma ilustrada es la instrucción: la reconoce como asunto importante para la nación estableciendo una base para la instrucción universal; ordena la elaboración de un plan general de enseñanza. Al ocuparse de la instrucción define un aspecto importante de la formación cívica: la ciudadanía implica la fidelidad a la Constitución, es decir, a un proyecto parcial de reconocimiento de derechos en un régimen monárquico. Como consecuencia, si bien la instrucción se proyecta para todos, por la forma de gobierno y las limitaciones en los derechos, el fin de la instrucción no consiste en formar sujetos autónomos, iguales en plenitud ante la ley. Las relaciones individuo sociedad se transforman parcialmente y la instrucción habrá de realizarse en el orden de la monarquía católica. En el momento histórico de la creación de la Constitución de Cádiz el liberalismo español no tiene un carácter revolucionario, sino de modernización del régimen monárquico. La educación es asumida como tarea del Estado y su finalidad en la dimensión política se orienta a la formación de súbditos.



La Constitución de Apatzingán, expresión insurgente (1814-1815)

Por su origen revolucionario y su propósito independentista, esta constitución significa una discontinuidad en las relaciones individuo-sociedad y se remite a la nación originaria que recupera su soberanía. Por este origen y por el reconocimiento del problema de la desigualdad social que la anima, esta norma tiene en su núcleo político la cuestión cultural básica de la formación humana.

El proyecto independentista establece un triple principio: a) la soberanía nacional reside ‘originariamente’ en el pueblo, b) de él dimana todo poder público, el cual se instituye para su beneficio y, c) el pueblo tiene el derecho inalienable de modificar su forma de gobierno. Como consecuencia de estos principios, la ciudadanía revela un elemento central del nuevo proyecto político al estar basada en la igualdad ante la ley y definida por los derechos, los cuales son el criterio del desarrollo político y moral de los individuos y de la transformación de las relaciones sociales. Las instituciones de gobierno, entre ellas la escuela, adquieren un sentido transformador.

El nuevo Estado que se crea es el Anáhuac purificado de la dependencia y vicios de la vida colonial, según la expresión de Carlos María Bustamante, pero en otro elemento fundamental, se trata todavía de un Estado confesional que acota la moralidad y las relaciones sociales. En la dialéctica de la revolución independentista existen elementos de conservación y de cambio. El nuevo Estado, aunque representa un avance respecto al monárquico, conserva la religión católica, que había sido y seguirá siendo un marco moral particular en conflicto con algunos elementos del pensamiento ilustrado.

En cuando a la educación, la Norma de Apatzingán es también innovadora, pues afirma el derecho a la educación y lo comprende como asunto que concierne a toda la sociedad (Fix-Zamudio, 2010a). En su artículo 39 afirma: “*La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder*”. La educación queda definida como compromiso del naciente Estado (Serrano, 2009). En el ejercicio de la soberanía, la forma de gobierno y la educación quedan enlazadas, y siendo la educación un derecho, la base jurídica para el desarrollo moral abre otra perspectiva y exigencias nuevas. En conjunto con la igualdad ante la ley, el derecho a la educación exigirá a la sociedad la creación y desenvolvimiento de las garantías de realización.



La primera Constitución federal (1824-1835)

La experiencia de la transición colonial a la independencia, en particular el fallido Imperio Mexicano, impulsaron de modo intenso los motivos y preferencias por una república federal. Se consolida el anhelo independentista de 1810, 1814 y 1821 sin recoger de manera amplia la herencia jurídico-social de la Constitución de Apatzingán (Barba, 2014). Al hacer la opción federal se tiene conciencia en el constituyente de las exigencias que resultan frente a las condiciones sociales, políticas y educativas de la nueva nación (Rabasa, 1998). Los mismos constituyentes, en su manifiesto al pueblo de México al momento de promulgar la Constitución resaltaron la importancia de la educación y de los valores ciudadanos para asegurar la independencia y la democracia consagradas en la norma jurídica (Congreso General Constituyente, 2009).

Por la precariedad del nuevo país en un contexto geopolítico amenazante, la constitución da prioridad a la afirmación jurídico-política de que *“La nación mexicana es para siempre libre e independiente del gobierno y de cualquiera otra potencia”* (Artículo 1). No es patrimonio de nadie y, por el ejercicio de la soberanía, da forma a su gobierno y administrará su territorio. La soberanía no es definida, como en el documento de Apatzingán, pero es un supuesto de la independencia y de la decisión sobre la forma de gobierno. Tampoco presenta una definición de la ciudadanía, aunque reconoce algunos derechos como el de propiedad, pero sin proponer cambios estructurales, pues se trata de un pacto mínimo (Gantús, Gutiérrez. Hernández y León, 2008). En esta norma, la educación no tiene la preeminencia que tuvo en 1814.

El Estado que se forma es ‘representativo popular federal’, de carácter confesional. En suma, la afirmación de la independencia y la opción del federalismo instituyen una nueva relación entre los individuos, por un lado, y entre éstos y la sociedad, por el otro; se trata de una nueva ética con libertades y responsabilidades para dar sustento a la nación, reto que es comprendido por los constituyentes, como se mencionó arriba.

En lo que respecta a la educación, no se recupera el evidente enfoque social de Apatzingán y la afirmación sustantiva de su carácter de derecho, pues ahora la expresión está referida solamente a establecer una facultad de gobierno distribuida entre la autoridad federal y las autoridades estatales. Sin duda la prioridad de 1824 era la afirmación de la independencia y la creación de la estructura federal en contra del



absolutismo y el centralismo, formas repudiadas de la vida política colonial y del Imperio Mexicano. Por lo demás, y mientras ocurrían los procesos de definición del Estado independiente, algunas provincias, desde 1822, ya impulsaban la instrucción y la formación de profesores, con atención tanto a las funciones económicas de la educación para impulsar el progreso de la sociedad, como a las formativas, en el caso de la instrucción cívica y moral.

La Constitución de la Reforma (1857-1917)

Afirmar la independencia y crear la república federal en 1824 fueron acciones insuficientes para garantizar la paz y el progreso de la nueva nación; su ‘nacimiento’ exigió aún un largo periodo de institucionalización (Vázquez, 2002). El primer liberalismo mexicano se vio impedido para reformar la tradición y estructuras coloniales y la resistencia conservadora ocasionó una segunda reforma que acentuó rasgos sustanciales de la relación individuo-sociedad por medio de una nueva Constitución elaborada con el propósito de resolver las dificultades vividas entre 1824 y 1855. Entre tales dificultades estaba la de reformar la instrucción.

Ante la resistencia conservadora, se reafirma la ‘legítima independencia’ de la nación referida a un momento fundacional anterior a 1821, al 16 de septiembre de 1810, día del inicio de la revolución de Independencia. El contexto de la lucha interna y de nuevas amenazas externas exigieron reconstruir la historia de la nación y definir su proyecto jurídico a partir del símbolo de la insurgencia contra el absolutismo, la injusticia y la ausencia de derechos. En consonancia con lo anterior, se afirma que la soberanía “reside esencial y originariamente en el pueblo” (Artículo 39), enlazándose con la Constitución insurgente de Apatzingán para fundar el nuevo vínculo entre los individuos y el poder público soberano que en su nombre debe ser ejercido en contra de la sociedad colonial, feudal, según la visión de los liberales de la Reforma (García, 1969; Juárez, Ocampo, Ruiz y Lerdo de Tejada, 2009).

Otro impulso decisivo a las nuevas relaciones políticas es la ciudadanía fundada en los derechos o libertades, los cuales son afirmados como “la base y el objeto de las instituciones sociales” (Artículo 1). Si la Constitución de Apatzingán da identidad al Estado en la religión y en la soberanía (Artículos 1 y 2); si la de 1824 afirma la independencia como principio primigenio de la nación ante las dificultades de la



constitucionalidad previa, la de 1857 sustenta toda la estructura de la ciudadanía y del Estado. Esta ciudadanía soportada en los derechos y en las instituciones que los garantizarán es la clave de la moral política y de la educación que será necesaria a la nación. Era esencial para la Reforma que el nuevo Estado quedase establecido en los derechos y en la soberanía que permite afirmarlos como origen de toda institución.

La experiencia de las décadas precedentes condujo a otra decisión fundamental para la república, el Estado no es ya confesional. Las Leyes de Reforma, en respuesta también a la resistencia conservadora, profundizarán el cambio constitucional y definirán la separación Estado-iglesias para dar sustento a las libertades y afirmar la soberanía estatal por sobre toda otra pretensión de soberanía.

Una consecuencia de la nueva juridicidad se mostrará en la educación: se instituye la libertad de enseñanza, en coherencia con el principio constitucional general de reconocer y proteger las libertades ciudadanas. No significa, desde luego, un Estado ausente, sino la creación de una condición para el avance en las otras libertades. La institución de la educación se libera, gana valor público, y en el nuevo Estado la escuela podrá promover la formación de ciudadanos democráticos en una perspectiva de desarrollo moral orientada a la autonomía, porque las libertades son responsabilidad del Estado y de la sociedad.

El horizonte político que se perfila exige ciudadanos autónomos, respetuosos de los derechos de todos, como se aclara a propósito de la libertad de profesión (Artículo 4) y de expresión (Artículo 6), por ejemplo. En suma, un nuevo proyecto educativo se abre con las libertades y el estado laico.

La experiencia de gobierno y las necesidades de la sociedad promoverán el avance hacia la gratuidad, el laicismo y la obligatoriedad de la educación elemental por la vía de las políticas públicas y la legislación secundaria, sin reformar la constitución.

La Constitución de 1917, un proyecto social

Suele afirmarse que la Constitución de 1857 representa un liberalismo individualista carente de fuerza transformadora de la estructura social. También se la juzgó inadecuada a las características de la sociedad y por ello se opusieron diversas resistencias a sus principios. El sistema político creado por el Porfiriato (1876-1911)



limitó las libertades y desatendió la cuestión social (los trabajadores, la educación, la distribución de la tierra), urgente desde los años de la insurgencia. Otra revolución se hizo necesaria y de su experiencia surgió una constitución que reivindicó los derechos sociales, aportando un nuevo componente transformador de las relaciones individuo-sociedad. Aportó con ello una nueva faceta educacional al ampliar el reconocimiento del otro y sus derechos y fortalecer el anhelo de justicia.

Aunque esta Norma no contiene una definición de la nación, la muestra como entidad social, jurídica y política que se manifestó en la lucha militar y que actúa constituyéndose en nueva forma. El código renovado atiende la formación histórica de la nación y la afirma, haciéndose él mismo *social* en esencia, aboliendo en su proyecto el individualismo liberal precedente. Jurídicamente se amplía la protección de la dignidad y la igualdad de todos por medio de las garantías.

Una de las fuentes de este acrecentamiento de la supremacía constitucional es la reafirmación revolucionaria del principio de que la soberanía “*reside esencial y originariamente en el pueblo*” (Artículo 39), del que dimana todo poder, como lo había reconocido la Constitución de 1857. En consecuencia, la ciudadanía se asienta en derechos originarios de los cuales se genera un conjunto correlativo de deberes que son parte de la garantía de las libertades, por el respeto a que están obligados gobernantes y ciudadanos. Todo ello fortalece la base jurídica para un gobierno, una sociedad y una educación que promuevan del desarrollo moral congruente con la ciudadanía de derechos.

El Estado se consolida ante la sociedad como ámbito de acción y como regulador de los intereses de individuos, grupos y clases sociales –por ejemplo, los intereses económicos–, por el hecho de que la nación recupera la propiedad de sus bienes originarios. Una de las transiciones más trascendentales del Estado democrático de la Ilustración ocurre en México con la institución del Estado social facultado para regular la economía, una de las causas de la desigualdad y la injusticia. Tiene autoridad para intervenir en las relaciones laborales y mayor autoridad en la educación.

Durante el Porfiriato, algunos responsables de la educación afirmaban que el Estado requería mayores facultades; la Constitución de 1917 se las dio en el marco de los derechos sociales.



Si el proyecto ilustrado e independentista de vida constitucional es impensable sin la institución pública de la educación como formación de ciudadanía; si lograr la vigencia de la Constitución representa la tarea más grandiosa de gobierno a lo largo de la vida independiente debido a que tal vigencia significa la creación misma de las nuevas instituciones y relaciones sociales; si estas dependen de la construcción del nuevo proceso educativo que simboliza toda la transformación social y política deseada e instituida, la Norma revolucionaria de 1917 expresa una nueva conciencia de esta cuestión social al reiterar que la enseñanza es libre e instituir la laicidad, así como la gratuidad de la educación primaria pública. Se consolida la supremacía del Estado en el campo de la formación ciudadana.

Conclusiones

El nacimiento y desarrollo constitucional de México está vinculado al reconocimiento progresivo de los derechos fundamentales, en particular el de la educación. Ese marco va construyendo una base para el desarrollo moral de los ciudadanos.

Los principios analizados muestran la dimensión jurídica como una axiología constitucional que establece la base pública, relacional, del desarrollo moral. Esta dimensión de la cultura mexicana progresó de manera significativa en la ampliación de los derechos: su positividad, universalidad y progresividad. Estructuran la relación jurídica de individuos y sociedad dando soporte al urgente proyecto de desarrollo moral.

El individuo como sujeto de derechos es elevado a una nueva identidad en una sociedad política que asume su soberanía y crea el proyecto de formación ciudadana, de formación social, como exigencia de la vida constitucional. Ello implica el fortalecimiento de la relación individuo-sociedad en la que el primero tiene reconocida su dignidad y la segunda asume su soberanía y se proyecta como comunidad política que sólo puede fundarse en la autonomía moral de los ciudadanos, por lo cual le concierne el cuidado de la educación. Con muchos conflictos, el Estado transita de su expresión individualista, reducida, a su amplia expresión social por la promoción de la justicia. En los procesos jurídicos se da mayor soporte normativo al proyecto de desarrollo moral del ciudadano, en parte porque la experiencia social y política fue mostrando que los alcances de la dimensión jurídica dependen de sus relaciones prácticas –su condición histórica- con las otras dimensiones de la vida cultural.



La gran transición filosófica que vive la educación desde 1812 y 1814 hasta 1917 es un signo primordial del Estado democrático de derechos. En los pasajes constitucionales que se ocupan de ella y en todos los que contienen el proyecto social, la educación es símbolo y guía de la formación moral de los ciudadanos. Y lo es también para que la vida social avance hacia la justicia.

Referencias

- Barba, B. (2014). "La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano. Apertura del proyecto en la Constitución de 1824". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*", vol. 19, núm. 62, págs. 893-916. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carbonell, M. y Salazar, P. (Coords.) (2011). *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Congreso de la Unión (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación, versión actualizada a 2014.
- Congreso General Constituyente (2009) [1824]. "Constitución Federal de los Estados-Unidos Mexicanos", en Cumplido, I. (Ed.) [1857], *Colección de las Leyes fundamentales que han regido en la República Mexicana y de los planes que han tenido el mismo carácter 1821-1857* (edición facsimilar), págs. 125-164. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Fix-Zamudio, H. (2010a). *Decreto constitucional para la Libertad de la América Mexicana*. México: Senado de la República-Siglo XXI Editores.
- Fix-Zamudio, H. (2010b). "200 años de evolución constitucional de los derechos humanos en el derecho mexicano". En Fix, M. C. y M. A. Quemain (Coords.). *200 años de derechos humanos en México*, págs. 11-35. Ciudad de México: CNDH-Archivo General de la Nación.
- Gantús, F.; Gutiérrez, F.; Hernández, A.; M. del C. León (2008). *La Constitución de 1824. La consolidación de un pacto mínimo*. México: El Colegio de México.
- García, G. (1969). *El socialismo en México. Siglo XIX*. México: Ediciones Era.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.



- Juárez, B.; Ocampo, M.; Ruiz, M.; Lerdo de Tejada, M. (2009). [en línea]. *Justificación de las Leyes de Reforma*, México: INEHRM. http://www.bicentenario.gob.mx/bdbic/index.php?option=com_booklibrary&task=view&id=425&catid=28&Itemid=37. [9 de marzo de 2010].
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (Coord.) (1981), *Plan maestro de investigación educativa. 1982-1984*, México, CONACYT-PNIIIE.
- León-Portilla, M. (2005). *Aztecas-Mexicas. Desarrollo de una civilización originaria*. Madrid: Algaba.
- Poder Ejecutivo Federal (1973). "Ley Federal de Educación". En *Diario Oficial de la Federación*, México, D. F., 29 de noviembre de 1973.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rabasa, E. (1998). "Constitución Federal de los Estado Unidos Mexicanos, 1824. Análisis Jurídico". En Galeana, A. (Comp.). *México y sus Constituciones*, págs. 89-95. México: Archivo General de la Nación-Fondo de Cultura Económica.
- Schwartz, S. H. (2012). "An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values". En *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2. núm. 1, <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H. (2006). "Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications". En *Revue Francaise de Sociology*, vol. 4, núm. 7, págs. 929-968.
- Secretaría de Educación Pública (1979). *Programas y metas del sector educativo. 1979-1982*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, F. (2009). *La vida constitucional de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Soberanes, J. L. (2012). *El pensamiento constitucional en la independencia*. México: Porrúa.
- Tena, F. (2008). *Leyes Fundamentales de México 1808-2005*. México: Porrúa.
- Vázquez, J. (Coord.) (2002). "El nacimiento de México, 1750-1856. De las reformas borbónicas a la Reforma". En *Ibidem., Gran historia de México*, 5 vols., vol. III, Ciudad de México: Planeta-Conaculta-Instituto Nacional de Antropología e Historia.



El tema: Derechos Humanos y Educación Social

183

Experiencias



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. **ISSN:** 1698-9007.



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

DERECHO A NUESTRA IMAGEN y/o DERECHO A LA IMAGEN QUE QUEREMOS DAR

María José López Cardete, higienista y administrativa, *Fundació Acollida i Esperança, Servicio de Odontología para personas seropositivas*

Jordi Usurriaga Safont, educador social, *Fundació Acollida i Esperança, Director técnico Centro Acogida Can Banús* (www.acollida.org).

184

Resumen

Se presenta una experiencia que afecta al derecho a la imagen y a la autoestima y a cómo estos derechos se trabajan en un proyecto social. Y se reflexiona sobre ello, partiendo del hecho de que las personas nos presentamos ante los demás con una imagen construida de nosotros mismos. Esta incluye una parte física y otra psíquica, íntimamente ligadas. La parte física incluye además de nuestro cuerpo, las facciones, las expresiones faciales y se entremezcla con el recuerdo de lo que somos. Los dientes forman parte de esta imagen, dan forma a nuestra cara, nos presentan al mundo y tienen gran importancia en cuanto a la construcción de nuestra imagen y nuestra relación con el mundo. Y es un derecho al que no debemos renunciar.

Palabras clave: derechos, imagen, dientes, autoimagen, autoestima

Fecha de recepción: 15-11-2014.

Fecha de aceptación: 22-12-2014.



Introducción

Hablaremos de J. y de M.A. Dos personas que por circunstancias de su vida viven en nuestro Centro. Somos una Fundación que gestiona diferentes y diversos recursos, centros de acogida, centro especial de trabajo, pisos asistidos y un servicio de odontología. Atendemos a personas con VIH/Sida y que padecen exclusión social.

Los centros de acogida damos atención las 24 horas del día y somos un servicio residencial que pertenece a la Red de VIH/Sida de Catalunya, la cual la componemos 11 recursos de 10 entidades sociales que trabajamos con este tipo de población.

En el mismo terreno que ocupa el centro de acogida tenemos un servicio de Odontología para personas seropositivas. SOPS (Servicio de odontología para personas seropositivas) es una pequeña consulta que forma parte de un proyecto conjunto entre la Fundación Acollida i Esperança y Odontología Solidaria. Funciona con dentistas y protésicos voluntarios, donde se atienden a personas de toda Cataluña. Se pide una aportación de 12 euros para comprar el material y se practica una odontología básica. El canal de acceso es siempre a través de un trabajador/a social que es el responsable del paciente, y debe canalizar su demanda.

El caso "J"

J. es un caso más de los que atendemos en nuestro centro. Hicimos la correspondiente visita de pre-admisión, y una vez valorado, lo pasamos por reunión de equipo. A su vez, en este espacio, volvimos a valorar la idoneidad de que J. residiera con nosotros. El director explicó el caso, como siempre, haciendo hincapié en las particularidades del mismo. Compartió como es físicamente y la impresión de la entrevista. J. es un hombre que tiene más de 50 años, de aspecto cuidado, incluso presumido diría, y más si lo comparamos con otras personas que hemos atendido. En esa entrevista se mostró curioso por como cuidábamos la casa y por cómo nos organizábamos para lavar. Él venía de una experiencia de reclusión en un centro penitenciario, y no sabemos bien por qué, se interesó en estos detalles.

J. había tenido un accidente vascular, el cual le prostró en cama, si bien su fuerza de voluntad le permitió ir superando las secuelas de movilidad que le habían quedado. El día pactado entró a vivir con nosotros. Él tenía una rutina establecida de ejercicios



físicos diarios, los cuales, según la enfermera, le posibilitaban ir recuperando la movilidad, es más, si no tuviera tanta constancia, explicó un día esta profesional, probablemente el destino de J. era terminar en una silla de ruedas o con muchos problemas de deambulación.

En nuestro centro lo primero que hacemos es estabilizar la enfermedad, hacer un seguimiento y cuidado de su salud, y una vez encauzado este ámbito pasamos al trabajo socio-educativo propiamente dicho. En este seguimiento médico, tenemos muy presente como está su dentadura. Las personas que pasan por nosotros suelen tener problemas con los dientes, cuando los tienen, o directamente carecen de ellos. Después de una primera valoración, solicitamos a nuestros compañeros del servicio de odontología (SOPS) que le hagan una primera exploración. Los dientes son esenciales en la masticación y formación del bolo alimenticio, y las personas con VIH deben alimentarse adecuadamente, ya que la medicación antirretroviral es muy fuerte y produce efectos secundarios desagradables, y es preferible mantener el cuerpo en buen estado.

J. tenía muy mal los dientes que le quedaban. La compañera de SOPS le hizo una programación primero para extraerle algunas piezas, luego para reparar y reconstruir aquellas que pudieran ser objeto de ello, y por último procurarle una dentadura postiza. Este proceso lleva su tiempo, más si hay extracciones, ya que las encías deben estar en el punto adecuado para soportar una prótesis.

Mientras transcurría este tiempo, J. empezó a hacer las actividades del centro. Tuvo algunos problemas con otros compañeros. Era un tipo endurecido por su trayectoria vital. Vemos casos similares al suyo, personas que parece que estén enfadas con todo el mundo, con muchas dificultades de relación, a las que les es difícil mantener vínculos relacionales y de amistad.

A J. le costaba relacionarse con los demás, pero él se mostraba seguro de sí, y al mismo tiempo había construido “su espacio”. Ese espacio más simbólico, el que nos permite a cada uno de nosotros funcionar en los diferentes ambientes en los que nos movemos. J. era uno de los líderes del centro, en poco tiempo había tomado ese lugar. Si bien era un líder “negativo” no tanto por su conducta, si no porque al poner límites a los demás



residentes, éstos se mostraban desconfiados hacia él, si bien lo tenían en consideración, aunque sólo fuera a fuerza de conflictos.

J. pasó varias veces por el despacho de dirección: ahora un conflicto con un compañero, ahora un conflicto con un trabajador, ahora que no se llevaba bien con el compañero de habitación, etc. Fuimos trabajando con él y también marcando dónde se debía posicionar él y hasta donde podía llegar en el trato con los demás residentes y con los profesionales. Era un hombre que marcaba bien su territorio y que poco a poco fue entendiendo y aceptando que la normativa de un recurso como éste: no es un capricho. Y al igual que había aceptado y cumplido las normas de otros espacios residenciales en los que había vivido, éste tenía cierto parecido, en cuanto a normas explícitas que cumplir, si bien se diferenciaba de los centros de reclusión, en que este es un espacio de residencia voluntaria y de espíritu constructivo a partir del diálogo.

J. fue entrando en razón, quizá lo meditó, quizá valoró lo que le ofrecíamos. Un día, dialogando con él, de su proceso de su vida con nosotros, le preguntamos cómo es que no salía a pasear, a ver a unos amigos que nos había dicho que tenía en Barcelona. Le explicamos la conveniencia de seguir manteniendo los vínculos con personas allegadas. Él nos manifestó que no le apetecía. Insistimos un poco en la necesidad que tenemos las personas de construirnos en la relación con los demás, más si son personas que se interesan por nosotros. Sabíamos que hablaba con estos amigos por teléfono, que seguía manteniendo contacto con ellos. En ese momento de la conversación agachó un poco la cabeza y con cierta vergüenza manifestó que *"no quería que lo vieran sin dientes"*.

El caso "M.A."

La historia de M.A. podía ser parecida. Su personalidad era totalmente diferente. M.A. había sido un triunfador en la vida, había tenido su propia empresa de diseño de ropa. Vivió en Londres, en la época en la cual era cuna de la moda y de los movimientos sociales y que marcaban tendencia, como se dice hoy en día. La vida se le torció, por unas cosas y otras, hasta que le llevaron a un intento de terminar con ella drásticamente. M.A. ingresó con nosotros justo después de haber querido terminar con la pesadilla que le representaba vivir. No lo consiguió, aunque le quedaron algunas secuelas importantes.



Nada más ingresar con nosotros una de estas secuelas le llevaron a un nuevo ingreso hospitalario que fue intenso y de riesgo. Su vida estuvo pendiente de un hilo durante muchos días, pero M.A., como muchos otros que hemos visto, era un hombre fuerte y con ganas de vivir. Remontó la secuela, las dificultades de salud, y dejó la UCI donde había estado ingresado durante un buen tiempo. Poco a poco se fue recuperando, se fue estabilizando. Hasta el punto de que lo veíamos tan bien que le propusimos ir a uno de nuestros recursos de convivencia más pequeños, a un piso, en los que siguen teniendo soporte socioeducativo.

Rehusó hacerlo, en sus argumentos estaba que aún no se sentía preparado. Cuando indagamos un poco más, nos manifestó que *"sin dientes no se reconocía como él"*. Que no quería presentarse delante de sus amistades sin dientes, y que seguía manteniendo contacto con todos ellos para más adelante cuando con "su imagen" de siempre pudiera mostrarse como él. De momento en este remanso de Badalona, en el centro de acogida, se mantenía a la espera de poder volver a verse como "él".

Estos son dos casos, como podríamos contar otros muchos de los que hemos visto pasar, tanto por el centro de acogida como por la consulta de odontología.

La imagen, el autoconcepto y la autoestima

Las personas tenemos una imagen construida de nosotros mismos. No nos referimos únicamente a una imagen psicológica, nos referimos a nuestra imagen visual, a como nos recordamos, a como nos presentamos ante los demás, a como nos vemos a nosotros mismos. Y los dientes forman parte de este "recuerdo", con ellos recuperamos nuestras facciones, aunque sea envejecidas, aunque sea con los surcos del paso del tiempo que se dibujan en nuestras caras. Con "ellos" somos nosotros, con "ellos" recuperamos nuestra imagen. Y con ellos podemos ofrecer el mejor de nuestros regalos, la sonrisa.

La imagen que tenemos construida de nosotros tiene dos vertientes la física y la psicológica, íntimamente relacionadas. Esta imagen que tenemos de nosotros es nuestra presentación ante el mundo, y si no nos reconocemos, o nos avergonzamos de nuestro aspecto, la relación con el otro se ve obstaculizada. De hecho Carl Rogers¹ expuso que la raíz de los problemas de las personas es que se desprecian y no se consideran con valor para ser amados.



Podríamos hablar de autoconcepto como,

"la imagen que cada persona tenemos de nosotros mismos. Teniendo en cuenta que valoramos tanto nuestro aspecto físico como las capacidades para desarrollarnos y funcionar en nuestro entorno".

Esta aceptación de nosotros mismos se construye con el tiempo, y se va readaptando con el paso del mismo.

José Vicente Bonet define autoaceptación como

"la capacidad de la persona para aceptarse a sí misma plenamente y sin condiciones, tanto si se comporta como si no se comporta inteligente, correcta y competentemente, y tanto si los demás le conceden como si no le conceden su aprobación, su respeto y su amor".ⁱⁱ

Estamos en condiciones de manifestar que las personas que atendemos en nuestro servicio de centro de acogida son personas con dificultades sociales y con dificultades de reconocimiento y aceptación de la propia vida, por tanto de la imagen que transmiten.

Es decir, en palabras de Ellis,ⁱⁱⁱ *"no se conceden a sí mismos aprobación, ni se tienen respeto y no se quieren"*. Quizá no son posicionamientos tan categóricos, pero sí que se penalizan en un parte.

Hemos constatado que la implantación de prótesis dental contribuye a una mayor aceptación y a una mejora en su mirada hacia ellos mismos, también observamos que facilita la relación con su entorno y favorece el aumento de la autoestima positiva.

José Vicente Bonet, en su libro ya citado, nos recuerda la importancia de la autoestima y que ésta se aprecia mejor cuando cae uno en la cuenta de que lo opuesto a ella no es la heteroestima, o estima de los otros, sino la desestima propia.

Es como si las personas, cuando se enfrentan a su imagen sin dientes, volvieran a "acordarse" de ellos, es una toma de conciencia de su situación y en ese recuperar su identidad se reconstruyen en parte. Y en esta reconstrucción aparecen los derechos humanos, como inalienables e inherentes a la condición de ser humano.



Reflexión y conclusiones

Todos tenemos derechos y uno de ellos es el poder reconocernos como nosotros, y los dientes forman parte esencial de nuestra imagen.

El protocolo de atención que utilizamos para la atención en nuestro servicio de odontología está encabezado por una primera visita donde se valoran las opciones de cada paciente. Se arreglan las piezas que se pueden salvar, las que no tienen solución se extraen. Una vez transcurrido un tiempo prudencial para cicatrización de los diferentes pasos acometidos, se pasa a la fase de prótesis, la más gratificante para todos ya que es muy emotivo ver el cambio que se produce en las personas atendidas.

En nuestro país es sabido que los dentistas del servicio público de salud, nos miran y nos prescriben cosas, pero sólo nos sacan aquellos dientes o muelas que no están bien. No realizan empastes, ni reconstruyen, ni sustituyen o reemplazan piezas bucales. Para eso tenemos que ir a dentistas privados y éstos cuestan dinero y tiempo. Hay personas que disponen de tiempo, pero no recursos económicos, porque todos sabemos que este tipo de profesionales son costosos.

El derecho a ser atendido en nuestra salud bucal debería ser considerado como un derecho humano básico, de hecho en el artículo 25 se reconoce el derecho a un nivel de vida adecuado y a la salud. Con las piezas bucales no sólo recuperamos nuestra imagen, sino que además el tener unos dientes en condiciones nos permite masticar y desgarrar la comida para poder formar junto con nuestra saliva el bolo alimenticio y así digerir más fácilmente los alimentos ingeridos.

Y una parte fundamental, aún más que la puramente física, es que *cuando uno tiene dientes no tiene miedo a sonreír*, a mostrar abiertamente su alegría y compartir con los demás. En el servicio de nuestra Fundación, SOPS, dicen que ponen dientes pero sobretodo que *ponen sonrisas en las caras de la gente*.

Todo ese conjunto de objetivos: trabajar para que puedan recuperar su imagen, para que puedan digerir mejor la alimentación diaria y que compartan ciertas dosis de alegría mediante la sonrisa, damos y colocamos a la autoestima de las personas como pieza clave en el trabajo socioeducativo y así cuidar de su salud emocional, para sentirse mejor.



Y siguiendo el discurso de Albert Ellis "*que esta cualidad de sentirse mejor sea incorporado como un estado habitual y no esporádico, y con el ánimo de seguir incrementando la mejoría personal*".

ⁱ Rogers, C. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós Ibérica.

ⁱⁱ Bonet, J. V. (1997). *Sé amigo de ti mismo: manual de autoestima*. Maliaño (Cantabria, España): Ed. Sal Terrae.

ⁱⁱⁱ Ellis, A. (2005). *Sentirse mejor, estar mejor y seguir mejorando*. Bilbao: Ed. Mensajero.



MANUAL COMPASS: Trabajando los derechos humanos con jóvenes

192

Diego Marín Romera

(Os acercamos un testimonio/experiencia que por su valor autobiográfico y su voluntad de compartir un recurso al alcance de todos, adquiere un contenido muy cercano y emotivo. Esperamos que os resulte de utilidad. Redacción).

Fecha de recepción: 25-11-2014.

Fecha de aceptación: 15-01-2015.

“Los Derechos Humanos empiezan con el desayuno”

René Cassin

Vivo en la ciudad de Murcia y desde unos 15 años vengo trabajando en el ámbito de la Educación No Formal (ENF), unas veces como participante, aprendiendo, compartiendo y otras veces como formador, aprendiendo y compartiendo.

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. **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.

Estas líneas pretenden, por un lado, informar sobre lo que considero interesante para quienes trabajan en el ámbito de los Derechos Humanos a nivel educativo y por otro, transmitir lo que considero de fundamental importancia a la hora de trabajar en el campo de la educación no formal y en especial con jóvenes.

Vayamos pues a esa primera parte más informativa de la que hablaba antes, la educación en los Derechos Humanos con Jóvenes.

En el año 2001, el Consejo de Europa a través de su Directorado de Juventud y Deportes¹ publicaba un gran manual denominado, “*Compass: Manual de Educación en los Derechos Humanos con Jóvenes*” (<http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/compass-manual-sobre-educacion-de-derechos-humanos-con-jovenes>) con él se abría un periodo importantísimo en la misión del Consejo de Europa en lo que a Juventud se refiere y en especial en lo relativo a actividades educativas no formales en este área.

El manual desde entonces ha sido traducido a más de 30 lenguas² y difundido en todos los países del continente Europeo, tuve la oportunidad de realizar la traducción y versión española.

Igualmente, acompañando a la difusión del *Manual Compass*, el Consejo de Europa en colaboración con decenas de ONG's de diversos países europeos ha desarrollado un gran número de cursos nacionales de educación en los Derechos Humanos, creando y consolidado una importante red de formadores y educadores en educación en los Derechos Humanos con jóvenes como por ejemplo, la H.R.E.Y.N. (Human Rights Education Youth Network).³

Al ver el primer *Compass* en mis manos, me pareció muy atractivo e interesante su calidad, el orden y variedad de buenas actividades listas para utilizar que el Manual incorporaba, así como una sección de teoría e información temática que acompañaba cada sección y cada actividad del manual. Daba la sensación de que un educador sin

1 http://www.coe.int/t/dg4/eycb/About/eycb_en.asp

2 <http://eycb.coe.int/compass/>

3 <http://hreyrn.org>



mucha formación previa en Derechos Humanos podría fácilmente preparar una sesión formativa en este campo. Esta es la filosofía que inspira la creación del *Manual Compass*, un manual “ready to use” o listo para usar.

Esta herramienta fue presentada y experimentada con grupos de formadores y educadores de toda Europa a través de cursos de formación de formadores que el Consejo de Europa impartía desde el año 2001⁴ en los centros europeos de Juventud de Estrasburgo y Budapest. Poder aprender de “viejos” formadores sobre esta temática fue enriquecedor y la base para que más tarde yo pudiera realizar mis propios cursos en España.

Los primeros cursos que impartí⁵ con esta temática fueron un éxito, no sólo por las actividades en sí, que, lógicamente al ser nuevas y no ser conocidas, llamaban la atención por su metodología.

Compass incorpora diversos enfoques de trabajo con jóvenes manteniendo siempre la temática de los Derechos Humanos y, por esta razón, pude comprobar que mi manera de trabajar en formación con jóvenes se enriquecía muchísimo, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje en valores y métodos como el teatro social o los debates dinámicos fueron todo un descubrimiento en aquel momento.

Desde 2004 a 2011 realicé a nivel nacional dos cursos de mediadores en educación en los Derechos Humanos con jóvenes y más de 4 cursos a nivel regional sobre la misma temática, con el apoyo de la Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre de la Región de Murcia.

Actualmente, me encuentro de nuevo implicado en la traducción al español de una versión actualizada del *Manual Compass*, con nuevas actividades y materiales para trabajar la educación en Derechos Humanos. Si todo va bien, la nueva versión del manual verá la luz en primavera de 2015, paralelamente a la realización de un nuevo curso nacional de formación de formadores en educación en Derechos Humanos, en

4 <http://www.coe.int/t/dg4/youth/>

5 http://estaticojuventud.carm.es/wmj/home/DOC24557151515_362_MEMORIA_DESCRPTIVA_INSTITUTO.pdf



colaboración con el Instituto de la Juventud de España, la Escuela Regional de Animación y Tiempo Libre de la Comunidad de Murcia, la Asociación Cultural Euroacción Murcia, (entidad con la que trabajo) y el propio Consejo de Europa.

Qué duda cabe, que hoy día, los Derechos Humanos siguen siendo una prioridad y ninguna sociedad actual se encuentra libre de su violación. Es prácticamente imposible no ver en el día a día abusos y violaciones de uno u otro derecho/s. Pues bien, como educadores, creo que tenemos una labor muy importante de concienciación y promoción de estos valores universales e inalienables, valores fundamentales a los que nuestros gobiernos se han comprometido, si no a todos, a casi todos. Es precisamente nuestra función como educadores y activistas, recordar, de vez en cuando, esos compromisos, lo que hacemos con nuestra actividad formativa.

La segunda cuestión que considero clave a la hora de trabajar esta materia (u otras en el área de Educación No Formal) es lo que denomino el “triángulo mágico” o en otros términos, el carácter holístico⁶ que la ENF debería tener.

A lo largo de los años he tenido la oportunidad de participar en muchas y variadas actividades de educación no formal, y aunque en su mayoría considero que he aprendido mucho y he disfrutado, no siempre ha sido así. La razón de ello es que hay veces en que quienes son responsables del proceso de formación no tienen en cuenta que el verdadero aprendizaje humano se da cuando la persona que aprende lo hace a través de su mente, de su cuerpo y de sus emociones. En este sentido hay ocasiones donde siento que en el curso en el que estoy solo se habla, reflexiona, habla y reflexiona y así hasta el infinito. Me parece que aunque no deje de ser interesante, no se corresponde con el espíritu de la educación no formal ni tampoco con el estilo de aprendizaje mayoritario que suele darse en un grupo de personas (activista-pragmatista). En otras ocasiones, tengo la sensación que en el curso en el que participo, hacemos y hacemos, pasamos de una dinámica a otra pero no hay un momento para la reflexión, para poner un poquito de cabeza a tal amalgama de sensaciones, emociones y experiencias. Ambos casos son ejemplos que pueden darse a menudo en actividades educativas. Pienso que esto puede solucionarse partiendo de ese “triángulo mágico” del que hablaba antes, un triángulo cuyos vértices

⁶ <http://www.fritzgestalt.com/educacionnaranjo.htm>



están formados por “lo cognitivo”, “lo corporal” y “lo emocional o actitudinal”. Si tenemos estas tres dimensiones en cuenta a la hora de diseñar nuestra formación podríamos tratar de dar un peso similar a aquellas actividades que comportan la actividad de la mente, lo intelectual, junto con aquellas otras que impliquen el trabajo con el cuerpo y con lo emocional, porque todas equilibran la misma importancia en el proceso de aprendizaje del individuo.

Llevando lo anterior a la práctica, podríamos decir que en todo proceso educativo que se precie, en el área de los derechos humanos, hemos de ser conscientes de la importancia que tiene que nuestros educandos asimilen e integren los conocimientos que queremos transmitir, desarrollen las habilidades que queremos fomentar y descubran, o se den cuenta, de las emociones que puedan sentir y qué significan en su propia experiencia. Algunos dirán que esto es el ciclo de aprendizaje de David Kolb⁷ y punto, pero realmente no es tan simple. La idea va más allá. Como educadores tenemos la responsabilidad de contribuir al aprendizaje de nuestros educandos, de una manera significativa y duradera, que atienda a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en la sala y que promueva una toma de conciencia sobre nuestro rol como agentes de cambio y como defensores de los derechos humanos.

Nuestra práctica debe ir orientada a facilitar la toma de conciencia, la realidad que me rodea, mi papel en ella y los recursos que poseo para intervenir y promover el tan mencionado cambio social.

Sin embargo, este cambio social no puede surgir por ciencia infusa. Entiendo que cualquier proceso de cambio humano que deseemos generar ha de contar previamente con el cambio personal de quien promueve dicho cambio. “*Sé el cambio que quieres ver en el mundo*”, en palabras de Gandhi.

En definitiva, y siempre desde mi experiencia, pienso que como educadores hemos de ser coherentes con lo que transmitimos, no compartir lo que no queremos para nosotros, tomar conciencia de nuestras necesidades de aprendizaje para poder empatizar con las de nuestros educandos y no olvidar nuestra verdadera labor, dar servicio, acompañar y

⁷ http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_kolb.htm



ser testigos de una de las cosas más bellas de este mundo, el crecimiento y el aprendizaje del ser humano.

Bibliografía:

- Consejo de Europa. (2012). *COMPASS: Manual de educación en los Derechos Humanos con Jóvenes*. Estrasburgo.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la Educación para cambiar el Mundo*. Barcelona: Ed. La Llave.



Cómo reivindicar derechos humanos a través del arte del clown: La función social en el payaso.

Fran Ros Clemente. *Universidad Autónoma de Barcelona*¹

198

Resumen

El texto aquí presente se plantea con el objetivo de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo reivindicar derechos humanos a través del arte del clown? En primer lugar hemos realizado una identificación de la función social del payaso y su implicación con la toma de conciencia y la sensibilización. Una vez identificada la función social se describen diferentes experiencias de payasos sociales llegado a establecer una relación con los Derechos Humanos. Encontramos en el payaso una excelente figura para la creación de lazos de reconocimiento y mutua preocupación hacia otras personas en condiciones de vulnerabilidad.

Palabras clave: clown, educación social, clown social, derechos humanos

Fecha de recepción: 14-11-2014.

Fecha de aceptación: 20-12-2014.

¹ Fran Ros Clemente, Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. franciscojavier.ros@e-campus.uab.cat



1. INTRODUCCIÓN

1.1. Clown / Payaso: Aclaraciones terminológicas

Según distintas publicaciones (Nicoll, 1977; Crowther, 1979; Sáinz, 1990), el “clown” es entendido como el término universal que define esta disciplina artística, además del personaje “listo”, el payaso de cara blanca, enharinada, razonable y lógico dialogante, perfecto organizador y buen músico (Sáinz, 1990). Por otra parte, “payaso” se viene a referir a la persona que desempeña el oficio del arte del clown (Pla, 2006). Pero dentro de la profesión no existe un acuerdo consensuado que determine diferencias entre estos dos términos: clown y payaso.

No es hasta el año 1817 cuando el término “payaso” es plasmado por primera vez en el diccionario y se define como: “*El que en los volatines y fiestas semejantes hace el papel de gracioso con ademanes, trajes y gestos ridículos*”²; en 1884 esta misma definición incorpora a modo de aclaración “*(del it. pagliaccio)*”³. Cien años más tarde, en 1984 se puntualiza en la consideración del payaso como un “*artista de circo que hace de gracioso con traje, ademanes y gestos ridículos*” y se incorpora una segunda descripción: “*2. adj. Aplicase a la persona de poca seriedad, propensa a hacer reír con sus dichos o hechos. U. menos en la forma femenina*”⁴. En la edición actual encontramos lo siguiente:

“**Payaso, sa**”⁵.

(Del it. pagliaccio).

1. adj. Dicho de una persona: De poca seriedad, propensa a hacer reír con sus dichos o hechos.

2. adj. C. Rica. Se dice del artista ambulante enmascarado que debuta en las mojigangas.

3. m. y f. Artista de circo que hace de gracioso, con traje, ademanes, dichos y gestos apropiados”.

2 Real Academia Española. (1817). Payaso. En *Diccionario de la lengua española* (5.^a ed.). Recuperado de <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>.

3 Real Academia Española. (1884). Payaso. En *Diccionario de la lengua española* (12.^a ed.). Recuperado de <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>.

4 Real Academia Española. (1984). Payaso. En *Diccionario de la lengua española* (20.^a ed.). Recuperado de <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>.

5 Real Academia Española. (2001). Payaso. En *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=payaso>



Respecto a “clown”, descubrimos que la RAE lo recoge por primera vez en 1950 remitiéndose a payaso e indicando su procedencia inglesa. En 1992, incorpora una definición más detallada:

“**Clown**⁶. (Voz ingl. *clown*). m. **clon**⁷. Especialmente el que, con aires de afectación y seriedad, forma pareja con el agosto⁸”.

En la actualidad, adquiere la definición de: “Payaso de circo, y especialmente el que, con aires de afectación y seriedad, forma pareja con el agosto”⁹.

El diccionario inglés viene a decir que se trata de un animador con ropa divertida y una gran nariz roja que hace tonterías para hacer reír a la gente¹⁰. Remontándonos a diccionarios ingleses antiguos encontramos que “clown” apunta al nombre inglés del labriego rustico y bromista (Sáinz, 1990).

Como señala el Diccionario de la Real Academia Española: “Payaso, sa” proviene del italiano “*pagliaccio*”. Es decir, si nos remontamos al origen etimológico, descubrimos como el término parte de la construcción lingüística “*paglia*” (paja), derivado del latín “*palea -ae, palarum*”¹¹. Así, en francés, en la segunda mitad del siglo XVIII se llamaba a este personaje “*paillasse*”, una antigua palabra que cinco siglos antes había significado bolsa de paja, y cuya raíz aún se mantiene en el diccionario francés “*Paja: paille (del trigo)*”¹². La bolsa de paja se identifica y presenta similitudes con la vestimenta de la figura de labriego, del campesino pobre, de los criados de la *Commedia dell'Arte* italiana; posible origen de la figura del payaso occidental (Berthold, 1974; Sáinz, 1990; Salvat, 1996; Oliva y Torres, 2003; Pla, 2006).

Respecto a “clown”, dice del Campo Zaldívar (2004) que fue un término puesto por el teatro inglés a mediados del siglo XVIII derivándolo del latín “*colonus*” (clod / clown:

6 Real Academia Española. (1992). Clown. En *Diccionario de la lengua española* (21.ª ed.). Recuperado de <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUIMenuNtllle?cmd=Lema&sec=1.0.0.0.0>.

7 **Clon** nos enlaza con la entrada de payaso. Se trata de un término inglés castellanizado.

8 El agosto es un tipo de payaso en el que profundizaremos más adelante.

9 Real Academia Española. (2001). Clown. En *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=clown>

10 Oxford. *Advanced learner's dictionary*. (2010). (8ª ed) Oxford university press, UK.

11 *Diccionario ilustrado*. Vox. Latín. Latino-español. (2005). (21ª Ed.). Spes editorial. Barcelona.

12 *Diccionario Vox Esencial*. Francés-español. (1991). Bibliograf S.A. Barcelona.



burdo destripa-terrones, destrozador) y viene a referirse al llamado Augusto, Blanco, Carablanca, Pierrot, Enharinado, Estirado, Excéntrico... (Formas con las que se conocía y todavía se conoce algunos tipos de payasos). “Colonus”¹³ es un término que procede del latín y viene a significar: campesino o aldeano. De modo que este autor también apunta a lo rural, a lo campestre como origen etimológico del clown. Además, Tristán Remy (1945), expone que, según sus fuentes (pequeño folleto “El Circo Olímpico” de 1817) clown, procede de “*Claune el campesino*”, “*Clown el campesino*”, el creador de una parodia ecuestre.

Por lo que, tanto el término “clown” como la palabra “payaso” apuntan a lo rural, lo popular y lo campestre como origen etimológico. Es decir, estamos ante un mismo concepto, el personaje cómico, que aglutina en estos dos términos (clown y payaso) una idea y un origen etimológico común.

1.2. Recorrido cultural del payaso

La pluralidad cultural de la que habla Melara (2011), es el principal factor que ha dificultado la identificación del origen y recorrido histórico de la figura clown. La diversidad espacio-temporal de este arte convierte en un trabajo complejo establecer la senda que nos trae hasta el payaso actual.

“El payaso, como se conoce hoy, se ha formado de elementos mezclados en el espacio y el tiempo. Ha pasado por muchos tipos de sociedad y de cultura. Desde la Francia e Italia de los siglos XVII y XVIII, a Estados Unidos del siglo XIX y XX, y a las sociedades latinoamericanas actuales. En cada estadio toma su propio color cultural. Este es el principal argumento a favor de su validez: su trascendencia temporal, espacial, social y cultural. En países diversos existe siempre, de una u otra manera, el payaso, como parte de un espectáculo o en forma individual”. (Melara, 2011, pág. 215)

La falta de consenso y precisión terminología es una constante a lo largo de la historia del payaso. Para Pla (2006) es en la feria de la Edad Media donde aparecen los que serían conocidos como “gleemen” en Alemania, “jongleurs” en Francia, “clowns” en Inglaterra o “graciosos” en España, en resumen: los payasos. En la cultura americana encontramos en multitud de tribus nativas un recurrente personaje arquetípico que desde

13 Diccionario ilustrado. Vox. Latín. Latino-español. (2005). (21ª Ed.). Spes editorial. Barcelona.



nuestra visión contemporánea se conoce como “payaso sagrado” y comúnmente se le denomina con el nombre de “trickster”, cuya traducción es embaucador o estafador (Gondra, 2011). La cultura oriental presenta ciertas similitudes con el origen y el recorrido histórico del payaso europeo. En Turquía, el *Orta oyunu*, es un tipo de teatro que, en su galería de personajes de diversidad racial, se asemeja a la *Commedia dell'Arte*. Destaca la burlona figura del clown, “*kavuklu*”, o su pariente próximo, “*karagöz*”, que con la misma esencia se establece y desarrolla el teatro de sombras turco (Jara, 2007). Por otra parte, en la India con el *Vidûshaka* (criado glotón) y otros, encontraremos elementos análogos con los personajes arquetípicos de la farsa atelana latina y posteriormente de la italiana *Commedia* (Berthold, 1974; Nicoll, 1977; Salvat, 1996; Oliva y Torres, 2003; Jara, 2007).

Como venimos diciendo, el arte del clown viene desarrollándose desde los primeros albores de la humanidad. Quizá donde más presente lo tengamos es en la carpa del circo (Sainz, 1990). Aunque, también identificamos al payaso en las acrobacias y proezas del Arlequín de la *Commedia dell'Arte*, junto a la pantomima cómica de Grimaldi, en la torpeza y la locura del bufón medieval, o adentro del ritual en las celebraciones de algunos pueblos indígenas (VVAA, 1979; Nicoll, 1977; Gondra, 2011); elementos que han permiten perfilar este oficio.

2. FUNCIONES Y TIPOS DE PAYASOS

En el arte del clown pueden contemplarse tres tipos de funciones, en la mayoría de los casos, conectadas entre sí: Función ritual, función sanadora y función social. Además de estas tres, la función social comprende una sub-función socioeducativa (Ros y Úcar, 2013).

En relación a las funciones contempladas identificamos 3 categorías donde englobar las prácticas desarrolladas por payasos: (A) payaso artístico/escénico, (B) payaso terapéutico y (C) payaso social. Este último a su vez contiene diferentes acciones sociales. Toda esta clasificación está construida en relación a un objetivo y un lugar de actuación, así como el uso de la técnica clown como requisito indispensable.



CLASIFICACIÓN DEL PAYASO			
Categoría	Tipos	Definición	Criterios
Artístico /escénico	artístico/escénico	Aquellos payasos que tratan de generar sensaciones esperanzadoras y positivas por medio del tratamiento cómico de situaciones de la vida cotidiana.	-Uso de la técnica clown. -Generar sensaciones esperanzadoras y positivas. -Actuación en espacios artísticos (circo, escenario, plaza...)
	terapéutico	Intervenciones desarrolladas por payasos que promuevan la salud y el bienestar mediante la estimulación del descubrimiento lúdico, la expresión o apreciación de lo absurdo o incongruente de las situaciones de la vida.	-Uso de la técnica clown. -Promover salud y bienestar. -Actuación en Hospitales, centros geriátricos, centros de menores...
Social	comunitario	Hablamos de payasos comunitarios, para referirnos aquellos agentes artísticos dedicados a la construcción y búsqueda de creación de espacios de juego cómico-poéticos públicos, con el objetivo de llegar a conseguir el acercamiento y la implicación de la comunidad.	-Uso de la técnica clown. -Conseguir el acercamiento y la implicación de la comunidad. -Actuación en espacios públicos.
	humanitario	Payasos que promueven ayuda humanitaria a través de formación y/o espectáculos para la mejora de las condiciones de vida en zonas afectadas por desastres naturales, conflictos, etc	-Uso de la técnica clown. -Llevar a cabo una mejora de las condiciones de vida -Actuación en zonas afectadas por desastres naturales, conflictos, etc
	rebelde	Una nueva metodología de desobediencia civil, de participación en la política, a través de payasos que tratan de romper el poder de las jerarquías, el poder bélico y militar, haciendo de la risa un “arma de construcción masiva”.	-Uso de la técnica clown. -Promover la crítica social. -Actuación en acciones y manifestaciones políticas y ciudadanas.
	Socio-educativo	Payasos que trabajan con procesos socioeducativos favoreciendo el desarrollo de la ciudadanía en todas sus dimensiones: personal, social o comunitaria, y crítica.	-Uso de la técnica clown. -Promover la mejora de la ciudadanía y la transformación social -Actuación en ámbitos socioeducativos (Educación especializada, de adultos, Animación Sociocultural, otros como educación para la salud, ambiental,..)

Fuente: Elaboración Propia

Dentro de la categoría social incidiremos en los tipos de payaso comunitario, humanitario, rebelde y socioeducativo. Es en estos donde la reivindicación de Derechos Humanos se presenta como un elemento de acción.



3. DERECHOS HUMANOS Y CLOWN

Todo arte, y el del clown en concreto, posibilita la creación de lazos de reconocimiento y mutua preocupación por otros seres humanos (Ros y Úcar, 2014). Desgraciadamente estos lazos no son permanentes y no están presentes en toda persona, lo que provoca la vulneración de Derechos Humanos de las personas.

Para Parra (2012) la falta de consideración hacia otros seres humanos, así como el afán de poder y el lucro desmedido es la principal causa de violación de los derechos esenciales de las personas. A pesar de la existencia de un ordenamiento jurídico de un sistema de derechos humanos, las condiciones de vulnerabilidad que posibilitan la violación a los derechos humanos están presentes en el día a día.

El arte tiene la cualidad de contribuir a que las causas de la vulnerabilidad sean visibles. Además de disminuir la insensibilidad ante las atrocidades que suceden, así como favorecer una modificación en las estructuras y superestructuras del poder. El artista comprometido con las reivindicaciones sociales, crítico de los sistemas de poder, dispuesto a romper hegemonías es capaz de todo ello gracias a su capacidad para posibilitar la imaginación de relaciones sociales y de poder distintas, y de imaginar futuros más deseables (Sierra, 2014).

El payaso, como otros artistas, posee la capacidad de comunicar valores y de despertar voluntades en favor de los Derechos Humanos (Amnistía Internacional, 2007). Desde la perspectiva social y dentro de sus posibilidades así lo realiza, numerosas experiencias lo demuestran.

4. EXPERIENCIAS DE CLOWN REIVINDICANDO DERECHOS HUMANOS

En la actualidad nos encontramos en un momento de gran efervescencia respecto al payaso en el ámbito social. Son numerosos los talleres que se ofertan, las nuevas iniciativas que se desarrollan a partir de esta figura, incluso las organizaciones que apuestan y defienden este arte para la transformación social. Ya sea por necesidad, tendencia o intereses, los payasos cada día están más presentes en la vida diaria y en

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. 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.

ámbitos de lo más inusuales, extendiendo su función, más allá de lo artístico, hacia labores sociales y educativas. En este momento existen un gran número de experiencias sociales y educativas a partir de la figura del payaso. Cada vez hay más textos y es más amplia la bibliografía que se refiere al “clown social”. Llegados a este punto mencionaremos algunas de las experiencias de payasos de tipo social que reivindican Derechos Humanos.

Clandestine Insurgent Rebel Clown Army (CIRCA), Payasos Rebeldes:

El payaso es una figura cuyo origen está vinculado al chamán y al mago, a quien se le ha otorgado la libertad de enfrentarse a los tabúes y a las verdades de su cultura, de criticar los principios fundamentales de su sociedad, mientras forma, aun así, parte de ella (Jordan; 2005). De este espíritu combativo y activista, según Kasper (2004), nace en noviembre de 2003 en Londres, la organización “*Clandestine Insurgent Rebel Clown Army (CIRCA)*”, y con esta el “*payaso rebelde*”. Los payasos rebeldes se caracterizan, dadas las aportaciones de Diz (2011), por:

- Utilizar las potencialidades del clown como instrumentos de crítica social.
- Proponer nuevas formas de acción y de manifestación política y ciudadana caracterizadas por la no violencia, el humor y la creatividad.
- Transmitir mensajes (políticos, sociales) de una manera diferente, con el objetivo de “llevar a la reflexión”.
- Estar agrupados en “brigadas” y “batallones” de payasos.

En el clown rebelde encontramos una nueva metodología de desobediencia civil, de participación en la política que trata de romper el poder de las jerarquías, el poder bélico y militar, haciendo de su arte una reivindicación en favor de los Derechos Humanos (Bogad, 2004; Diz, 2011).

Payasos Sin Fronteras y Pallasos en Rebeldía, Payasos Humanitarios

Payasos Sin Fronteras (PsF) es una organización sin ánimo de lucro de carácter humanitario, que lleva a cabo proyectos a favor de la infancia más desfavorecida a través del clown, como indica <http://www.clowns.org>, web de la ONG.

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. **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.

PsF complementa desde las artes escénicas la ayuda humanitaria que pueden llevar otras organizaciones a zonas afectadas por desastres naturales, conflictos, etc. Está presente en todo el territorio español, llevando a cabo campañas de sensibilización, captación de fondos, apoyo psicosocial... además de tener una amplia proyección internacional que ha posibilitado, desde su fundación, el desarrollo de acciones y proyectos de carácter humanitario, en Siria, Kosovo, Bulgaria, Palestina, Argelia, El Salvador, Namibia, Angola, Haití, Perú, Costa de Marfil... Según Colomer (2005), la intervención se centra en la labor pedagógica desde el terreno artístico y la exhibición de espectáculos en expediciones de emergencia y puntuales. De este modo consiguen hacer visibles y sensibilizar situaciones atroces en las que se encuentran muchas poblaciones.

Esta práctica pionera de llevar una sonrisa y un saludable motivo para revivir y vivir a quien más lo necesita (Baiget, 2005) nace en el campo de refugiados de Beli Youse en la Península de Istria en el año 93 de la mano de Tortell Poltrona, cuando dice el propio payaso:

“en (el) año 93, a partir de las iniciativas de unos niños de la escuela proyecta de Barcelona que me mandó a trabajar al campo d refugiados de Beli Youse en la Península de Istria y desde entonces hacemos actuaciones para, básicamente, para niños pero para la población en general refugiada en conflicto bélico o de desastre natural”¹⁴.

Estamos ante los orígenes del payaso humanitario, payasos que llevan sonrisas a quien más lo necesita, un tipo de payaso que continúa desarrollándose y generando nuevas organizaciones. Un ejemplo de ello es: Pallasos en Rebeldía (<http://www.pallasosenrebeldia.org>) con Iván Prado a la cabeza. Esta organización tiene el objetivo de trabajar para compartir esperanzas y sueños en lugares del mundo que viven bajo conflictos militares e injusticias del actual sistema, ha organizado actividades como el Festiclown de Palestina, Sáhara y México.

BolaRoja, Payasos comunitarios

Como expresa su web www.bolaroja.net, Bolaroja inicia su andadura en el 2002 con un proyecto de clown hospitalario, y en 2005 junto a Patch Adams y sus

¹⁴ Mateu, J. (comunicación personal, 7 de junio de 2012).



payasos comienzan el proyecto Belén en la selva peruana. Aquí nacen los clowns “*todoterreno*” de Bolaroja y la mención del payaso comunitario por parte de su fundadora Wendy Ramos.

El payaso es considerado por Baffi (2009) un agente artístico que puede llegar a conseguir el acercamiento y la implicación de la comunidad a través de la construcción y búsqueda de creación de espacios de juego cómico-poéticos públicos.

Como vemos en la web de Bolaroja, este payaso es útil. Un ejemplo de ello es el proyecto Belén; que ha conseguido a través del arte del clown crear un espacio activo permanente de coordinación que une esfuerzos gubernamentales, ONGs que trabajan en la zona y a los vecinos, juntos se involucran y luchan por la recuperación de la zona. Un claro ejemplo de reivindicación de Derechos a través del arte del clown.

207

Henyoka Clown y Asociación Ayeklawwn, Payasos Socioeducativos

Para Ros y Úcar (2013), el payaso trabaja con procesos comunitarios y creativos, que se vehiculan a través del juego, y de este modo estimula y transmite valores y emociones que potencian la adquisición de capacidades personales y colectivas. Así es como se instala en:

- 1)La dimensión personal; la persona adquiere valores de honestidad, aceptación, sinceridad, alegría..., obteniendo capacidades de disfrute de la vida y cognitivas como imaginar, percibir, razonar.
- 2)La dimensión social o comunitaria; existe una transmisión de valores humanos y positivos que consiguen implicar a la persona en la comunidad a través del arte, dotándola de capacidad para participar en la vida social y en las relaciones.
- 3)La dimensión crítica; posibilita ver “el otro lado de las cosas”, cuestionando jerarquías, leyes y potenciando la capacidad de elección.

El trabajo del payaso socioeducativo es desarrollado en los siguientes ámbitos de actuación: Educación especializada, de adultos, Animación Sociocultural, y otros como educación para la salud, ambiental, etc.



Dentro de estos ámbitos, el payaso realiza actividades de sensibilización como es el caso del proyecto “*Escuadrón de payaseo*” de Henyoka Clown y PNUD Colombia o los proyectos comunitarios y de Educación intercultural (“*Atención a la diversidad en los PCPI desde la educación intercultural y las artes escénicas*”) desarrollados por Asociación Ayeklauwn (<https://ayeklauwn.wordpress.com>) en colaboración con la Universidad de Murcia.

5. CONCLUSIONES

Frente a la pregunta: ¿Cómo reivindicar derechos humanos a través del arte del clown? La respuesta viene implícita en la función social propia del payaso. Hay que distinguir entre la labor social del payaso, como el efecto o la acción de trabajar en la sociedad; y el payaso entendido como agente social, como la persona encargada de prestar ciertos servicios a la sociedad. Y en esta línea, en la prestación de servicios, distinguimos 4 tipos de payasos: comunitarios, humanitarios, rebeldes y socioeducativos. Cada uno de ellos trabaja de manera similar en favor del cumplimiento y la toma de conciencia de los Derechos Humanos como queda claro en las experiencias presentadas.

En resumen, las prácticas y proyectos de payasos de tipo social favorecen y se posicionan en defensa de los Derechos Humanos, y pueden llegar a ser excelentes estrategias para crear conciencia y sensibilizar sobre las condiciones de vulnerabilidad presentes en diferentes situaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amnistía Internacional. (2007). "Arte implicado: El encuentro entre el arte y el compromiso. Entrevista a Juan Genovés: Los derechos humanos son el mayor poema que ha escrito la humanidad". *Informe Amnistía Internacional*. Núm. 87, pág. 37

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. **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.

- Baiget, J. (2005). "La sonrisa socioeducativa". *Revista de Educación Social*. Núm.4. [Ejemplar dedicado a infancia y educación social]. Barcelona.
- Baffi, D.E. (2009). "*Olha o palhaço no meio da rua!*": o palhaço itinerante e o espaço público como territorio de jogo poético. (Maestría de Tesis). Campiñas: Universidad Estadual de Campiñas (UNICAMP), Instituto de Artes.
- Berthold, M. (1974). *Historia social del teatro*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Bogad, L. (2004). "The Clandestine Insurgent Rebel Clown Army". *Journal of Aesthetics and Protest*. Núm.3.
- Crowther, C. (1979). *Payasos y payasadas*. Bogotá: Voluntad Editores Ltda.
- Colomer, M. (2005). "Amor y Humor: la sonrisa ante la muerte". *III Jornadas sobre el Amor y la Muerte. Infancia y Adolescencia. Asociación Española de Tanatología*.
- Diz, C. (2011). "Los caminos del clown: resistencia en movimiento. Juego, carnaval y frontera". *Athenea Digital*. Núm. 11(2), págs. 157-171.
- Gondra, A. (2011). "Apuntes a ninguna parte. De la risa al llanto". *Revista Sans Soleil – Estudios de la imagen*. Núm.2, págs. 139-149.
- Jara, J. (2007). *El clown un navegante de las emociones*. (6ªed.). Sevilla: Proexdra.
- Jordan, J. (2005). "Notes whilst walking on ``How to break the heart of empire". (Edición digital) *European Institute for Progressive Cultural Policies*. Recuperado en <http://eipcp.net/transversal/1007/jordan/es/print>
- Melara, M. (2011). "Arte popular, culturas híbridas y patrimonio inmaterial en el Salvador. El caso particular del payaso Chirajito". *Apuntes*. Núm. 24(2), págs. 208-221.
- Nicoll, A. (1977). *El mundo de arlequín. Estudio crítico de la Commedia dell 'Arte*. Barcelona: Barral editores.
- Oliva, C, y Torres Monreal, F. (2003). *Historia básica del arte escénico*. (7ª Ed.). Madrid: Edic. Cátedra.
- Parra de Párraga, E. (2012). "La inhumanidad de los derechos humanos. A la saga de los derechos humanos". *Razón y palabra*. (Ejemplar dedicado a: Comunicación y derechos humanos). Núm.81, pág. 15.
- Pla, R. (2006). "El payaso Oficio y artificio". *Pasen y Vean* [exposición]: 18 mayo al 15 de octubre de 2006. Valencia: Museu Valencià d'Etnologia.
- Sáinz Moreno, J. (1990). *Cuaderno de Circo*. Madrid: Gráficas Caro.
- Salvat, R. (1996). *El teatro. Como texto, como espectáculo*. (3ª Ed.). Barcelona: Montesinos editor. Sierra León, Y. 82014). Relaciones entre el arte y los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*. Núm..32, págs. 77-100.
- Rémy, T. (1945). *Les Clowns*. Paris: Bernard Grasset.
- Ros, F.J., y Úcar, X. (2013). "Aportes para la definición, caracterización y expansión de un "Clown Socioeducativo". En S. Torío López, O. García-Peréz, J. V. Peña Calvo, J & C.



- M. Fernández García (coord.). *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Ros, F.J. y Úcar, X. (2014) "Arte, cultura y desarrollo humano: capacidad para sentir, imaginar y pensar". En Delgado, P.; Barros, S.; Serrão, C.; Veiga, S.; Martins, T.; Guedes, A.J.; Diogo, F.; Araújo, M.J. (Coordinadores). *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*, págs.46-52. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.



Miscelánea

211



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. **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.

VALORACIÓN PSIQUIÁTRICA INVOLUNTARIA E INGRESO NO PROGRAMADO DE USUARIOS SIN-HOGAR: ESTUDIO DE CASOS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA PSICOLOGIA

Fran Calvo García¹; Irene Ribugent Salvatella, Oriol Ponsa Claramonte,
Centro de Acogida y Servicios Sociales la Sopa. Ayuntamiento de Girona

212

Resumen

El número de personas sin-techo ha aumentado en los últimos años, siendo un colectivo especialmente vulnerable de padecer problemas de salud mental y drogodependencias. En las ocasiones en que la sintomatología del paciente impide su seguimiento en los servicios ambulatorios especializados es posible solicitar la valoración psiquiátrica involuntaria para diagnosticar y tratar dichas problemáticas, siendo en muchos casos necesario el ingreso.

En el presente estudio de metodología observacional con intervención directa y desde una perspectiva psicoeducativa y social se reflexionará, a partir de la exposición de dos casos prácticos, sobre el proceso que lleva a los equipos interdisciplinarios comunitarios de Girona (Cataluña) a motivar el traslado involuntario a los servicios hospitalarios de urgencias, para valoración psiquiátrica de usuarios sin-hogar, y los resultados obtenidos a través del seguimiento realizado.

Las principales conclusiones nos hacen pensar que la valoración e ingreso psiquiátrico involuntario es efectivo en usuarios sin-techo con problemas de salud mental graves no tratados, y que el vínculo y seguimiento psicosocial previo y posterior es un factor decisivo en dicho proceso.

Palabras clave: Sin-hogar, ingreso involuntario, vínculo terapéutico, intervención en medio abierto, trabajo de calle.

Fecha de recepción: 15-11-2014.

Fecha de aceptación: 20-12-2014.

1 Forma parte además de la Red de Salud Mental i Adicciones, Institut d'Assistència Sanitària de Girona. Correspondencia: Fran Calvo García, Educador Social y Psicopedagogo. Dirección postal: C/ Baldiri Reixac, 50, bajos, 17003, Girona. Telf. 617238344. Correo electrónico: fran.calvo.garcia@gmail.com.

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. 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.

ABSTRACT

The number of homeless has increased in the last years, being a specially vulnerable group of suffering problems of mental health and drug abuse. In the occasions in which the symptomatology of the patient prevents his follow-up in the ambulatory specialized services is possible to request the psychiatric involuntary valuation to diagnose and to treat said problematic, being in many cases necessarily the admission.

In the present study of observational methodology with direct intervention and from a perspective psycho-educative and social it will be thought over, from the exhibition of two practical cases, on the process that takes the interdisciplinary and community teams of Girona (Catalonia) to motivating the involuntary movement to the hospitable services of urgencies

Key words: Homeless, involuntary admission, therapeutic alliance, outreach intervention, street-work.

1. INTRODUCCIÓN.

El fenómeno conocido internacionalmente como *homelessness* (traducido al español como *sinhogarismo*) es un término amplio que abarca diferentes situaciones relacionadas con la dificultad de acceder de forma regular a un hogar (Cuadrado, 2002). Vivir a la intemperie, en alojamientos temporales, en instituciones –sin vivienda-, o en una vivienda insegura o inadecuada son las consecuencias de un proceso no estático (FEANTSA, 2008), cuyas causas están relacionadas en la interrelación de factores económicos, políticos, familiares, educativos, sociales, psicológicos y sanitarios (Muñoz, 1998).

Destaca la muy elevada prevalencia de trastornos mentales y/o patología dual (Ball, 2005; Beijer, 2007; Boyer, 2010; Calvo, 2013; Fazel, 2008), cuyo impacto biopsicosocial es altamente grave, pudiendo ser indistintamente causa o consecuencia de su situación como persona sin-hogar (Tsemberis, 2004).

Teniendo en cuenta el rápido deterioro directamente relacionado a la prolongación del tiempo de permanencia en la calle y la cronicidad (Busch-Geertsema, 2013) empeorado a su vez por la sintomatología psiquiátrica y el consumo de sustancias (Muñoz, 2004) en muchos casos esta situación dificulta o impide el desarrollo de un tratamiento integral adecuado, que es indispensable para la mejora del paciente y que requiere de la máxima adaptación de los servicios a sus necesidades (Medina, 2012). No existiendo en muchas



ocasiones ni la posibilidad de realizar una visita programada para establecer un diagnóstico –si procede-, y/o un tratamiento adecuado, a causa de que la misma sintomatología dificulta el acceso de los usuarios sin-hogar a los servicios de salud (Vega, 1996), es necesario incluir en los planes de trabajo, un proceso involuntario para la valoración psiquiátrica urgente.

Los ingresos de carácter involuntario (desde ahora ICI) están regulados por la Constitución Española de 1978, por la Ley 9/1998, de 15 de julio, del Código de familia (Artículo 255. Autorización judicial y comunicación de internamiento) y por la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento civil (BOE nº 7, de 8 de enero de 2000 - Artículo 763. Internamiento no-voluntario por trastorno psíquico-). Según este marco legal, entre otras consideraciones, el ICI requiere autorización judicial previa si la persona no puede decidir por sí misma. Por razones de urgencia, también podría tomarse la medida sin dicha autorización, siempre que el facultativo informe posteriormente al partido judicial correspondiente en un máximo de veinticuatro horas (Armengol, 2002). Cuando se solicita o comunica el internamiento al juez, después de explorar la situación personalmente atendiendo al informe del médico, del ministerio fiscal y escuchando lo que tenga que decir el propio afectado, autorizará o denegará el ingreso o su continuidad, siendo la decisión revisable cada dos meses y habiendo de tomar esta decisión en un máximo de setenta y dos horas.

La finalidad de nuestro artículo es reflexionar sobre el proceso que se sucede desde la detección de un caso que requiere de la activación de un traslado urgente para valoración psiquiátrica involuntaria, hasta el seguimiento posterior que se realiza tras el alta hospitalaria.

2. MÉTODOS

2. 1. Profesionales y red de intervención.

El centro especializado de atención a las personas sin-hogar de Girona se denomina Centro de Acogida y Servicios Sociales (CAySS), históricamente conocido como “la Sopa”, desde su creación en el año 1910. El centro, de carácter temporal y no finalista, ofrece diferentes modelos de prestaciones y/o acogida, dependiendo del plan de trabajo establecido individualmente con cada usuario. Está formado por el equipo directivo (dirección y administración del centro), el equipo asistencial (personal de cocina,



limpieza y celadores -que aseguran presencia en la institución las 24 horas del día-) y el equipo técnico. Éste último está formado por una trabajadora social y tres educadores sociales, uno de los cuales dedica parte de su jornada a la intervención en medio abierto (MA), es decir, en los contextos dónde se ubican los usuarios –generalmente la calle, barracas y casas ocupadas- que, por diferentes motivos, presentan más dificultades para acceder a visitas psicosociales de seguimiento ordinario.

El equipo cuenta con la colaboración directa, a través de un convenio inter-institucional, de un educador social licenciado en psicopedagogía miembro de la Red pública de Salud Mental y Adicciones (RSMA), que realiza el seguimiento de los casos con problemas de drogodependencias y patología dual y forma parte a su vez de dicho equipo de intervención en MA. Es decir, el equipo de MA lo forman dos educadores sociales, una del propio CA y otro de la RSMA.

Cabe destacar que la RSMA de Girona depende de una única institución que presta la totalidad de los servicios de salud mental de la demarcación, entre ellos los Centros de Salud Mental (CSM) y los Centros de Atención y Seguimiento a las Drogodependencias (CAS) (Ver Figura 1).



(Elaboración propia)

En las reuniones de coordinación semanales, el equipo cuenta con la colaboración de referentes del Área básica de Salud (ABS), policía local de proximidad, CSM y CAS.

Este modelo de trabajo comunitario surge ante la necesidad que se deriva de la detección de una muy alta prevalencia de problemas de salud mental y adicciones en la población sin hogar, con el objetivo de mejorar la adherencia y la efectividad de las intervenciones y del trabajo coordinado de los centros ambulatorios, hospitalarios y residenciales de la RSMA, así como de los servicios de servicios sociales y sanitarios básicos.

2. 2. Selección y definición de los casos.

Según los datos de que disponemos, basados en la recogida sistemática de información cuantitativa y cualitativa de los servicios específicos e inespecíficos del territorio dedicados a la intervención con personas sin-hogar, podemos establecer un perfil que nos ha orientado en la selección de los casos escogidos para este artículo.

En el corte transversal descrito, de los 737 sujetos registrados entre los años 2010 y 2014 (incluidos), el 82,8% (n=610) fueron hombres, inmigrantes en un 44,2% (n=326) y con una media de edad de 42,89 años (DE=11,21).

La RSMA trató al 55,8% de estas personas (n=411), mayoritariamente por causas relacionadas con trastornos por uso de sustancias, ya que el 47,9% de los pacientes (n=353) presentaron este tipo de afección, siendo el 24% (n=177) personas con diagnóstico por dependencia al alcohol, y el 12,6% (n=93) con diagnóstico por dependencia a opiáceos.

El 21,8% (161) de los usuarios presentaban otros trastornos psiquiátricos diagnosticados, en los ejes I y II, destacando los trastornos psicóticos en el 9% de los casos (n=66). El 16,3% (n=120) presentaban patología dual.

Aunque los trastornos por uso de sustancias son considerablemente prevalentes, la selección de los casos ha sido orientada hacia sujetos con trastornos psicóticos. Esto se debe a que el motivo principal del artículo es la reflexión sobre los ingresos involuntarios, cuyo protocolo normalmente se activa para atender a estos pacientes.

El contexto de intervención también ha primado en la elección de los casos, motivo por el cual se seleccionan dos de ellos: uno donde se interviene mayoritariamente desde



medio abierto y otro donde se interviene mayoritariamente desde la institución, respondiendo así a la particularidad de la metodología de intervención en cada uno de ellos:

El caso de Azuolas, de 34 años de edad, procedente del norte de Europa, cuyo plan de trabajo se inicia desde MA, siendo crucial para su mejoría el trabajo de calle, su ingreso hospitalario involuntario y posterior acogida en el CAySS.

El caso del Sr. Francis, de 44 años de edad, originario de África Occidental, que es atendido en el CAySS donde se detecta patología mental. Se trabaja para ofrecerle atención psiquiátrica ambulatoria y, negándose a hacer tratamiento alguno, se realiza finalmente un ingreso involuntario.

Se han utilizado datos personales ficticios, modificado fechas y lugares, y/o omitido partes descriptivas que pudieran vulnerar el derecho a la confidencialidad de los pacientes.

2. 3. Metodología

Estudio de casos cualitativo y descriptivo, de metodología observacional con intervención, tanto en el contexto del propio usuario como en la institución, con o sin cita previa, dependiendo de la fase de intervención en cada momento y caso concreto.

2. 4. Fuentes de datos y procedimiento de recogida de información

Han sido fuentes de información en el desarrollo de este artículo:

- Registros resultado de la observación e intervención directas en MA, en y en el CAySS.
- Historia clínica de la RSMA.
- Entrevistas con sujetos del territorio como vecinos o comerciantes que pudieran aportar información sobre la presencia o el comportamiento observado de los pacientes en seguimiento.
- Recepción de correos electrónicos por parte del equipo comunitario de atención a las personas sin-hogar de Girona.



3. ESTUDIO DE CASOS

3. 1. Caso 1. Azuolas

Paciente detectado en la calle por el equipo de intervención en MA durante el mes de octubre de 2012. Presenta un aspecto deteriorado, con apariencia de haber estado mucho tiempo en la calle, signos de desnutrición, falta evidente de higiene y cierta desorientación.

Duerme en un lugar bastante concurrido del centro de la ciudad, protegido de la intemperie en el espacio de dos metros existente entre una estatua de acero y su peana de hormigón, a escasos centímetros del suelo. No acumula suciedad a su alrededor, y tiene bien recogidas y ordenadas sus pertenencias: dos mantas y algunos bultos pequeños que contienen básicamente comida. No se observan signos de consumo de tóxicos como restos de recipientes de bebidas alcohólicas, parafernalia u otros.

Primeras observaciones.

Antes de realizar intervención directa alguna, nos proponemos observar la conducta de Azuolas. Normalmente parece tranquilo e ignorando a los transeúntes de su alrededor. Se observa que en ocasiones presenta soliloquios y que no se aleja más que pocos metros del lugar donde duerme. Algunas personas nos responden que hace tiempo que lo ven por la ciudad y que determinados vecinos le traen comida periódicamente.

Una intervención policial paralela nos permite descubrir su identidad: su procedencia es un país de Europa del Este y no tiene antecedentes penales. Su edad entonces era de 31 años.

En una primera búsqueda en la base de datos de la RSMA apreciamos que ya ha tenido contacto con los servicios hospitalarios, concretamente un año antes y en urgencias psiquiátricas, a causa de un cuadro ansioso. En esta visita se indica posible clínica psicótica. También que está divorciado, con un hijo y que trabaja a jornada completa.

Inicio de la intervención.

Para el primer contacto directo decidimos acudir al lugar donde duerme y en la franja horaria en la que lo localizamos durante las observaciones previas. Son poco más de las 18h y lo encontramos dormitando. Saludamos y rápidamente despierta. Nos



presentamos como educadores sociales y terapeutas del albergue municipal y la RSMA y explicamos brevemente que el objetivo de nuestro trabajo es atender a las personas sin-hogar de la ciudad de Girona. Preguntamos si necesita alguna cosa.

Receloso, el paciente nos dice que no necesita nada, que está bien y que vive en la calle como consecuencia de haberse quedado sin trabajo. Parece que en pocos minutos se siente incómodo con la conversación. Suspica. No mantiene el contacto ocular. Le ofrecemos nuestra mano en señal de despedida y él hace lo propio.

Durante las nueve visitas sucesivas, de entre diez y cuarenta y cinco minutos aproximadamente, en las que el paciente siempre nos niega cualquier ofrecimiento, vamos confirmando que se esfuerza por controlar sus síntomas psicóticos. Siempre que nos despedimos de él lo continuamos observando desde la distancia y aparecen los delirios (generalmente conversaciones con una entidad divina o con objetos). A medida que el paciente integra nuestra presencia, disminuye esta capacidad o necesidad de control, apareciendo estos síntomas en nuestra presencia.

Con esta información y en uno de nuestros seguimientos, nos acompañará una médico especialista en psiquiatría que nos confirmará el diagnóstico.

Ante las reiteradas y rotundas negativas del paciente a acudir a un centro de salud mental ambulatorio, decidimos solicitar los servicios del Equipo de Intervención en Psicosis Precoz -cuya función es la del tratamiento de jóvenes en sus primeros síntomas psicóticos y que también tiene la posibilidad de intervenir en MA- con los que realizaremos dos visitas posteriores. Una de ellas en una cafetería cercana a la plaza donde encontramos al paciente y donde accedió a tomar un café con nosotros. A los pocos minutos de estar sentado comienzan los soliloquios. Durante esta entrevista aceptó el acompañamiento al albergue y acogerse a algunos de sus servicios, pero decidió marchar repentinamente una vez habíamos llegado. Presentó en todo momento mucha incomodidad en nuestra presencia y dificultades relacionales.

En el mes de marzo de 2013 se nos informa que Azuolas presenta una conducta menos contenida. Aparecen por primera vez notificaciones de los cuerpos de seguridad por agitación y desorden público leves (gritar o estirarse en medio de una de las calles peatonales del centro). En ningún caso hay agresiones a terceros ni hacia él mismo.



Al parecer, la causa de ésta conducta fue el vallado súbito que restringía el acceso a su lugar de pernocta que generó que aumentaran los estresores del paciente, que necesitó buscar un lugar similar para dormir, sin éxito, empeorando así los síntomas psicóticos. Se decidió en este momento que la opción que preservaría más la integridad física i psíquica del paciente sería el traslado al hospital –fuese o no voluntario- para una valoración psiquiátrica, inicio de tratamiento y estabilización del paciente.

Evolución

Se planifica el ingreso para el mismo mes de marzo. Acudimos al encuentro del paciente el equipo de intervención en MA con una de las psiquiatras de la RSMA, y el referente social del EIPP, notificando a la policía local la intervención. Los agentes tendrán un papel secundario y no actuarán directamente a no ser que sea necesario y siempre para garantizar la protección del paciente y su traslado. Disponemos también del informe médico por escrito que solicita el traslado del paciente a urgencias.

Se le encuentra en una de las plazas que concurre. Son poco más de las 8h de la mañana. Se escoge este momento para garantizar el contacto y para evitar la afluencia de transeúntes, siempre pensando en preservar a Azuolas. En el momento en que se le localiza, antes de acercarnos, se informa a los Servicios de Emergencias Médicas (SEM) sobre el caso y se solicita una ambulancia medicalizada para el traslado al hospital. En ese momento nos acercamos al paciente, acudiendo la ambulancia minutos después. La intervención la realizamos los referentes de MA. En este caso tratamos de reflexionar con el sujeto sobre la necesidad de poder ingresar en el hospital para poder descansar y para que le podamos tratar de una manera más adecuada, tratando de averiguar qué le pasa. Después de unos veinte minutos de conversación aproximadamente, el paciente decide acudir al hospital de forma voluntaria, concluyendo finalmente que sí necesita ayuda, no requiriéndose el uso de otros mecanismos de contención para su traslado.

Unos treinta minutos después se confirma telefónicamente la llegada del paciente al hospital y se explica brevemente al psiquiatra de guardia los motivos que han requerido de este traslado y el trabajo comunitario previo realizado a tal efecto.

La duración del ingreso en la unidad de agudos del hospital fue de treinta y dos días. Durante este tiempo el paciente siempre se mostro abordable y colaborador pero



ciertamente desconfiado y solicitando el alta repetidamente. En ningún momento presento ideación autolítica ni conductas heteroagresivas. Con tendencia al mutismo, los primeros días negaba cualquier tipo de clínica psicótica, pero fue reconociendo progresivamente la presencia de alucinaciones auditivas de contenido místico-religiosas que mejoraron con la administración de *Olanzapina* y *Clonazepam*.

Durante todo este proceso el paciente refiere sintomatología depresiva tras la separación de su mujer, que le llevó a abusar del alcohol –no presentando clínica de trastorno por dependencia-. Perdió su puesto de trabajo, a la vez que se agravaron los síntomas psicóticos y se inició su vida sin-hogar.

Uno de los objetivos de éste ingreso es el de tratar de poner en contacto al paciente con su familia. En este caso se confirma que estaba casado y divorciado y que tenía un hijo de nueve años. Su ex-pareja explica que hace años y progresivamente, el paciente comenzó a presentar desconfianza sobremedida hacia cualquiera, llegando ella a sentir miedo en algunos momentos, cosa que motivó la separación. Refiere no querer ver a Azuolas, pero no niega que pueda contactar cuando lo desee con su hijo, ofreciéndose también a costear determinados gastos que pudiera tener el paciente. Por último nos facilita el contacto con su familia en su país de origen y de un familiar cercano, siendo una de las posibilidades de reinserción el que pudiera ir a vivir con éste.

Poco antes del alta el paciente presenta una mejoría considerable, es más crítico con sus síntomas y presenta una conciencia de enfermedad adecuada. El plan de trabajo pactado en ese momento es: realizar seguimiento ambulatorio en el EIPP de referencia y tomar la medicación prescrita, priorizando su tratamiento psiquiátrico en espera de calibrar las diferentes opciones para abandonar la vida en la calle. Para ello el CAySS proporcionó acogida indefinida con derecho a todos los servicios disponibles.

Estado actual

En este momento el paciente está acogido en el CAySS. Tras varios contactos con su familia y tras un primer momento en que parecía el familiar cercano quería hacerse cargo de Azuolas, éste finalmente decidió quedarse en España para buscar trabajo y tratar de ser autónomo.



Pese a que el usuario presenta dificultades importantes derivadas de su enfermedad y de su situación psicosocial, los síntomas más acusados de la psicosis han remitido y las visitas de seguimiento van generando que se cumplan pequeños objetivos encaminados a la consecución de dicha autonomía.

El paciente presenta todavía una actitud recelosa hacia los desconocidos u otros usuarios del centro, pero no así con los profesionales referentes. En alguna ocasión ha sido visto en la calle realizando consumos de alcohol puntuales, después de los cuales se ha tratado de intervenir preventivamente en las visitas de seguimiento, para evitar problemas relacionados. En esos momentos, Azuolas ha admitido que su situación, con la falta de expectativas laborales existentes, está siendo muy dura para él, pero es capaz de ser analítico y admitir que ha mejorado mucho los últimos meses y que debe tratar de mantener o aumentar dicha mejoría.

El paciente presenta un miedo expreso a volver a vivir en la calle.

Desde la aparición del cuadro psicótico hasta su ingreso involuntario, el paciente durmió en la calle un total de treinta y seis meses en los que no generó ningún conflicto o alteración del orden público.

Figura 2. Diagnóstico actual Azuolas:

Eje I: F298.9 Psicosis inespecífica; Psicosis atípica crónica.
Eje II: Z03.2 Sin trastorno en el Eje II.
Eje III: Z03.2 Sin trastorno en el Eje III.
Eje IV: Desempleo, problemas familiares, pobreza extrema, sinhogarismo.

3. 2. Caso 2. Señor Francis

El Sr. Francis llegó a España hace doce años. No tiene red familiar en el país. Trabajó seis años y no dispone de ingresos económicos desde el año 2009. No tiene antecedentes de enfermedad mental, no padece otros problemas de salud y no tiene hábitos tóxicos. Tiene un dominio limitado del español y más amplio del inglés. Las entrevistas se realizan alternado ambos idiomas.

Primeras observaciones

Una noche de mediados de febrero de 2013 fue trasladado al centro de acogida por la policía, que previamente informó que desde hacía unos días estaba durmiendo en la calle. Al llegar se le observó abatido, desorientado y con importantes carencias higiénicas. Manifestaba estar muy cansado y tener hambre.

Antes de realizar la primera entrevista se obtiene información del programa de registro del centro donde consta que fue atendido en tres ocasiones, los tres años anteriores, en las que hizo uso temporal de servicios de acogida y alimentación. En ninguna de ellas se observó clínica psicótica y algún comportamiento extraño.

Inicio de la intervención.

En la primera entrevista con el Sr. Francis el contacto es poco fluido. Se le observa cansado, confundido y con demandas un tanto contradictorias. Manifiesta haber estado buscando trabajo y encontrarse actualmente agotado por la precariedad de su situación. Expone también que recibió una carta del Instituto Nacional de Empleo (INEM) donde le informaban que había ganado un gran premio económico y que quería cobrarlo tan rápido como fuera posible.

Aporta un informe psiquiátrico fechado pocos días antes, donde consta que no presenta clínica psicótica. Fue la policía quien lo trasladó al hospital después de intervenir en una situación conflictiva que el Sr. Francis provocó en el INEM cuando exigió cobrar el dinero del premio que entendía que le había tocado.

Se le ofrece acogida unos días para darle la oportunidad de restablecerse y ya en mejores condiciones poder realizar otra entrevista y valorar su situación.

Poco más de una semana después, el Sr. Francis se encuentra algo más restablecido físicamente. Manifiesta no disponer de recursos para cubrir sus necesidades básicas y pide ayuda para ello. Dice tener que cobrar inmediatamente el dinero del premio del INEM. Muestra la carta y se evidencia que es una estafa. Cuando se le explica al Sr. Francis el fin de la carta, no es capaz de entenderlo y sigue creyendo que ese dinero le pertenece y tiene derecho a recibirlo. Con el objetivo de ayudarlo a comprender que ha sido víctima de un engaño, se le propone ir al INEM acompañado por una profesional del centro. Acepta la propuesta.



El profesional del INEM que lo atiende le explica que ha sido víctima de una estafa pero el Sr. Francis no lo entiende y se muestra incapaz de aceptar la realidad. Ante esta situación, se agita y el personal de seguridad del INEM opta por avisar a la policía autonómica. La profesional del CAySS explica la situación a la policía y finalmente se decide no abrir diligencias.

Durante la entrevista posterior a éste acompañamiento, el Sr. Francis se muestra suspicaz y algo tenso y es incapaz de razonar en relación al premio que considera que le pertenece. A partir de ese momento, se marca como objetivo la derivación al CSM y se le propone visitar a un médico pero se niega rotundamente.

Poco días después de éste episodio, el Sr. Francis informa que deja el centro puesto que un amigo le ha ofrecido alojamiento y alimentación.

Pasados siete meses, vuelve al centro y expone que aunque su amigo continúa ofreciéndole acogida, no le puede seguir ayudando con la alimentación. Pide ayuda en este sentido. Durante la entrevista, y al igual que en las anteriores ocasiones, expone la precariedad de su situación pero su discurso es disperso y extraño. Manifiesta hablar personalmente con el presidente del gobierno y escuchar como la televisión y la radio le hablan directamente a él. Conductualmente se mantiene correcto y en todo momento es educado y respetuoso. Se le ofrecen servicios de alimentación y se marca como objetivo prioritario de la intervención la derivación al CSM. Se le propone hacer una visita médica pero se niega y argumenta que en el hospital lo único que le harían sería daño.

Evolución

Veinte días después de su reaparición, se le observa hablar y sonreír sólo en diferentes ocasiones. Nos ponemos en contacto con la enfermera del CSM, que actúa como persona referente de coordinación para el CAySS. Le exponemos la situación, la necesidad de que un psiquiatra visite al Sr. Francis y el rechazo que muestra él hacia la atención médica. Aún siendo excepcional y teniendo en cuenta las necesidades del caso, se solicita la posibilidad de que un psiquiatra se desplace al centro. Entienden y atienden la solicitud.

A mediados de noviembre de 2013 acude al centro la médico especializada en psiquiatría Dra. Prats. Se realiza una entrevista en la que participan dicha psiquiatra, el



paciente y la educadora social de referencia. El Sr. Francis manifiesta que la televisión y la radio le hablan, que tiene comunicación directa con Dios y que está convencido que la gente le quiere hacer daño. La médico confirma la clínica psicótica.

El Sr. Francis explica también cómo en el pasado la policía lo llevó al hospital y lo desagradable y agresivo que le pareció tal episodio.

Se le ofrece tomar medicación pero la rechaza y manifiesta que si se la queremos dar es para cambiarle y convertirlo en otra persona. Durante toda la entrevista se muestra muy correcto a nivel conductual y responde a todas las preguntas de forma solícita.

Consensuamos con la psiquiatra dejar el margen de un mes para que desde el centro se intente trabajar para que tome medicación.

Se programa de nuevo la visita médica en el CAySS, para un mes después.

Pocos días antes, a principios de diciembre y sin previo aviso, el Sr. Francis deja de venir al centro.

En febrero de 2014, vuelve al centro y expone que ha estado viviendo de nuevo con un amigo, que éste no puede seguir ayudándolo y solicita alojamiento y alimentación. Inicialmente se le observa con un discurso coherente, pero a medida que avanza la entrevista y se explora con más profundidad, se evidencia que la psicosis se mantiene. Se le propone ir a visitar a la Dra. Prats pero se niega manifestando desconfianza hacia sus intenciones. Durante toda la entrevista se muestra adecuado a nivel conductual.

Se le dan los servicios solicitados sin una fecha límite y se marca de nuevo como objetivo la derivación al CSM.

Ese mismo día, contactamos con la Dra. Prats, programando una visita en el centro para doce días después, cuando se realiza la entrevista con el Sr. Francis. Participan en ella la psiquiatra, la enfermera y la educadora social. Continúa estando psicótico, rechaza tomar medicación, se observa cierta capacidad de contención de sus síntomas y se mantiene conductualmente correcto.

Consensuamos que se intente seguir trabajando desde el centro tratando de generar conciencia de enfermedad y de la necesidad de tomar la medicación. Se programa otra

visita en dos meses y se valora que si no se producen avances, será necesario acabar realizando un traslado involuntario al hospital.

Durante el mes de febrero se realizan varias entrevistas con el Sr. Francis y se pone de manifiesto que la patología mental que sufre le dificulta algunas actividades de la vida diaria. Se muestra muy suspicaz y tenso, no se relaciona con nadie en el centro, es difícil mantener cualquier contacto con él y continúa evidenciándose la clínica psicótica. Aún así sigue manteniendo la formalidad, respeta horarios y normas del centro y no hay ninguna alteración conductual destacable.

En la visita realizada en abril con la psiquiatra, se mantiene muy correcto y adecuado. Se observa al inicio que ha desarrollado estrategias para contener sus síntomas, reconoce que le queremos ayudar pero finalmente se acaba manifestando la clínica psicótica.

En esta ocasión y habiéndose estudiado previamente, se le ofrece la posibilidad de tramitar una prestación condicionada a hacer tratamiento psiquiátrico. Rechaza la propuesta con argumentos similares a otras ocasiones.

De acuerdo con la facultativa, se opta para seguir trabajando para que acepte el tratamiento psiquiátrico voluntario.

Durante los meses de abril y mayo se llevan a cabo otras varias entrevistas con el Sr. Francis, evidenciándose en mayor o menor medida su sintomatología.

En mayo se observa una activación relevante de la clínica psicótica. El Sr. Francis ríe y habla solo, y en esta ocasión, sus conductas, aunque en ningún momento son agresivas hacia los compañeros o sí mismo, generan ciertas molestias puesto que alterna rezos y bailes en un espacio compartido del centro en el que se encuentran varias personas que sienten cierto recelo.

Ante dicho empeoramiento y varios meses sin mejora de la situación, se valora la necesidad urgente de atención médica al Sr. Francis, al margen de la voluntariedad que muestra él hacia ésta.

Con el objetivo de realizar el ingreso, éste mismo día contactamos con la Dra. Prats y se le exponen las conductas que presenta el Sr. Francis. Se acuerda que redactará un informe dando la orden de valoración psiquiátrica involuntaria.



Se cita al Sr. Francis a las 13h, estando el centro a esta hora menos transitado de otros usuarios y siendo por éste motivo la hora idónea para realizar el ingreso involuntario garantizando privacidad durante dicha intervención.

Cuando el Sr. Francis acude y, cómo último recurso antes de llevar a cabo el ingreso, le proponemos de nuevo realizar una visita médica. Es capaz de reconocer que se le quiere ayudar y que está sufriendo mucho, pero se sigue negando pues desconfía de la intención de los médicos. Con cierto pretexto, solicitamos al Sr. Francis que espere unos momentos antes de continuar atendiéndole.

Se realiza llamada telefónica al SEM para que se desplace al centro una ambulancia y exponemos la situación. Se activa el protocolo para ingresos psiquiátricos involuntarios.

Ante la posibilidad que el Sr. Francis se negará a subir a la ambulancia, está establecido por protocolo que el mismo servicio de emergencias active la presencia policial.

Pasados quince minutos, llegan al centro dos profesionales del SEM y dos policías.

Explicamos al Sr. Francis el motivo de la presencia de éstos profesionales y inicialmente se niega a su traslado, argumentando que su único problema es la falta de trabajo. A partir del vínculo establecido con la referente social y ante la evidencia de la obligatoriedad de ir al hospital, finalmente sube a la ambulancia.

Inmediatamente, contactamos con la psiquiatra de urgencias y la trabajadora social del centro hospitalario psiquiátrico, hacia donde se dirige la ambulancia. Exponemos el trabajo previo realizado con el Sr. Francis desde el CAySS y la capacidad que tiene de contener sus síntomas en una entrevista.

Estado actual

El ingreso en el psiquiátrico del Sr. Francis se mantuvo durante quince días. Durante éste, mejoró progresivamente reduciéndose la clínica psicótica, aceptando la importancia de tomar tratamiento y entendiendo la necesidad del ingreso psiquiátrico.

La referente social del CAySS lo visitó en este periodo para dar continuidad a la intervención realizada en el momento del traslado y optimizar el vínculo establecido.



Al alta, se instaló de nuevo en el CAySS dónde se definió su plan de trabajo. Éste incluía mantener el seguimiento y tratamiento psiquiátrico y el trámite de una renta mínima de inserción.

Cuatro meses después del ingreso, el Sr. Francis manifiesta gratitud por la ayuda recibida por los diferentes profesionales, percibe una prestación económica, comparte piso con un amigo en una población colindante de la ciudad, paga regularmente el alquiler y mantiene el seguimiento y tratamiento psiquiátrico.

Figura 3. Diagnóstico actual Sr. Francis:

Eje I:	F298.9 Psicosis inespecífica; Psicosis atípica crónica.
Eje II:	Z03.2 Sin trastorno en el Eje II.
Eje III:	Z03.2 Sin trastorno en el Eje III.
Eje IV:	Desempleo, pobreza extrema, falta de lazos familiares, fracaso migratorio, sinhogarismo.
Eje V:	EEAG=26

4. DISCUSIÓN

Como se observa en el desarrollo de ambos casos, las estrategias y acciones dirigidas a la generación y conservación del vínculo de ayuda entre el profesional y el usuario desempeñan un papel principal en el diseño de la metodología de intervención. El vínculo, considerado psicoeducativo y/o terapéutico, sostiene gran parte del trabajo con usuarios sin hogar y su proceso debe atenderse especialmente, con el tiempo y flexibilidad necesarias para su correcta evolución.

“El vínculo que se establece entre el trabajador social y el cliente es, en sí mismo, una fuente de ayuda y de beneficio, que permite al cliente desplegar una relación segura, de confianza y significativa en la que puede identificar sus problemas y entregarse a su resolución, a partir de una amplia comprensión de sus capacidades, posibilidades y recursos.” (Darder, 1998)

Establecer un vínculo adecuado requiere de un tiempo compartido entre el profesional y el usuario en el que éste segundo reconozca al primero como alguien que le quiere ayudar. Ésta relación *“implica una historicidad, tanto sujeto como objeto tienen un pasado que influye en la relación presente”* (Riviere, 1986).

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. 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.

Evaluado en psicoterapia como alianza terapéutica y siendo el impacto de su resultado en la mejora del paciente, como mínimo, del 30% (Winker, 1989; Labrador, 2003; Castro, 2001; Abarca, 2004), posibilitará el plan de trabajo con los usuarios respecto a los objetivos correspondientes a sus necesidades: tanto las detectadas por los profesionales (alimentación adecuada, cobijo, descanso, tratamiento) como las percibidas y expresadas por los sujetos (en estos casos, escucha incondicional sobre desempleo, injusticias sociales, situación familiar), siendo también un objetivo importante el tratar de que pueda contemplar aquellas como propias, en el caso de que no lo sean.

Evidentemente, usuarios con una situación de extrema marginalidad y diagnósticos biopsicosociales como los descritos que presentan graves condicionantes sobre su capacidad de decidir libremente o de asumir las responsabilidades asociadas a su tratamiento, requieren de priorizar la vinculación con el profesional de referencia como principal elemento de reinserción.

“Se trata de instrumentalizar la relación para conseguir los objetivos de la intervención social. Significa en primer lugar tomar contacto con la propia relación establecida entre el cliente y el trabajador social y en segundo lugar, usarla, cambiando en términos de hacer de ella una técnica.” (Rodríguez, 2010)

Por lo tanto, es importante cuidar al detalle todo lo relacionado con el establecimiento y mantenimiento del vínculo o la alianza terapéuticos –sea en una institución como un centro de acogida, en medio abierto u otros contextos- ya que puede que en muchos casos sea la única herramienta de que disponemos para ofrecer el acceso al tratamiento a dichos pacientes.

Para ejemplificar lo expuesto, observemos en el primer caso, que al establecer el primer contacto con el usuario, *en pocos minutos se siente incómodo con la conversación. Suspica. No mantiene el contacto ocular.* Como vemos la primera acción del educador es la de observar e interpretar la comunicación no verbal del usuario. ¿Podríamos ese primer día de tratar de conseguir más información, aconsejar al usuario sobre qué hacer o tratar de derivar a algún servicio comunitario? Por supuesto, pero nuestra experiencia nos dice que en los encuentros iniciales es importante respetar esta incomodidad cuando es muy significativa. Este respeto se traduce en comenzar a despedirnos al percibirla, sin actitudes insistentes ni paternalistas; tratar de que nos invite a visitarle en otra



ocasión, preguntándole si le parece bien que lo hagamos, reduciendo las alarmas que le suscita nuestra presencia y adaptándonos a su ritmo en todo momento.

La importancia de no forzar en exceso al paciente estriba en que podría sentirse intimidado y rechazar taxativamente nuestra presencia posterior, o desplazarse a otro lugar, perdiendo o dificultando así el contacto futuro.

Otras estrategias de establecimiento de vínculo son proponer actos sociales neutrales, a priori aparentemente espontáneos, como ofrecer nuestra mano en señal de saludo/despida. Debemos tener en cuenta que cualquier mensaje del profesional; cualquier gesto, transmitirá información que el paciente interpretará como un apoyo o como una amenaza potenciales, sobre todo al inicio de la relación y en esta situación de extrema vulnerabilidad. Así, el cuidado de éstos y otros gestos, el respeto absoluto en el acercamiento y el tono de voz, el creer en valor de equivalencia personal, moral y ética a la persona que tenemos delante en el momento de la intervención; todo aquello que decimos, pero que sobretodo expresamos de forma inconsciente a través de la comunicación no verbal y que es tan significativo en el impacto de la comunicación (Mehrabian, 2009), determinará en gran medida el éxito en un proceso tan delicado como el seguimiento y posterior ingreso de una persona enferma y sin-hogar, eminentemente vulnerable. Por lo tanto es muy recomendable que sean al máximo posible conscientes, medidos y planificados, a la par que traten de ser sinceros y naturales.

Es importante destacar en este punto que el usuario sin hogar, en muchas ocasiones no tiene ningún o casi ningún contacto físico con otras personas de su entorno a causa del rechazo que provoca, y nuestras acciones al respecto pueden generar una impronta significativa en la relación de ayuda. Esa relación también se intensifica con la presencia continuada del profesional, el trato de la sintomatología en el lugar donde aparece (la calle o el despacho) o las visitas que se realizan posteriormente en el hospital, con el objetivo de mantener el vínculo establecido previamente y propiciar así la continuidad del mismo una vez recibiera el alta.

Cabe decir que el esmero en controlar estos elementos debe darse durante toda la relación pero sobretodo al inicio, tratando más de escuchar y observar que de aconsejar. Debemos recordar que la presencia de un profesional ya es una intervención en sí



misma. Posteriormente, las visitas sucesivas irán adquiriendo un carácter de seguimiento del caso y, tendrán como objetivo el mantenimiento del vínculo con el usuario para, de forma progresiva, ir informando sobre el trabajo que desempeñamos en la calle, de los servicios a los que representamos y de lo que podríamos ofrecerle (comenzamos exponiéndole aquellas prestaciones básicas de las que se podría beneficiar, tales como comida, alojamiento, servicio de duchas, atención sanitaria básica), además de recoger información relevante.

Como vemos la generación del vínculo con la persona sin hogar no es algo sencillo ni debe tratarse de forma apresurada, pero a su vez, requiere de equilibrar la necesidad de intervenir diligentemente para paliar al máximo el efecto devastador de la vida en la calle, frente a no forzar en exceso la relación por los motivos ya expuestos.

Las consecuencias de una intervención tardía con una persona sin-hogar con problemas de salud mental pueden ser graves, pero la intervención pronta, sin haber generado una alianza adecuada sujeto-agente o sin haber previsto las acciones posteriores a una determinada intervención, puede tener consecuencias incluso peores, como lo es la desconfianza en el referente, el desplazamiento del paciente y/o la pérdida de contacto con los servicios que lo atendían. De ahí la importancia de la adaptación del equipo de intervención al ritmo del paciente, la generación de una buena relación de ayuda para adelantarnos a la situación que se sucederá después de un ingreso hospitalario.

Siguiendo con ejemplos en relación a lo expuesto, en el segundo caso, el usuario manifiesta haber vivido de forma muy negativa y agresiva el desplazamiento involuntario al hospital psiquiátrico realizado por los cuerpos de seguridad unos días antes de acudir al centro. No comprendió el motivo y no confiaba en las personas que lo trasladaron. De las dos formas distintas en que fue trasladado de forma involuntaria al hospital, su vivencia personal también lo fue. Los hechos descritos demuestran que la segunda fue menos agresiva i facilitó el trabajo posterior.

Finalmente sobre esta cuestión, nos queda preguntarnos si, en el caso de no haber trabajado esta vinculación las situaciones se hubieran sucedido de la misma manera. Es decir, si el resultado del balance decisorio de cada uno de los pacientes en el momento previo al traslado al hospital hubiese sido distinto de no ser por este vínculo previo



establecido y si dicha diferencia se hubiera traducido en peores consecuencias para ellos por ejemplo, por el hipotético uso de una contención mecánica en la calle.

Nuestra experiencia nos dice que sin un vínculo adecuado, los ingresos -que finalmente fueron voluntarios, pues los pacientes subieron a la ambulancia en ambos casos sólo con el uso de la palabra- probablemente no hubieran sido tan placidos y se hubieran vivido de forma más agresiva por parte de los usuarios. Otras situaciones vividas en nuestra práctica, nos sugieren que cuando la intervención se fuerza, pueden darse situaciones en que sin ser eminentemente necesaria la contención mecánica, se acaba realizando siendo el proceso más dificultoso y los resultados -sobre todo aquellos que deben darse después del ingreso- menos positivos.

Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006:53),

“El ingreso y el tratamiento involuntarios pueden evitar daños inminentes contra la propia persona o contra terceros, y ayudar a algunas personas a satisfacer su derecho a la salud, con el que, debido a su trastorno mental, no han logrado lidiar voluntariamente”.

Como se observa en la intervención diaria con personas sin-hogar, en muchas ocasiones se justifica el traslado involuntario al centro psiquiátrico cuando el paciente presenta un riesgo de provocar daño físico inmediato hacia él o hacia otros. En caso de no considerarse dicho *daño físico inmediato*, existe una tendencia a la prudencia, no considerando con la misma relevancia el deterioro físico, psicológico y social asociado a la permanencia en la calle, de una persona con trastorno mental.

Teniendo en cuenta que el concepto de *daño inminente* dispone de amplios márgenes para la interpretación, podemos decir que el deterioro asociado a la descompensación psiquiátrica, la falta de conciencia del paciente, la ausencia total de vínculos sociales, además de otras consecuencias indirectas derivadas de la vida en la calle (mala alimentación, infecciones, lesiones musculo-esqueléticas, hipotermias, etcétera) podrá considerarse como tal. Así, debemos considerar que la no-intervención diligente con dichos pacientes, puede generar situaciones donde se vulnere el derecho a la salud, considerada esta como biopsicosocial.

Otra reflexión derivada de estas dos experiencias, es que la presencia del psiquiatra en un entorno donde el paciente está vinculado –la propia calle, o el CAySS-, facilita la



comprensión de la complejidad del caso y por ende, la exploración, la orientación diagnóstica y el inicio del proceso que finaliza en estos casos con el paciente estabilizado. En consecuencia, es necesario continuar salvando las situaciones en que la cultura del sistema sanitario dificulta la intervención clínica de los facultativos en medio abierto o en la comunidad, para atender a aquellos pacientes con dificultades evidentes para acudir a las visitas programadas -propias de la sintomatología de su patología-. Tendencia a cambiar, cabe decir, en primer lugar gracias a las potencialidades que nos ofrece el contexto de la ciudad de Girona, siendo una de sus particularidades el que todos los servicios de salud mental y adicciones se conforman en una misma institución, con gran presencia comunitaria (Gisbert, 2012), favoreciendo los planes de trabajo conjuntos de los usuarios sin hogar que, presentando elevados índices de patología mental, presentan un perfil itinerante que dificulta su seguimiento. En segundo lugar, con actitudes personales y profesionales como la de la Dra. Prats, cuya voluntariedad incuestionable para desplazarse, alargar el tiempo de las visitas el tiempo necesario y confiar en el criterio diagnóstico del equipo no clínico, fue una de las piezas clave de este entramado.

Siguiendo esta idea, ya que *“no existen reglas establecidas en relación a la cantidad de profesionales que deben examinar a una persona antes de ser admitida o tratada, o de cuáles deberían ser sus cualificaciones”* (OMS, 2006:57) es necesario que la información aportada por los diferentes profesionales implicados en el caso antes del momento de la valoración psiquiátrica urgente, tengan validez más allá de la consideración voluntaria del clínico de atenderla. Dicho de otro modo, la información del trabajo comunitario previo al traslado puede llegar a ser imprescindible. Tal como se ejemplifica en el segundo caso, los delirios del paciente hacían que rechazara el tratamiento médico. Teniendo además la capacidad de contener sus síntomas más allá de la duración de una visita ordinaria, sin dicha información se corre el riesgo de no detectar sintomatología psicótica -como ocurrió en el mismo caso en los primeros estadios de desarrollo- perdiendo la posibilidad de tratarle correctamente.

Todo ello refuerza el proceso de intervención comunitaria y en consecuencia repercute en la prevención de las consecuencias dañinas que puede padecer el afectado, que en



última instancia es el objetivo de todos los profesionales de la ayuda, sean de la disciplina que sean.

En conclusión, los traslados para valoración psiquiátrica de carácter involuntario, dirigidos a pacientes sin hogar con problemas de trastorno mental grave, son más efectivos si atendemos de forma comunitaria tanto el trabajo previo al momento del ingreso, como el posterior, ya que son cruciales tanto para minimizar el impacto del mismo traslado al hospital, como para establecer las bases de trabajo de seguimiento psicosocial necesarias para la relación de ayuda que acompañará en su proceso de inserción. En todo este proceso el vínculo que se establece entre sujeto y agente es crucial y determina en gran medida el establecimiento y evolución del plan de trabajo del paciente.

En otro sentido la decisión de ingresar involuntariamente a un paciente que no genera conductas disruptivas puede generar muchas dudas, atendiendo a sus derechos como ciudadano, pero no debe ser el motivo principal para decidirlo. Como vemos, el deterioro asociado a la vida en la calle puede ser muy grave y preservar el derecho a la salud de estos usuarios pasa en estas ocasiones por la toma de estas decisiones, por encima incluso de la manifestación aparentemente normalizada del paciente de no querer ser tratado.

Para finalizar, debemos seguir trabajando mejorar las estructuras del trabajo comunitario y ampliar la tendencia actual en que los profesionales clínicos de nueva generación comprenden y aceptan la necesidad de intervenir en medio abierto con este tipo de personas, tal y como se da en otros lugares de Europa, en una forma más adecuada de atender a las personas sin-hogar para que reciban los servicios de salud que requieren. De la misma forma, debemos continuar trabajando para mejorar la coordinación entre servicios y departamentos, para que seamos más concedores del trabajo que se realiza desde otros colectivos profesionales o servicios, con el objetivo de generar redes de intervención mucho más efectivas y eficientes.

5. RECONOCIMIENTOS

Dedicamos este trabajo a Oriol Ponsa Claramonte (1981-2014), miembro del equipo de intervención en medio abierto de Girona; educador social comprometido con su trabajo



y sobretodo gran persona, que falleció precipitadamente el pasado 29 de mayo a la edad de 33 años.

A su vez queremos agradecer al Sr. Oriol Turró Garriga su incansable apoyo y aportaciones en materia de metodología y la Dra. Cristina Gisbert por la revisión final realizada.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abarca, O., Chacón, A., Espinosa, F. y Vera-Villarroel (2004). Placebo y Psicología Clínica: Aspectos Conceptuales, Teóricos e Implicancias. *Terapia Psicológica*, 23 (1): 73-82.

Armengol, R. (coord.) en at (2002). *El ingreso no voluntario y la práctica terapéutica de medidas restrictivas en pacientes psiquiátricos y las personas demenciadas*. Comité de Bioética de Cataluña.

Ball, S., Cobb-Richardson, P., Connolly, A., Bujosa, C. i O'Neill, T. (2005). Substance abuse and personality disorders in homeless drop-in center clients: symptom severity and psychotherapy retention in a randomized clinical trial. *Comprehensive Psychiatry*, 46: 371-379.

Beijer, U., Andréasson, A., Agren, G. i Fugelstad, A. (2007). Mortality, mental disorders and addiction: a 5-year follow-up of 82 homeless men in Stockholm. *Nord Journal of Psychiatry*, 61: 63-368.

Boyer, L., Belzeaux, R., Baumstarck-Barrau, K. i Samuelina, J-C. (2010). Mental Disorders Among Homeless. People Admitted to a French Psychiatric Emergency Service. *Psychiatric Services*, 61 (3): 264-271.

Busch-Geertsema, V. (2013). *Housing first Europe final report*, European Union Programme for Employment and Social Security – PROGRESS (2007-2013): Germany.

Calvo, F. Masferrer, L. Giralt, C. (2013) *Prevalencia de trastornos psicóticos entre la población sin-hogar de Girona*. Estudio presentado en Congreso Catalano-Balear de Psicología, Girona.

Castro Solano, A. (2001). ¿Son eficaces las psicoterapias psicológicas? *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 3: 59-90.

Corbella, S. Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de psicología*, Vol. 19, 2: 205-221.

Cuadrado Callejo, P. (2003). Mejora de la calidad de vida en pacientes con baja adherencia al tratamiento. Intervenciones en dependientes del alcohol “Sin Hogar”. *Adicciones*, Vol.15 4: 321-330.



- Darder, M. Vázquez, C. (1998). *La relación en la atención personal*, Revista de Intervención Socioeducativa. Barcelona: EUES.
- Fazel, S. Khosla, V. Doll, H. y Geddes, J. (2008). The prevalence of Mental disorders among the homeless in Western countries: systematic review and meta- regression analysis. *Plos Medicine*, 5 (12): 1670-1681.
- FEANTSA (2008). *El papel de la vivienda en el sinhogarismo. Alojamiento y exclusión residencial. Informe Europeo*. Paris: Thorpe.
- Gisbert, C. Cid, J. (Comp.) (2012). Salud mental comunitaria: El modelo de Girona. *Cuadernos de psiquiatría comunitaria*, Vol. 11, 1.
- Horvath, A. Luborsky, L. (1993). The role os therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 61(4): 561-573.
- Labrador, F.J., Vallejo, M.A., Matellanes, M., Echeburúa, E., Bados, A. y Fernández-Montalvo, J. (2003). La eficacia de los tratamientos psicológicos. *Infocop*, 1: 84.
- Medina, E. (2012). *La atención psiquiátrica a los pacientes sin hogar, Acciones de salud mental en la comunidad*. Asociación Española de Neuropsiquiatría, Estudios: 47.
- Mehrabian, Albert (2009). *Silent Messages. A wealth of information about non-verbal communication*. Personality & Emotion Tests & Software: Psychological Books & Articles of Popular Interest. Los Angeles, CA: self-published.
- Muñoz M, Vazquez C, Vazquez JJ. (1998). *Atrapados en la calle*. Madrid: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- Muñoz, M. Pérez, E. Panadero, S. (2004). Intervención con personas sin-hogar con trastornos mentales graves y crónicos en Europa. *Rehabilitación psicosocial*; 1(2): 64-72.
- OMS (2006) *Manual de recursos de la OMS sobre salud mental, derechos humanos y legislación*. Switzerland: Organización Mundial de la Salud:
- Rivière, E. P. Taragano, F. (1986). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodríguez Valladolid, N. (2010). De la relación de ayuda en la intervención social. *Revista de Trabajo y Acción Social*, 48: 31-54. Documentos de Trabajo Social
- Tsemberis, S. Gulcur, L. Nakae, M. (2004). Housing First, Costume Choice and Harm Redduction for Homeless Individuals with a Dual Diagnosis. *American Journal of Public Heath*, April, Vol. 94, 4.
- Vega, L. Palomo, T. (1996). Aspectos psicológicos y psiquiátricos de la vida en la calle. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. XVI, 57: 7-20.
- Winkler, M.I., Cáceres, C., Fernández, I. y Sanhueza, J. (1989). Factores inespecíficos de la psicoterapia y efectividad del proceso terapéutico: una sistematización. *Revista Terapia Psicológica*, 8 (11): 34-40.



¿El Educador/a social nace o se hace?

Día Internacional de la Educación Social, 2 de octubre de 2014: Carnaval de Blogs del CEESC *

Josep Vallés Herrero (jvalles@tortosa.uned.es)

237

RESUMEN

El artículo se desmarca del camino fácil de contestar la cuestión planteada apostando por la formación y opta por decantarse por lo imprevisible a través de la búsqueda del concepto del talento y del arte en educación, considerando las dificultades, el estudio, el trabajo y la resiliencia como aspectos unidos a aquellos. Se sigue la huella de grandes educadores y educadoras, con talento, arte y pasión educativa, en una época muy difícil de entreguerras, siendo muchos de ellos desconocidos fuera de ámbitos especializados de la pedagogía social. Pretende sugerir nuevas ideas a un tema controvertido, el talento educativo, que abordaron Joan Baptista Manyà en "El talent. Estudi psicològic" (1936, 1948) y Eduard Spranger en "El educador nato" (1960), coincidiendo ambos en la importancia de la autoformación y en el esfuerzo. A partir de una referencia de Federico Diego y sus conversaciones con Stephan Vanistendael, se establece un puente entre el talento y la resiliencia donde esta puede ser interpretada como el crecimiento personal a partir de las dificultades. El artículo concluye que la respuesta entre lo que se podría considerar innato de lo adquirido en un buen educador está en un equilibrio entre las aptitudes practicadas y la formación, con grandes dosis de arte y pasión que cristalizan en educadores como los que han creado proyectos e instituciones interesantes desde la intervención socioeducativa.

PALABRAS CLAVE: Educador social, pedagogía social, resiliencia, aptitud, talento, formación, educación

* Versión para la revista RES del artículo "L'Educador/a social neix o es fa?", escrito por el autor a propuesta del área de comunicación del CEESC (Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña) y publicado en: <http://pepvalles.blogspot.com.es/>

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. 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.

¿El artista nace o se hace?, ¿el deportista nace o se hace? Es decir, esta pregunta la podríamos aplicar a muchas actividades profesionales y no nos sería fácil contestarla. ¿Por qué Picasso y Dalí fueron unos grandes pintores, para muchos unos genios en su oficio?, quizás porque practicaron mucho con el dibujo o la pintura, porque se formaron o porque tenían un talento innato; y Gaudí ¿nació privilegiado o fue influyente su formación en geometría en los Escolapios de Reus, a pesar de suspender algunas otras asignaturas?, o ¿fue la observación en los trabajos de calderero de su padre y en la propia naturaleza lo que lo forjó como arquitecto original? Lo mismo sucede con deportistas de élite que han destacado por su talento innato como, por ejemplo, Di Stéfano, Pelé, Maradona, Cruyff o Messi, y que por sus cualidades han sobresalido a compañeros que entrenaban y recibían una formación similar.

El talento, sinónimo de aptitud, se suele asociar a aptitudes intelectuales, pero no solo a estas, también a capacidades naturales o adquiridas para ciertas cosas (arte, mecánica, etc.). ¿Es un hombre o una mujer de talento?, ¿por qué? ¿Por qué tenía un talento especial para ser educador/a social?

En el tema del talento, uno de los primeros filósofos en tratarlo fue el teólogo y profesor tortosino Joan Baptista Manyà i Alcoverro, autor de la enciclopedia *Theologumena*, que todavía es consultada en algunas facultades de Teología de todo el mundo. Quisiera sacar del polvo algunas reflexiones de este profesor en los seminarios de Tortosa y de Castellón de la Plana, que defendió el uso de la lengua catalana en la diócesis y encontró la hostilidad de tres obispos, que lo tuvieron en el ostracismo. Intelectual independiente, rechazó un puesto en una candidatura de la “Lliga” durante la República. Detenido en la Guerra Civil, fue liberado debido a su prestigio entre la izquierda. Teólogo escolástico abierto, a veces polémico, publicó *El talent. Estudi psicològic*, Vol. I, Barcelona, 1936, de 248 p. No será completado con el Vol. II de 350 p. hasta doce años después, en 1948. Joan Bta. Manyà sostiene que las vacilaciones, los tropiezos y las caídas representan la curva inevitable que marca siempre la tensión humana con sus oscilaciones y zigzags, y cerrará la primera parte afirmando que el talento radica en el esfuerzo personal y en el estudio.



Este fue también el motivo de la conversación que Federico Diego Espuny (autor de *Violeta sí, violencia no*) tuvo con Stefan Vanistendael en la revista *Menores* (marzo de 2003), a raíz de la traducción al español de su obra *La felicidad es posible - Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*.

S. Vanistendael, sociólogo, nacido en Holanda, es el responsable de la división de investigación y desarrollo del BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia). Su padre, flamenco de origen alemán, nació en un campo de refugiados en el norte de Inglaterra durante la I Guerra Mundial. Constituye uno de los autores de referencia sobre la resiliencia, como lo es Boris Cyrulnik (*Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, 2002). Sus padres, deportados, murieron durante la Segunda Guerra Mundial y fue recogido por una tía en París. Estas experiencias lo motivaron para estudiar psiquiatría. La resiliencia comienza con el encuentro con la persona y, más que con el profesional, con la persona que verdaderamente cree en el niño. No quiere decir que esa persona acepte cualquier cosa que el niño haga, sino que cree sin condiciones en el potencial del niño. De la época de entreguerras y posguerra destacamos, entre otros, grandes educadores y educadoras con talento como Makarenko en las colonias Gorki y Dzerzhinski (antigua URSS), Aichhorn en Ober Hollabrunn (Austria), Finder y Tomkiewicz en Vitry (Francia), Redl y Wineman en la Pioneer House de Detroit (USA), Bettelheim en la Escuela ortogénica "Sonia Shankman" anexa a la Universidad de Chicago (USA), Helen Parkhurst con el Plan Dalton (USA), Rosa Sensat con el Instituto de Cultura y Biblioteca Popular de la Mujer (Cataluña, España), Josep Pedragosa con la Casa de Familia y la Granja Escuela de Plegamans (Cataluña, España) y Neill en Summerhill (Inglaterra).

Lo que más importa en el trabajo del educador (o de la educadora) son las competencias para trabajar la resiliencia de las personas con exclusión o con riesgo social, y es cierto que hay educadores con más facilidad que otros en el ejercicio profesional, pero el talento sería la parte holística del acto educativo, como el arte de torear. Octavi Fullat afirma, en sus escritos sobre Filosofía de la Educación, que "los educadores son artistas", entonces continúa diciendo "la educación es una obra de arte". Si de la educación hacemos una metáfora con la tauromaquia, mientras los pedagogos son como los "críticos taurinos", que valoran teóricamente, los educadores son como los "toreros"



que, con su talento innato o casi siempre adquirido con esfuerzo, están en la arena donde el acto educativo aborda personalmente y de forma concreta, con arte, pero no para "matar" la bestia sino para desarrollar su potencial como ser único e irrepetible a partir del vínculo educativo. Para Gylles Gendreau (1926-2010) los educadores deben saber (teoría psicopedagógica), saber hacer (aptitudes y dominio de técnicas) y saber estar (actitudes y modelado). Gendreau escribió *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative* (2001) y fue el fundador de la psicoeducación tras la 2ª Guerra Mundial, en Quebec (Canadá), para jóvenes delincuentes, destacando por su labor docente en el centro reeducativo de Boscoville y por la creación de la École de Psychoéducation de la Universidad de Montreal en 1972. Por lo tanto, los conocimientos, las aptitudes y las actitudes son aspectos importantes para trabajar la resiliencia. En la intervención socioeducativa se deben conjugar dosis de talento y de estima, de paciencia, de estudio también y acompañar para apreciar, apoyar, emerger procesos, acoger, autorizar, encontrar vínculos, encontrarse y también despedirse en los momentos oportunos, como nos explican Parcerisa, Giné y Forés (2010).

En todo caso, la profesión de educador social requiere de unas competencias profesionales y un talento que se deben valorar a través de la calidad demostrada en los trabajos educativos y de acompañamiento terapéutico hacia personas con dificultades, a través de destrezas y la aplicación de instrumentos y técnicas que vayan más allá de aspectos teóricos aprendidos de memoria que puedan demostrar tener, porque se aprende ejerciendo, como decía Aristóteles (solo se aprende lo que se hace, decía; y habría que añadir los hallazgos de Daniel Goleman y otros, con todas las aportaciones sobre la inteligencia emocional con las que podemos afirmar que solo se aprende lo que se estima). Con o sin talento, el educador debe estudiar, practicar y esforzarse por adquirir las destrezas profesionales y las competencias (resolución de conflictos, empatía, conocimientos socioeducativos, autocontrol, comunicación, autoestima, trabajo en equipo y ética profesional) que, a través de un acompañamiento y un vínculo educativo, trabajen a partir de la resiliencia de las personas con riesgo o exclusión social para mejorarlas de forma integral; además, debe implicarse en proyectos comunitarios que contribuyan a los avances sociales, a partir de la defensa los Derechos Humanos, de



las sociedades democráticas y de la resolución de conflictos de forma pacífica y dialogada.

La educación es un arte pero también una pasión, coincidimos aquí con uno de los pilares de la doctrina de Spranger (1960) sobre el educador: la educación es una de las profesiones que, para ejercerse en toda su plenitud, requieren de una necesidad interior. Esta tesis implica directamente que ha de existir una cierta "genialidad", suma de arte y pasión, un "demonio" (en el sentido socrático) que Spranger define como algo más que una inclinación o un talento: "un sentirse impelido hacia la formación de hombres" (Spranger, 1960, p. 11). Pero, ¿el educador nace o, por el contrario, se hace? La respuesta a la vieja pregunta debe ser equilibrada ya que "no hay una profesión para la cual menos se pueda *haber nacido* que la del educador, pues a su esencia pertenece una considerable madurez" (Spranger, 1960, p. 13). Lo que sí existe es una especie de talento del docente, que con pasión y formación puede convertirse en genialidad, para realizar esos procesos de acompañamiento educativos. Esa genialidad no puede manifestarse sin un largo e intenso proceso de formación individual que se realiza, en ocasiones, desde la resiliencia¹. La expresión "educador nato" que tiene un sentido figurado para Spranger alcanza la realidad cuando el hombre dotado para la tarea educadora se forma, para practicarla con eficacia, mediante las ciencias psicopedagógicas. Esa búsqueda y ese esfuerzo por llegar a la madurez profesional explican el talento y la singularidad de esos grandes educadores y educadoras anteriormente nombrados.

Referencias bibliográficas

Diego Espuny, F. (2003). *Violeta sí, violencia no*. Sigüenza: Ed. Rayuela

- (2003). "Cinco horas con S.Vanistendael". En *Revista Menores*, 2 (2ª época), marzo de 2003. Recuperado de: http://www.obelen.es/upload/76_download.pdf

- (2009). "De "El talent" de J.Bta.Manya a "la resiliència. Una conversa amb Stefan Vanistendael". En *Revista Fe i Cultura* 3 (especial 2009), pp. 106- 119.

¹ Para profundizar en este concepto es importante el libro de Jordi Granell y Anna Forés (2008).



Fullat, O. (1989). "Educación". En VV. AA., *Filosofía de la Educación Hoy. Manual de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp. 67-90.

Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Editions Sciences et Culture.

Grané, J. y Forés, A. (2008). *La Resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Manyà, J.B. (1936). *El talent. Estudi psicològic*, Vol. I. Barcelona: Balmes.

- (1948). *El talent. Estudi psicològic*, Vol. II. Barcelona: Balmes.

Parcerisa, A., Giné N. y Forés, A. (2010). *La Educación Social una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: Graó

Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapeluz.

Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible - Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.



Educación para la paz como derecho humano en universidades públicas mexicanas.

243

Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz, Cony Saenger Pedrero. ¹

Resumen

Se exponen los resultados de una investigación exploratoria sobre el papel que tienen las universidades públicas en las formas de construcción de planteamientos de educación para la paz como derecho humano. Se reflexiona sobre si este tipo de universidades y sus modelos de formación tienden a favorecer una formación individualista tendiente al mercado o bien una formación de cooperación y de comprensión del "otro", que contribuya a favorecer una cultura de paz y una formación ciudadana. La metodología empleada fue de tipo cualitativa, de enfoque documental y se reporta la fase exploratoria. Inicialmente se revisaron y analizaron diez casos de universidades públicas mexicanas, particularmente se indagó como se había integrado en los modelos educativos y en el currículum elementos relacionados a la educación para la paz, cultura de paz y temas asociados. Como resultados se ubicaron sólo tres instituciones que integraron la temática, enfocada y abordada desde una perspectiva transversal. Entre las conclusiones a las que se arribó, se puede mencionar que la educación para la paz se expresó en los discursos oficiales como una propuesta de innovación educativa y como estrategia que pactaba el lograr una formación universitaria integral, que enfatizaba procesos y contenidos asociados a los derechos humanos, la ética y la formación ciudadana.

Palabras clave: educación para paz, currículum, formación en educación superior.

Fecha de recepción: 15-11-2014.

Fecha de aceptación: 25-12-2014.

¹ Elisa Lugo Villaseñor (elisa@uaem.mx), Adriana Gutiérrez Díaz (lriadrianagd@gmail.com), Cony Saenger Pedrero (conysaenger@yahoo.fr). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.



Introducción.

En las últimas tres décadas el incremento de violencia en las distintas sociedades del mundo ha tendido a generar varias transformaciones en la dinámica de vida de las personas en general. Según Amador Guarro (2005) y Federico Mayor (2009), estos cambios se encuentran asociados al fenómeno de la globalización y el neoliberalismo² como modelo económico predominante desde las últimas dos décadas del siglo XX, aunado a la instauración de políticas de corte neoliberal orientadas a distintos sectores de la administración pública, como el económico, político, social y educativo. Además, Mayor (2009) y Guarro (2005), señalan que las premisas neoliberales, han sustituido los valores democráticos —como la justicia social, igualdad y la solidaridad—, por los intereses empresariales, este hecho ha desencadenado una serie de efectos que se ven reflejados en crisis cuyas implicaciones traspasan el ámbito económico, y que trastocan también otros ámbitos como el social, el cultural, y el político.

En este tenor, Torres (2012) afirma que *"según (...) la filosofía neoliberal, la economía acaba por regir y ser el tamiz de todas las actuaciones del Gobierno en todos los asuntos públicos y, (...) de cualquier toma de decisiones (...) [con implicaciones directas para los ciudadanos]"* (Torres, 2012:85), dando lugar a una especie de privatización del Estado. Por su parte, Zygmunt Bauman (2004), señala que la globalización despojó al Estado de muchos de los poderes que detentaba en el pasado, delegando varias de sus *"(...) funciones más exigentes (las económicas y culturales, y cada vez más también las sociales y impolíticas) a las fuerzas "desreguladas" del mercado"* (Bauman, 2004:21).

Otro efecto de la globalización, de acuerdo con Bauman (2006), se muestra en las implicaciones directas en la conducta humana, esto lo evidencia al afirmar que estamos viviendo un tiempo de modernidad líquida donde el individuo se ha convertido en el enemigo principal del ciudadano, ya que los individuos se asumen como los únicos ocupantes legítimos de los espacios públicos haciendo a un lado todo el sentido de

2 Para Guarro (2005:64), el neoliberalismo puede entenderse como: *"(...) [la] creencia (...) [de] que la intervención gubernamental usualmente no funciona y que el mercado (...) sí lo hace. El fracaso del gobierno en la consecución de sus metas es predecible y, según los neoliberales, ha sido confirmado por la experiencia. [Por ello, se tiene la idea de que] el mercado, [así como] el intercambio voluntario de bienes y servicios, satisfará habitualmente los requerimientos de los individuos con mucha mayor eficacia que el gobierno con las restricciones debidas a sus recursos limitados"*.



comunidad, ello ha generado un individualismo que se arraiga cada vez más en la esfera pública. Para entender a qué se refiere este término, Torres (2012), menciona que este es un concepto cuya delimitación nos es unánime, sin embargo, el autor recupera los aportes teóricos de Ulrich Beck, quien propone que el individualismo sea entendido como "(...) *la tendencia a actuar según los propios intereses y criterios, sin tomar en consideración ni verse o creerse afectado por los intereses y necesidades de la colectividad de la que se forma parte*" (Torres, 2012:73).

Consideramos que Bauman (2006) y Torres (2012), convergen en que la globalización ha modificado la forma de comportamiento y en los valores que orientan la vida de las personas, donde *"la solidaridad sólo interesa en función de los beneficios que genera. Pensar y preocuparse de los demás con demasiada frecuencia se transforma en desconfianza, cuando no en terror ante las personas extrañas"*³ (Torres, 2012:150).

Morin (2010), por su parte, expone que el aumento generalizado de la violencia en el que se encuentra inmersa la sociedad, es otro efecto de la globalización, por ello, *"desde la década de 1990, en toda sociedad, se ha creado un underground⁴ de criminalidad, aunque esta vez planetario, (...) se han extendido las mafias intercontinentales (especialmente de la droga y de la prostitución)"* (Morin, 2010:62). Esta postura es compartida por Anders Kompass (2007), quien sostiene que

"la violencia ha tomado una nueva fuerza y nodos de expresión en la era de la globalización. Los conflictos entre Estados han cedido su lugar a las confrontaciones intra-sociales, en donde el "enemigo" se sitúa dentro del mismo territorio, comunidad o cultura". (Kompass, 2007:102).

A partir de los planteamientos de Bauman (2006), Kompass (2007), Morin (2010) y Torres (2012), identificamos que en el mundo se viven momentos donde el cambio es una constante, situación que ha propiciado momentos complejos al darle prioridad a la

3 *"El extraño es, por definición, un agente movido por intenciones que, en el mejor de los casos, podemos adivinar, pero de las que nunca podremos estar seguros. El extraño es la variable desconocida de todas las ecuaciones calculadas cuando intentamos decidir qué hacer y cómo comportarse"* (Bauman, 2005:141).

4 *"La traducción literal de este término del inglés al español es "subterráneo". Sin embargo, ha sido utilizado para identificar a distintos movimientos culturales, (...) refleja la conceptualización como tal de (...): una cultura subterránea, relegada por el gusto legítimo socialmente difundido. Los grupos underground son conglomerados locales que tienen conexión global, a través de esta, circulan ideas de resistencia y visiones del mundo ante las representaciones dominantes que propicia el mercado"* (Piña, 2007:170).



creación de un mercado global, lo cual ha generado profundas asimetrías, desequilibrios, fracturas y desestabilizaciones sociales a nivel mundial, regional y local, especialmente en los países en vías de desarrollo, lo cual se refleja en distintos problemas sociales como: el desempleo, el hambre, la pobreza, la transformación de los valores democráticos. Todo ello ha contribuido a la ruptura del tejido social, la desesperanza y la pérdida de paz.

Los efectos de la globalización también han tenido repercusiones en el campo educativo, en lo que se refiere a las instituciones de educación superior De Sousa Santos (2007) expone que en las últimas dos décadas del siglo XX la universidades públicas comenzaron a vivir una crisis institucional dado que "(...) *el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado (...)*" (De Sousa Santos, 2007:24). El autor señala que a pesar de que las causas de esta crisis fueron distintas entre un país y otro, para el caso de los países con regímenes de gobierno democráticos, la crisis estuvo altamente vinculada con la mercantilización de la educación superior pública, "(...) *especialmente a partir de la década de 1980, cuando se impuso el neoliberalismo como modelo global del capitalismo*" (De Sousa Santos, 2007:24-25).

Lo que acontece a nivel global, también tiene efectos en el contexto mexicano, en este sentido, autores como Eduardo Sandoval (2012), Fernando Escalante (2012) y a Phil Williams (2010), señalan que desde la última década del siglo XX se percibe un panorama de violencia, que se ve reflejada en la inseguridad, homicidios,⁵ corrupción, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, pederastia, consumo y tráfico de drogas, asaltos, tráfico de personas, así como otras situaciones de esta naturaleza que han desestructurado a la sociedad y generado la desintegración del tejido social. Asimismo, señalan que son diversos los factores que han impulsado el aumento de la violencia en el país, sin embargo, no podemos soslayar que durante los últimos años las causas principales han sido la lucha entre distintos grupos de la delincuencia

⁵"El artículo 302 del Código Penal Federal establece que comete este delito "el que priva de la vida a otro" (México Evalúa, 2012:8). "En México, en términos legales, éste se divide en doloso y culposo. El primer tipo se refiere al que se perpetra con intención y el segundo al que resulta de un accidente. Este delito es uno de los más graves puesto que no existe una reparación del daño para la víctima que pierde la vida" (México Evalúa, 2012:4).



organizada⁶ y la decisión del gobierno federal de emprender una lucha frontal en su contra.

Este panorama de incremento de la violencia en el país durante la última década, se refleja en el Índice de Paz Global (IPG).⁷ De acuerdo con los resultados del IPG 2012, México se encuentra entre los países más violentos del mundo, al ocupar el lugar 135 de 158 naciones. La lucha contra el crimen organizado, el temor de la gente por la violencia, las muertes, la inseguridad, son las principales razones por las que el país se encuentra en mala posición (IPG, 2012:16 y 50).

Como podemos observar, la sociedad mexicana atraviesa una etapa en la que prevalece un ambiente de violencia que tiene varios rostros -está presente en la vida cotidiana, en la calle, la escuela, la casa, con los amigos, en los periódicos, en la televisión, en los conflictos que se originan en la sociedad-, pero en la última década, la violencia generada por los grupos de la delincuencia organizada ha tenido un papel protagónico.

El discurso de la paz en el marco internacional de la política en educación superior.

De acuerdo con Torres (2012), las políticas educativas se generan y transforman a partir de los cambios y necesidades sociales, por lo que es pertinente dar cuenta de estas transformaciones. Según Torres (2012), las políticas educativas son

"(...) propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal; como el conjunto de reformas que sirven de guía y garantía a sus proyectos políticos a corto, a mediano y/o a largo plazo" (Torres, 2012:171).

El Marco de Política Internacional se desprende de las recomendaciones realizadas en materia educativa por los organismos internacionales, en este trabajo, nos hemos acercado a algunas de las recomendaciones emitidas por la Organización de Naciones

6 "La expansión de la violencia en la República Mexicana nace también del crecimiento de los mercados (...) [y del consumo] en el interior del país (...) De hecho, México ha sufrido un destino similar al de otros territorios "puente" y se ha transformado en consumidor" (Williams, 2010:28).

7 Calculado desde el año 2007 por el Instituto para la Economía y la Paz (IPE), organización sin ánimo de lucro independiente, que analiza las relaciones entre la economía, la paz y el desarrollo económico. Pretende cambiar el enfoque del mundo hacia la paz como una medida alcanzable, tiene oficinas en Sydney, New York, and Washington, D.C. (IPG, 2012:2)



Unidas (ONU) a través de varios⁸ documentos presentados por uno de sus organismos especializados, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), cuya misión es "(...) *contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información*" (UNESCO, 2012).

Al acercarnos a los planteamientos de UNESCO, localizamos que en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*, señala que la sociedad atraviesa por "(...) *una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización (...)*" (UNESCO, 1996:9).

En el Informe Delors (1996), se otorga a la educación la responsabilidad de preparar a los individuos para convivir con responsabilidad en una sociedad cada vez más globalizada, con la intención de contribuir a la búsqueda de un mundo más justo (Cfr. UNESCO, 1996:9). Asimismo, se sostiene que en el ámbito educativo se requiere

"(...) valorizar durante toda la vida el pluralismo cultural, presentándolo como fuente de riqueza humana: los prejuicios raciales, factores de violencia y de exclusión, deben combatirse mediante una información mutua sobre la historia y los valores de las distintas culturas". (UNESCO, 1996:30)

En el documento citado, se menciona que la educación debe sostenerse en cuatro aprendizajes fundamentales que serán los pilares del conocimiento de cada persona a lo largo de su vida, estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El primero de ellos, permitirá a los individuos adquirir herramientas para la comprensión; el segundo, coadyuvará a que los seres humanos influyan sobre su propio entorno; el tercer aprendizaje, ayudará a participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y finalmente, el último de los aprendizajes, es un proceso fundamental para el ser humano que recoge elementos de los tres anteriores (Cfr. UNESCO, 1996:47).

8 El informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro* de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, la Conferencia Internacional de Educación Superior de 1998 y 2009.



En de los planteamientos del Informe Delors (1996), se argumenta que la educación tiene la tarea de preparar a los seres humanos de todos los niveles educativos para enfrentarse a la vida y a los cambios constantes que experimenta el mundo en la actualidad, tanto de manera personal como en la colectividad.

Dado que nos interesa reflexionar sobre el papel de la universidad en la promoción de la paz como derecho humano, nos acercamos al informe final de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior de 1998, que llevó por nombre "La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción", la cual menciona que a nivel internacional, se identificó la falta de solidaridad y equidad en las distintas sociedades del mundo; también se evidencia que existen una serie de problemas sociales como: la pobreza, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, por lo cual, es necesario que las naciones del mundo actúen de manera conjunta con la intención de construir una sociedad justa y equitativa (UNESCO, 1998). En este mismo tenor se afirma que:

"(...)la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia(...)". (UNESCO, 1998:20).

Asimismo, sostiene que *"(...) los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad (...)"* (UNESCO, 1998:21). En el apartado denominado Misiones y Funciones de la Educación Superior, artículo primero, se afirma que su misión es *"(...) educar, formar y realizar investigaciones (...) y en particular (...) contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad"* (UNESCO, 1998: 21). Este artículo pone énfasis en la formación de profesionales con una mirada humanista, respeto por la diversidad cultural, con valores y capaces de hacer frente a las necesidades sociales actuales y futuras.

Una década después, se realizó la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009. En lo que se refiere al tema de la paz, se destaca, que la educación superior debe contribuir a la educación de ciudadanos éticos comprometidos con la



construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Igualmente, se menciona que se deben crear redes internacionales de universidades que contribuyan con el fortalecimiento de la comprensión mutua y el desarrollo de una cultura de paz (UNESCO, 2010).

Ahora bien, si partimos de lo aquí expuesto y considerando la premisa planteada por López Segrera (2008), de que la Educación Superior es un *bien público* que debe asumir un compromiso con la sociedad de la cual forma parte y aunado a ello, se encuentra el atender desde las universidades lo correspondiente a los marcos de política internacional, como las recomendaciones de la UNESCO, que han enfatizado que la educación superior debería desempeñar funciones sociales que permitan "(...) la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia" (UNESCO, 1998:20), entonces nos preguntamos ¿qué se está haciendo en las universidades públicas atender las necesidades sociales que actualmente existen en nuestro país? Es decir, ante situaciones de conflicto y violencia como las antes referidas en nuestra sociedad consideramos que es necesario reflexionar sobre ¿Qué papel están asumiendo las instituciones universitarias para los futuros profesionales al respecto? ¿Cómo y de qué manera se incorporan estos temas en los perfiles profesionales y en el currículum?

De acuerdo con los planteamientos del autor, entendemos que la *perspectiva creativa del conflicto* consiste en ver al conflicto de manera positiva, es decir con una posibilidad de solución y no como un problema irresoluble (perspectiva negativa).

Delimitando el objeto de estudio.

Para la mayor comprensión del objeto de estudio, fue necesario arribar a una clarificación de las nociones a emplear en la investigación, así se trató de delimitar que "educación para la paz" (EpP), se ha abordado desde una perspectiva multidisciplinaria y se intentó establecer una conexión con otras nociones como "currículum" y "modelo educativo, particularmente con la intencionalidad de comprender de qué manera se aborda el tema de EpP en la formación profesional y en el currículum. En la auscultación bibliográfica identificamos que si bien no existe un planteamiento



específico de la EpP en el currículum universitario, algunos autores⁹ asocian la noción de educación para la paz con la transversalidad curricular.

Entre los antecedentes históricos de la EpP, ubicamos los trabajos de autores como Jesús Jares (1999), Johanna Ospina (2010) y Eduardo Sandoval (2012) quienes concuerdan en señalar que los inicios se encuentran en Europa al terminar la Primera Guerra Mundial (PGM); cuando se pretendía evitar una nueva guerra internacional. El origen formal de la EpP, según Sandoval (2012) se sustenta en proyectos de algunos investigadores sobre el tema de la paz como:

"Galtung, Vicent Martínez, Vicenc Fisas, Francisco Muñoz, [...] después de la segunda guerra mundial (siglo XX), [...] que comparten la] preocupación [de buscar distintas maneras...] de generar paz desde disímiles puntos estratégicos como el social, cultural, económico, político y educativo" (Sandoval, 2012:23).

Otro autor, Jares (1999), apoya esta premisa y plantea que la Segunda Guerra Mundial (SGM) fue un acontecimiento generador que impulsó las premisas de la EpP desde los organismos internacionales,¹⁰ a partir de este suceso se inició a nivel mundial una nueva etapa: la Guerra Fría (cuya característica central se basaba en los conflictos internacionales). Identificamos que existen diferentes propuestas para la delimitación de "educación para la paz". Así, el trabajo de Susana Arteaga (2005), refiere que la educación para la paz debe entenderse como:

"un proceso formativo continuo, dinámico, fundamentado en los conceptos de paz positiva, orden mundial real, derechos humanos y la perspectiva de la solución pacífica de los conflictos sobre la base de la ética, que prepare al hombre en su dimensión individual y social para develar críticamente la compleja y conflictiva realidad, actuar en consecuencia a partir del papel regulador de los valores con un profundo humanismo y aprovechando las vivencias y experiencias que más favorecen las relaciones humanas, buscando salidas constructivas, no violentas; evitando lo que implique daño o destrucción del hombre, de su cultura material y espiritual y de su medio ecológico" (Arteaga, 2005:20).

El trabajo de Abrego (2010), menciona que desde la educación para la paz se puede formar nuevas generaciones preparadas para convivir *"que fomenten la igualdad, la justicia, y la generosidad, y que rechacen la violencia en todas sus formas"* (2010:155). David Hicks (1999) opina que la "educación para la paz", es una *"tentativa de*

9 Mayor (2003), Antonio Monclús y Carmen Sabán (1999), Monclús (2008) y José Palos (1998).

10 Como la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).



responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal, [...que busca] crear futuros más justos y firmes" (1999:23). Por su parte, Jares (1999),¹¹ entiende esta noción desde el paradigma socio-crítico de las Ciencias Sociales y afirma que la "educación para la paz" es un:

"proceso educativo fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia" (Jares, 1999:124).

Otros autores que retoman la delimitación propuesta por Jares (1999) son Bedmar y Montero (2012). La "educación para la paz", desde las aportaciones de los autores antes referidos se construye al parecer desde una mirada occidental y se encuentran atravesadas por perspectivas teóricas multidisciplinares como la filosofía, la sociología, la axiología, la pedagogía y la didáctica. También se reconoce que es necesario reflexionar profundamente y asumir una postura crítica investigación.

En lo que respecta al término de "currículum", se reconoce que a lo largo de la historia persiste un debate sobre lo que debemos entender por este término. Autores como Alicia de Alba (1998), Gimeno (2010) y Teresa Sanz (2004), señalan que el currículum es un término polisémico y que no existe una delimitación concluida sobre él. Para Sanz (2004:6) *"la polisemia del término se refleja en su uso indistinto para referirse a planes de estudio, a programas docentes, a su instrumentación didáctica, entre otros"*. Para fines de este trabajo recuperamos a De Alba (1998), Gimeno (2010), Grundy (1998), Kemmis (1998) y Zabalza (2007), y se parte de considerar que el "currículum" es una construcción social, cultural e histórica, conformada por valores, conocimientos, costumbres, hábitos y creencias; que responde a los intereses de los diferentes grupos y sectores sociales y educativos, y se configura como una propuesta político-educativa que se ocupa de los contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas integradoras del plan cultural de una institución educativa. El currículum también se conforma por un entramado de experiencias que se viven entre los alumnos y profesores al poner en marcha el currículum formal, es decir, en la práctica educativa.

11 Para este autor, la *perspectiva creativa del conflicto* consiste en ver al conflicto de manera positiva, es decir con una posibilidad de solución y no como un problema irresoluble (perspectiva negativa).



En lo que se refiere a la noción de "modelo educativo", los aportes de Rubén Navarro destacan que currículum es una

"representación abstracta de una realidad educativa, que a la luz de una o varias teorías tratan de explicarla; produciendo metas, visiones, propósitos y objetivos que una institución, en este caso la universidad, tiene la expectativa de alcanzar en el futuro". (Navarro, 2006:3)

Lugo y Mateos (2008) retoman el planteamiento de Navarro (2006) sobre esta noción. Es importante señalar que en algunas universidades se han generado "modelo universitarios" (MU), que sintetizan *"el conjunto de finalidades, principios, lineamientos y postulados que definen la posición de [...una universidad] frente al entorno y orientan su quehacer académico"* (UAEM, 2010:6).

Pensando el papel de la EpP frente a los retos sociales actuales, Monclús y Sabán (1999:10), destacan que *"es uno de los fundamentales y más significativos temas transversales por su naturaleza central en la vida humana donde la escuela y la enseñanza se insertan"*. De manera complementaria, Mayor (2003) señala que el tema de la EpP no debe ser sólo un curso de valores sino

"el contenido «transversal» de la educación. Pero este contenido no vendrá por sí solo ni tendrá un impacto real de cambio si no es a través de la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos [...]. Escuela y voluntad política son dos grandes pilares pero no pueden actuar solos. En [... la misma dirección] deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general" (Mayor, 2003:19).

Díaz Barriga y Lugo (2003), identificaron propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas de estudio, en los modelos educativos de algunas instituciones educativas que plantearon temáticas para ser abordadas de manera transversal en el currículum, entre ellas la **dimensión ética** cobró relevancia en tales propuestas curriculares. Las autoras mencionan que el reto de introducir temas transversales en el currículo generó polémica en las IES porque no se comprendía si éstos: (1) tendrían un espacio propio en el currículo; (2) se integrarían a planes y programas de estudio como materias o asignaturas; (3) traspasarían la totalidad de las asignaturas del currículo; (4) otorgarían espacio propio en forma de módulos o asignaturas y a su vez, se encontrarían a lo largo del plan de estudios; estableciendo según las autoras una doble transversalidad. Por su parte, Castañeda, Lugo y Saenger (2011), señalan que la transversalidad puede ser vista como una estrategia de innovación curricular que

permite integrar al currículo problemáticas sociales de atención urgente o prioritaria, fortaleciendo el desarrollo profesional y personal del alumno. Recuperan los planteamientos de Palos, quien entiende que *"la transversalidad comprende la organización del conocimiento en el currículo a partir de la inclusión de temáticas de relevancia social [...con el propósito de...] lograr una formación crítica e integral"* (Castañeda et al., 2011:4). Retomando las precisiones de Palos (1998), los Ejes Transversales son temas

"determinados por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generados por el modelo de desarrollo actual, que atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad, y del currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual" (Palos, 1998:15).

Según menciona Palos, no se trata de que los estudiantes aprendan el contenido de *"una disciplina sino de [...] educar a los estudiantes a partir de [...] principios éticos y valores en forma global en todo el proceso de enseñanza y por lo tanto implicando a todo el currículum del alumno"* (Palos, 1998:39). Según este autor, la EpP se incorporó de manera relevante dentro de los temas transversales.

Metodología.

En esta investigación la metodología fue cualitativa, de corte documental y exploratoria. Se analizaron los discursos en documentos oficiales¹² de 10 universidades públicas estatales mexicanas como los modelos educativos y curriculares. Primeramente, integramos varios elementos que nos permitieron dar cuenta del contexto social nacional e internacional. Identificamos la producción de investigaciones y aportes al conocimiento del tema. Los modelos educativos (ME) de las UPE del país, nos permitieron conocer cómo se estaban incorporando los planteamientos de la educación para la paz. Las universidades se seleccionaron tomando en cuenta criterios generales: a) ser una UPE que contara con un ME reciente; b) Haber realizado reformas curriculares a partir de sus ME en los últimos 10 años y c) tener en su oferta educativa algún programa educativo relacionado a la educación para la paz. d) En sus ME expresaban elementos asociados a la educación para la paz y/o la transversalidad curricular.

¹² Documentos recopilados a partir de las páginas web oficiales de las universidades.



Resultados.

Se consideraron diez instituciones ubicadas en cuatro regiones del país, delimitadas por la clasificación de la ANUIES.¹³ Las UPE incorporaron a sus discursos elementos relacionados con la EpP, los datos de mayor importancia se concentraron en los Modelos Universitarios. En los discursos y documentos oficiales que aludían a la formación de valores, a la formación integral o humanística, y se asumía el compromiso de construir una sociedad más justa y fomentar la paz. Romper con estereotipos del trabajo individual y tender hacia el trabajo colaborativo y el cuidado del otro. En la mitad de las UPE exploradas¹⁴ se menciona el compromiso por trabajar o promover la paz, pensamos que representa un paso inicial para incorporar la perspectiva de la EpP. Además, las diez instituciones identificadas expresaron su compromiso por construir una sociedad más humana y justa.

Existen algunos valores que se promueven en las formaciones profesionales y se relacionan con la EpP como: la igualdad (BUAP y UAA); la justicia (BUAP, UAEMor, UDG, UG, UNACH, UADY); el respeto (BUAP, UAA, UABC, UAEMor, UDG, UG, UJAT, UNACH); la solidaridad (BUAP, UDG, UNACH, UADY, UV); y, la responsabilidad (UG, UJAT, UADY).

Sólo tres UPE integraron en sus modelos educativos y en el currículum elementos discursivos asociados a la EpP, desde una perspectiva de transversalidad curricular:

- La BUAP, integró cinco ejes transversales al currículum, entre ellos se encuentran la *Formación Humana y Social* y la "Educación para la Paz como garante de actitudes no violentas y solidarias que favorecen un clima social sano" (BUAP, 2007:38).
- La UADY, creó programas educativos transversales de carácter multidisciplinar como dos asignaturas: Cultura Maya y Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que buscan "orientar hacia una opción ético-política de contribución al desarrollo

13 Región Noroeste: Universidad Autónoma de Baja California (UABC); Región Centro-Occidente: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad de Guanajuato (UG); Región Centro-Sur: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor); Región Sur-Sureste: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

14 La universidades fueron: BUAP, UAA, UDG, UADY, UNACH



humano y sustentable, la equidad, la inclusión social, los derechos humanos y la cultura de la paz" (UADY, 2012:64).

➤ La UNACH incluyó la competencia *aprender a aprender* como elemento transversal de su modelo educativo, para contribuir al desarrollo integral del estudiante, con la finalidad que el egresado es un profesional

"consciente de los cambios constantes de la ciencia y la tecnología, comprometido con los valores humanos, con la promoción de la cultura de la paz,¹⁵ con el respeto a la diversidad cultural y con las necesidades reales de su entorno" (UNACH, 2010:43).

Comentarios de Cierre:

Sin duda alguna la globalización fue uno de los fenómenos que impactó en diversas poblaciones y en sistemas educativos del mundo y generó distintos retos para la educación superior, puesto que una de sus responsabilidades primordiales es formar profesionales con valores que puedan afrontar positivamente los efectos negativos de la globalización y la mundialización y además plantear soluciones desde su profesión específica a los problemas sociales como el de la violencia. La universidad como líder de cambio social debe contribuir a formar —en un contexto de cambio e incertidumbre— ciudadanos críticos, conscientes, responsables de sus actos, con valores democráticos, que defiendan los derechos humanos, que busquen la solución pacífica de conflictos a través del diálogo, los cuales sin duda, les permitirán contribuir a su desarrollo personal y de su entorno. Sin duda, en los últimos años, la EpP se ubicó como un tema emergente de agenda de la política educativa, sin embargo, en el caso mexicano, pocas son las UPE que han intentado integrar esta perspectiva en sus funciones y procesos de formación. Se reconoció que las propuestas iniciales son de orden político y curricular. En los modelos curriculares se alude a la EpP como un rasgo de innovación educativa, asociado a la formación en valores, ética y ciudadana que favorece además la formación integral y la transversalidad como estrategia de instrumentación. Se observó que la temática aún no logró su integración de forma concisa y clara en los discursos institucionales y en las propuestas formativas sólo algunas universidades han iniciado a incorporarla asociada a la formación valorar, así

15 El subrayado es nuestro.



que falta mucho aún por conocer sobre el tema y su concreción en las futuras propuestas formativas.

Bibliografía.

Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: FCE.

Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.

Chabat, Jorge. (2012). La respuesta del gobierno de Calderón al desafío del narcotráfico: entre lo malo y lo peor. En COLMEX, *Los grandes problemas de México. Edición abreviada*. (Vol. IV. POLÍTICA., págs. 250-252). México, D.F., México: El Colegio de México.

Escalante, Fernando. (2012). Panorama del homicidio en México. Esquema de análisis territorial,. En COLMEX, *Los grandes problemas de México. Edición abreviada* (págs. 288-292). México, D.F.: El Colegio de México.

Guarro Pallás, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Instituto para la Economía y la Paz. (2012). *Índice de Paz Global*. Sydney. Disponibles en: <http://economicsandpeace.org/publications>, consultados el: 21 de abril de 2013.: Institute for Economics and Peace 2012.

Kompass, A. (2007). La universidad ante la agenda internacional de los derechos humanos. En G. Ramírez, *La educación superior en Derechos Humanos: una contribución a la democracia* (págs. 100 - 105). México: UNAM - UNESCO.

López Segre, F. (julio de 2008). Tendencias de la Educación Superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação, 13(2)*, 267-291.

Mayor Zaragoza, F. (15 de abril de 2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educación (Extraordinario)*, 25-52.

Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el Siglo XXI*. Madrid: Paidós.

Piña Narváez, Y. (Abril de 2007). Construcción de identidades (identificaciones) juveniles urbanas: movimiento cultural UNDERGROUND. El HIP-HOP en sectores populares caraqueños. *Cultura Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas.*, 163-180.

Sandoval Forero, E. A. (enero– abril de 2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra-Ximhai, 8(2)*, 17-37.



Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: UNESCO- Santillana.

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.

UNESCO. (2010). *Comunicado de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.

Williams, P. (2010). El crimen organizado y la violencia en México: una perspectiva comparativa. (CIDE, Ed.) *ISTOR*(42), 15-40.



AUTOESTIMA Y OPTIMISMO: UN ESTUDIO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

259

Virginia P. Martínez Munar, Universidad de Murcia

Resumen

El presente artículo está basado en la Psicología Positiva enfocada en la Educación. Tiene como objetivo principal analizar la relación entre la autoestima y el optimismo en alumnos de 5º de Primaria. Además, se han buscado diferencias relativas al género. La muestra ha sido de 83 alumnos de un colegio de la ciudad de Murcia. Se han utilizado dos instrumentos de tipo test, el AEP-TEA para medir la autoestima y el LOT para medir el optimismo. El análisis de datos se ha realizado a través del programa SPSS. Los resultados han demostrado que no existen diferencias entre el género y los constructos autoestima y optimismo. Por lo general, los alumnos y alumnas gozan de personalidades optimistas y de una buena autoestima. Entre constructos no se ha encontrado correlación significativa, pero sí una tendencia de a más optimismo más autoestima. Para finalizar, se muestran algunas ideas, surgidas durante la realización de este trabajo, como futuras investigaciones.

Palabras clave: Psicología Positiva, optimismo, autoestima y Educación Primaria.

Fecha de recepción: 14-11-2014.

Fecha de aceptación: 14-01-2015.

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. **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.

La Psicología Positiva (P+) es una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología (Vera, 2010). Ignoradas porque antaño la psicología se centraba en la función de curación de las enfermedades mentales, dejando de lado el carácter preventivo.

Relacionándolo con el ámbito educativo veremos como la historia se repite fielmente. En las antiguas escuelas se utilizaba una metodología correctiva en la que imperaban los castigos hacia los errores, un papel pasivo del alumnado en donde el maestro era el protagonista y el alumno era relevado a un segundo plano. Esto generaba en los alumnos conductas de miedo al fracaso, de ansiedad e inseguridad y a sentimientos de vergüenza ante las actuaciones en público. En efecto, las consecuencias de esta metodología no eran para todos los alumnos igual. Es aquí donde entran los conceptos de autoestima y optimismo que más adelante se tratan.

Por el contrario, hoy en día el trabajo en las aulas es totalmente diferente, ya que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el maestro es quien pasa a un puesto secundario en donde algunas de sus funciones más relevantes son ser el guía del alumno y crear en el aula un clima de confianza, agradable y cooperante. De este modo el alumno gana en autonomía y autoestima, pues ha creado una confianza en sí mismo que le permite enfrenarse con motivación y optimismo hacia las tareas con las que se encuentra.

Los tres pilares

Martin Seligman fue quien inició el camino de la Psicología Positiva en el año 1998 con el discurso inaugural como presidente de la American Psychological Association (APA) (Seligman, 1999). Junto con Csikszentmihalyi se percataron de que la psicología había estado abocada al estudio de la enfermedad en detrimento de los aspectos positivos.

Según Seligman (2011), existen tres vías de acceso para una vida plena. La primera ruta es a través de las **emociones positivas**, también llamada vida placentera (pleasant life).



Consiste en incrementar, la mayor parte del tiempo, la cantidad de emociones positivas para ser feliz. Estos momentos felices pueden alcanzarse a través del savoring y el mindfulness. El savoring, o saborear el momento presente, consiste en deleitar los sentidos de la forma más auténtica posible.

Por el otro lado, el mindfulness es un estado mental que se alcanza a través del entrenamiento caracterizado por la atención plena de los propios pensamientos, acciones o sensaciones. Las emociones positivas también pueden alcanzarse focalizándose en el pasado al cultivar la gratitud y el perdón o, en el futuro, a través de la esperanza y el optimismo.

En segundo lugar, se encuentra la ruta que tiene que ver con el **compromiso** (engagement life). El placer se deriva del compromiso con la tarea efectiva y con la capacidad de experimentar flow. Se alcanza el estado de flow cuando una actividad absorbe al sujeto y tiene la sensación de que el tiempo se detuvo (Csikszentmihalyi, 2012). Tal vez pueda alcanzarse el estado de flow mediante algún desafío en el trabajo, la lectura de un libro o al tocar un instrumento. Para alcanzar el flow es necesario que la tarea no sea ni muy aburrida (porque el estado de flow no se alcanza) ni tampoco muy estresante, porque el flow se pierde. Es una ecuación entre las habilidades personales y las características de la tarea. Si se es consciente de las fortalezas personales al aplicarlas en una tarea concreta se alcanza esa conexión tan particular denominada compromiso (engagement). El flow no se da de primera mano como en las emociones positivas, sino que exige esfuerzo y trabajo.

La tercera vía es la aplicación de las fortalezas personales para el desarrollo de algo más importante y amplio que uno mismo. Es poder aplicar las fortalezas para ayudar a los demás y hacer que éstos puedan desarrollar sus potencialidades. Generalmente este proceso se da a través de las **instituciones**: la familia, el trabajo, la escuela, la comunidad.

La institución en la que se basa nuestra investigación es la escolar. Según nuestro criterio, y junto con la familia, son las más importantes ya que son con las primeras con



las que nos encontramos desde nuestro nacimiento. Además, son las más influyentes debido a la gran necesidad de aprender que poseen los niños.

Recientemente Seligman (2009) agregó un cuarto pilar de estudio: los vínculos positivos (la vida social) como vía de acceso a la felicidad y que tiene su origen en las investigaciones sobre el bienestar psicológico que identifican a las personas extremadamente sociables como las más felices.

Autoestima

La autoestima es importante para la persona ya que sirve para superar las dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, posibilita una relación social saludable, garantiza la proyección futura de la persona, constituye el núcleo de la personalidad y condiciona el aprendizaje (Alcántara, 2005).

Según la RAE (Real Academia Española) la autoestima es la valoración generalmente positiva de uno mismo.

Se relaciona con el sentimiento de dignidad, con la conciencia que la persona tiene de la propia valía, por lo tanto una consideración positiva hacia uno mismo puede impulsar la autorrealización y ejercer influencia en nuestra vida (Martínez-Otero, 2007).

No es algo innato ni estático ya que el sentimiento surge de la sensación de satisfacción que experimenta el niño cuando se han dado ciertas condiciones en su vida y va variando según dichas experiencias.

Para Duclos (2011) los cuatro componentes de la autoestima son:

- Sentimiento de seguridad (física y psicológica) y confianza.
- Conocimiento de sí mismo (o autoconcepto).
- Sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Sentimiento de competencia.



Tal y como se ha señalado anteriormente, dentro de la autoestima está el conocimiento que se tiene de uno mismo, también llamado **autoconcepto**. Se pueden distinguir varios autoconceptos específicos (Sureda, 2001, citado por Rabell, 2012):

- **Autoconcepto académico:** concepción de uno mismo como estudiante.
- **Autoconcepto social:** incluye los sentimientos de uno mismo en cuanto a la amistad y es consecuencia de las relaciones sociales, de su habilidad para solucionar problemas y de la adaptación y aceptación social (si le tienen en cuenta y le aprecian, si cae bien o mal a sus compañeros). Incluye las habilidades de interacción social.
- **Autoconcepto emocional:** se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades.
- **Autoconcepto familiar:** refleja sus propios sentimientos como miembro (si es querido, si se valoran sus aportaciones, el respeto que recibe, si se siente seguro...). Incluye las relaciones con la familia y la valoración de los padres.
- **Autoconcepto global:** valoración general de uno mismo y se basa en la evaluación de todas las áreas. (Ver figura 1).



Figura 1. Tipos de autoconcepto. (Elaboración propia)

El autoconcepto se constituye así como la parte cognitiva de la autoestima. Sería por tanto uno de los componentes que, según Quiles y Espada (2004) la autoestima contiene. Componentes del autoconcepto:

- **Cognitivo** (autoconcepto como opinión que se tiene de a propia personalidad y conducta).
- **Afectivo** (valoración de lo que hay en nosotros de positivo y negativo que genera un sentimiento de lo favorable y lo desfavorable, lo agradable y desagradable).
- **Conductual** (intención y decisión de actuar. Esfuerzo por alcanzar un honor y respeto ante los demás y nosotros mismos).

La autoestima sin embargo es algo más profundo que una valoración personal limitada a la apariencia, el rendimiento o la reputación. Es el autojuicio comparando lo que uno es y lo que desea ser.

Con lo cual, Rice (2000) dice que el autoconcepto es la dimensión cognitiva consciente y la evaluación que las personas realizan sobre sí mismas y la autoestima es la dimensión afectiva (autoconfianza y autorespeto, autovaloración, etc.).

Así pues, entendemos por autoestima un sentimiento de aceptación hacia uno mismo unido a un sentimiento de valía personal. Este sentimiento varía durante el curso de la vida, dependiendo de las distintas experiencias. Y el autoconcepto es una parte importante de la autoestima y es el conocimiento que se tiene de uno mismo, el cual varía según la etapa evolutiva en la que se encuentra la persona.

Optimismo

Scheier y Carver (1985) definen el optimismo como la actitud de esperar que sucedan cosas buenas y el pesimismo como la de esperar que sucedan cosas negativas. Hablan de un “optimismo disposicional” para referirse a esa tendencia general de esperar consecuencias o situaciones positivas. Seligman (1991) aporta una nueva dimensión, incorporando un estilo atribucional específico a cada una de estas dos variables.

El «**estilo explicativo o atribucional**» o el modo en que cada uno de nosotros explica las causas de lo que le ha sucedido es algo que se desarrolla durante la infancia, aunque no se excluye la posibilidad de «reeducarlo» en la vida adulta. Estaría en función de tres dimensiones: la *duración*, el *alcance* y la *personalización*. (Seligman, 1991).



Duración: estable o inestable.

Esta dimensión hace referencia a la estabilidad de las consecuencias, si se van a mantener o no en el tiempo, si va a ser «siempre así» o sólo «a veces». (Ver tabla 1)

Situación	Estable	Inestable
He suspendido un examen.	Jamás aprobaré.	A lo mejor la próxima vez apruebo
He aprobado el examen.	¡Como siempre!	La próxima seguro que suspendo

Tabla 1. Ejemplos sobre la dimensión duración. (Elaboración propia)

Alcance: global o específico.

La dimensión global nos hace pensar que lo que nos sucede afecta a toda nuestra vida, mientras que la específica nos permite centrarnos en la situación concreta y no hay generalización de las consecuencias a otras áreas. (Ver tabla 2).

Situación	Global	Específico
He suspendido un examen.	No sirvo para estudiar nada.	La química me cuesta mucho.
He aprobado un examen.	Soy un buen estudiante.	Esta vez he tenido suerte.

Tabla 2. Ejemplos sobre la dimensión alcance. (Elaboración propia)

Personalización: interno o externo.

El posicionamiento en esta dimensión viene determinado por la tendencia a pensar que lo que nos sucede está provocado por causas internas, propias del individuo o por causas externas, ajenas al individuo. (Ver tabla 3).

Situación	Interna	Externa
He suspendido un examen.	No he estudiado lo suficiente.	Era muy difícil.
He aprobado un examen.	He estudiado mucho.	El profesor ha sido muy benevolente.

Tabla 3. Ejemplos sobre la dimensión personalización. (Elaboración propia)

Como podemos apreciar las situaciones planteadas son las mismas para todos los sujetos aunque las interpretaciones y las consecuencias son notablemente diferentes.



Llegados a este punto, no nos será difícil distinguir la actitud optimista de la pesimista en función del estilo atribucional que se desarrolla.

La persona optimista realizaría una atribución global, estable e interna de los sucesos positivos; y una atribución específica, inestable y externa para los sucesos negativos. La persona pesimista establecería una causalidad opuesta.

En cualquier caso, este funcionamiento sólo se considera adecuado si se mantiene dentro de un ajuste adecuado con la realidad. Una persona que ha estudiado poco y suspende un examen, no sería optimista si argumenta que ha suspendido por causas externas, sería un iluso y un tanto irresponsable; pero sí lo sería si acepta las causas externas al tiempo que reconoce que son específicas y modificables.

El estilo atribucional no es, por tanto, el único factor que puede explicar el optimismo, aunque sí uno de los más sencillos sobre el que poder intervenir. El profesor se convierte en un modelo de «estilo atribucional» a través de los comentarios que hace del comportamiento de sus alumnos. Así, puede enseñar a sus alumnos a hacer atribuciones más realistas, asumiendo la parte de responsabilidad, pero también descubriendo que hay factores que no siempre están bajo su control. Si un alumno ha suspendido un examen, carece de sentido decirle sin más que es un incompetente. En este primer momento, es imprescindible que el profesor opte por preguntar al alumno sobre las causas, con el fin de descubrir nuevas formas de afrontar una situación de examen, pero también para descubrir qué tipo de pensamientos están regulando la acción y la motivación del alumno. Al escucharle, podemos descubrir si se siente capaz o si cree que puede llegar a estarlo. Los comentarios del profesor deben optar por la especificidad («no te ha salido bien este examen» en vez de «no se te dan bien las matemáticas») y la inestabilidad («tienes una posibilidad para recuperar si estudias» en lugar de «nunca aprobarás inglés») ante los sucesos negativos o fracasos, permitiendo así que el alumno se convenza de que hay otra posibilidad, de que existe un modo de resolver los problemas.



La Psicología Positiva va a la escuela

La escuela es un lugar muy importante en la vida de todos, pues en esta institución es donde vivenciamos las primeras experiencias de un amplio abanico de situaciones: aprendizajes, relaciones sociales, convivencia, éxitos y fracasos, retos personales, enfrentamiento de problemas, y un sin fin de hechos. Todo esto tiene como fin prepararnos para la vida, haciendo de cada uno de nosotros personas sanas, felices y activas que puedan sacar el máximo partido a sus vidas dando y recibiendo de la vida en sociedad. Son todas estas experiencias las que van a condicionar el tipo de persona que vamos a llegar a ser, por eso mismo queremos trabajar en el ámbito escolar.

La perspectiva más tradicional de la escuela la propone como un lugar para aprender a leer y escribir, para la adquisición de habilidades instrumentales y la obtención de la información que posteriormente se puede necesitar. Desde esta perspectiva, la escuela supone una ecología disciplinar y un contexto inevitablemente instrumental.

Desde la Psicología Positiva la escuela es el lugar y el momento para, además de transmitir habilidades instrumentales, enseñar a vivir, a ser felices y sabios en nuestra vida.

No cabe duda de que la actitud del profesor y el comportamiento ante los alumnos y hacia ellos ejercen una importante influencia en diferentes aspectos del desarrollo del alumno, incluidos la concepción que tiene de la escuela y en la motivación hacia el aprendizaje.

Por otro lado, Seligman (1999) apunta que los niños en edad escolar empiezan a utilizar el mismo estilo explicativo que sus profesores a la hora de criticarse a sí mismos. El optimismo se contagia, como otras muchas cualidades y otros tantos defectos. Por eso, cuando el educador se plantea la intervención en el optimismo de sus alumnos, debe empezar por intervenir sobre su propio optimismo. Ninguna técnica, estrategia o teoría será eficaz si no se parte del convencimiento por parte de quien la utiliza de que el cambio es posible, de que servirá para ayudar al otro y de que le es útil para su propia vida. Marujo, Neto y Perlorio (2003) recomiendan al profesor, entre otras cosas, que comience por reflexionar sobre su nivel de optimismo y pesimismo, que cuide su



lenguaje verbal y no verbal, que tenga en cuenta las emociones de sus alumnos, que esté atento a sus necesidades y que desarrolle un buen sentido del humor.

El optimismo también guarda una estrecha relación con la autoestima y el autoconcepto, con una visión positiva sobre uno mismo y la propia capacidad. Una baja autoestima es consecuencia del fracaso escolar y no la causa, por lo que intervenir sobre ella no es algo que se pueda hacer en abstracto ni con programas que promuevan el halago gratuito e indiscriminado (Hernangómez, 2002). Para poder intervenir sobre la autoestima será necesario utilizar la acción, tareas específicas en las que el alumno pueda mostrar y desarrollar sus posibilidades. Favorecer la autoestima no implica ocultar los errores. En este sentido, Seligman (1999) apunta que no debemos confundir optimismo con la evitación de la culpa. El autor insiste en la necesidad de que el niño aprenda a asumir las consecuencias de sus acciones con una responsabilidad realista. Habla, además, de la importancia de enseñar a distinguir entre la **culpabilidad general** y la **culpabilidad conductual**. A través de la primera, generalizaríamos las consecuencias de una acción negativa a situaciones pasadas y futuras, inmovilizando al alumno, criticándole exageradamente; en otras palabras, estaríamos fomentando la culpa en su sentido más destructivo. En cambio, la culpa conductual se centra en una situación específica y anima al niño a aprender de los errores y a buscar nuevos modos de enfrentarse a las dificultades. Para evitar el carácter peyorativo de la palabra «culpa», considero más adecuado hablar de responsabilidad para referirme a la misma idea. Fomentar el optimismo entre los niños implica hacerle responsable de su comportamiento. Cuando le enseñamos a hacer una atribución adecuada de las situaciones adversas, debemos enseñarle a que distinga lo externo de lo interno para que no se «culpe» de aquello que no está bajo su control, pero sí que se responsabilice de aquello que sí lo está en vista a favorecer la acción, un mayor control sobre su conducta y resultados más positivos.

Aunque en ocasiones resulta imprescindible una intervención estructurada o específica para atender necesidades individuales o grupales que requieran una mayor especialización, lo cierto es que el profesor, con la actitud y comportamiento diario, se convierte en un agente generador de optimismo imprescindible. La tarea, como otras



muchas que se plantea el educador, no es fácil; pero seamos optimistas, tampoco imposible.

MARCO EMPÍRICO

Justificación y diseño metodológico

La investigación se lleva a cabo bajo un diseño metodológico cuantitativo no experimental, de corte descriptivo. Se ha utilizado la metodología selectiva de encuesta, utilizando el cuestionario como instrumento de recogida de datos para responder a los objetivos planteados de la investigación. Este estudio describe la vinculación entre determinados factores de las emociones positivas -autoestima y optimismo- de estudiantes de 5º curso de educación primaria a través de un diseño transversal, que es el más utilizado en la investigación por encuesta.

269

Objetivos

- **Objetivo 1.** Conocer el grado de autoestima que poseen los alumnos de 5º de Primaria, distinguiendo por género.
- **Objetivo 2.** Conocer el grado de optimismo que poseen los alumnos de 5º de Primaria, distinguiendo por género.
- **Objetivo 3.** Identificar la relación entre optimismo y autoestima de los alumnos de 5º de Primaria.

Población y muestra

La muestra seleccionada ha sido a través de un muestreo de conveniencia o por selección intencionada. Este hecho se ha dado por la cercanía personal que se da entre los investigadores y el centro de Educación Primaria.

La muestra abarca a todos los alumnos de quinto curso del tercer ciclo de Educación Primaria del Colegio “San Buenaventura”, Murcia. Su localización está en el centro de Murcia. Este centro tiene carácter concertado, por lo que el perfil de los alumnos es de



un nivel económico medio-alto. Sus aulas tienen carácter mixto y el centro es de tres líneas.

El número total de la muestra es de 83 alumnos, de los cuales 41 son niñas y 42 son niños.

Diseño de la recogida de datos y materiales e instrumentos a utilizar para la recogida de datos

La recogida de datos se ha realizado a través de un cuestionario formado por dos test. Uno de los test es el “Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria” AEP-TEA de Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz (2006), el cual mide el autoestima en los niños de educación primaria. El otro instrumento es el Test de Orientación Vital (LOT-R) de Fernando, Chico y Tous (2002), para medir el optimismo en niños de edades comprendidas entre 6 a 12 años.

Procedimientos de análisis de datos

El tratamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos para cada variable del cuestionario se ha realizado a través del programa IBM SPSS (Statistical Product and Service Solutions) Statistics 19 y con la licencia de la Universidad de Murcia (UMU 18). También se ha hecho uso de una tabla de cálculo para poder hallar el Coeficiente de Contingencia de Spearman.

Una vez creada la matriz y antes del volcado de datos, se hallaron las puntuaciones totales de optimismo y autoestima a través de sus correspondientes manuales. (Ver tablas 4 y 5).

PUNTUACIÓN DIRECTA	INTERPRETACIÓN
≤ 22	Muy baja autoestima
23-26	Autoestima por debajo de la media
27-29	Autoestima dentro de la media
30-31	Alta autoestima
32-34	Muy alta autoestima

Tabla 4. Baremo para la interpretación de las puntuaciones directas en niveles de autoestima, según el test AEP. (Elaboración propia)

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. 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.

PUNTUACIÓN TOTAL	NIVEL DE OPTIMISMO
0-8	Bajo
9-16	Medio
17-24	Alto

Tabla 5. Baremo para la interpretación de las puntuaciones totales en niveles de optimismo, según el test LOT. (Elaboración propia).

Es tras la obtención de las puntuaciones totales de autoestima y optimismo de cada sujeto cuando se procedió al volcado de datos, teniendo en cuenta que, la matriz creada exigía las variables: edad, sexo, nivel de autoestima y nivel de optimismo.

Por todo ello, el análisis ha sido meramente descriptivo, ya que el objetivo es caracterizar, describir y extraer conclusiones sobre una muestra de datos.

En primer lugar todas las variables fueron sometidas a un análisis descriptivo univariado (lectura directa de variables) y, en casos donde se planteaba la necesidad de comprobar la relación entre variables, se procedió a realizar un análisis descriptivo bivariado, a través de tablas de contingencia.

Análisis de los resultados

Los resultados que a continuación se exponen tienen por guión los objetivos planteados en dicha investigación.

- **Objetivo 1. “Conocer el grado de autoestima que poseen los alumnos de 5º de Primaria, distinguiendo por género”.**

En primer lugar, vamos a esclarecer qué nivel de autoestima han obtenido los alumnos de la muestra para a posteriori, hacer una diferenciación por sexos como exige el objetivo.



En la figura 2 podemos observar cómo el nivel “Autoestima dentro de la media” es el que más puntuación ha obtenido, seguido por el nivel “Autoestima por debajo de la media”, después “Alto autoestima”, “Muy bajo autoestima” y por último, “Muy alto autoestima”. Dicho con otras palabras, la mayoría de los alumnos se encuentran situados en los términos medios del baremo, quedando en los niveles extremos un número pequeño de sujetos. (Ver figura 2).

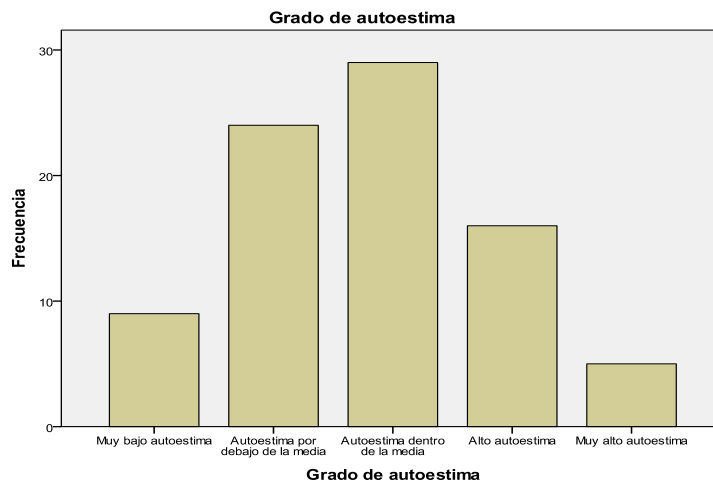


Figura 2. Gráfico de barras con las variables autoestima y género. (Elaboración propia)

En segundo lugar, hemos realizado una tabla de contingencia, en donde aparece el recuento de las variables autoestima y género, mostrando los valores por cada variable y sus totales. (Ver tabla 6).

Recuento				
		Género		Total
		Niños	Niñas	
Grado de autoestima	Muy bajo autoestima	4	5	9
	Autoestima por debajo de la media	11	13	24
	Autoestima dentro de la media	16	13	29
	Alto autoestima	7	9	16
	Muy alto autoestima	4	1	5
Total		42	41	83

Tabla 6. Descriptivo del género y del nivel de autoestima de los sujetos de la muestra. (Elaboración propia)

Como se puede observar, y a modo general, los niños puntúan con valores más próximos a una mejor autoestima que las niñas. Analizando el baremo, nos damos cuenta que los dos primeros niveles, “Muy bajo autoestima” y “Autoestima por debajo de la media” tienen carácter inverso, por lo que las puntuaciones menores indicarán un valor más cercano hacia una mayor autoestima. En ambos niveles, los niños puntúan con valores menores que las niñas, lo que se traduce en que hay **menos niños con baja autoestima que niñas**. Continuando con los siguientes niveles de autoestima diremos que, al contrario de los dos primeros niveles, sus puntuaciones son directas, significando que las puntuaciones más altas indican una mayor autoestima. Es por eso que comprobamos que las niñas tienen más “Alto autoestima” que los niños, por puntuar con mayor valor, pero que los niños se posicionan por encima de las niñas en los niveles “Autoestima dentro de la media” y “Muy alto autoestima”. De esta parte del análisis se desprende que, en general, hay **más niños con mejor autoestima que niñas**.

Por último en este objetivo, se les han aplicado a los datos la **Prueba T** para medias independientes con la finalidad de conocer si existen diferencias significativas entre el nivel de autoestima en niños y niñas. De esta prueba se desprende que $t = (p > 0,5)$, por lo que las diferencias no son significativas.

- **Objetivo 2. “Conocer el grado de optimismo que poseen los alumnos de 5º de Primaria, distinguiendo por género”.**

Como respuesta a este segundo objetivo hemos llevado a cabo los mismo pasos que para responder al anterior objetivo. De ahí, que exponamos la siguiente figura para poder ver, a modo holístico, el grado de optimismo hallado en los alumnos que realizaron el test LOT. (Ver figura 3).

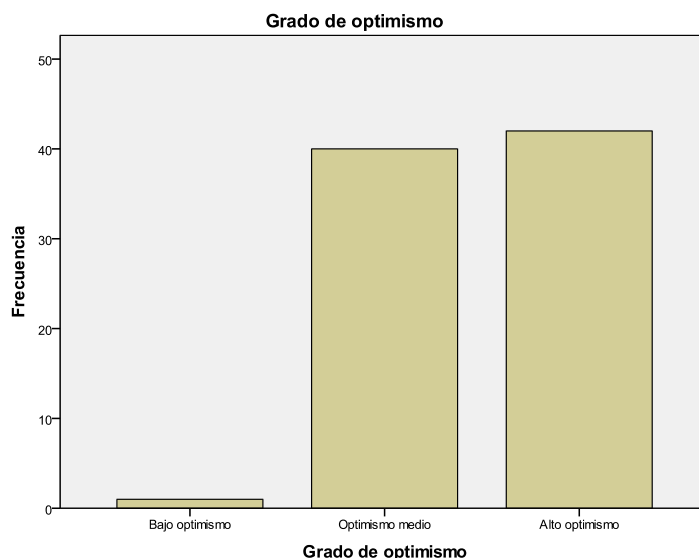


Figura 3. Gráfico de barras con las variables optimismo y género. (Pág:12)

Según indican las barras del gráfico, la mayoría de los alumnos se encuentran entre los niveles “Optimismo medio” y “Alto optimismo”. Entre estos dos niveles la diferencia es mínima, pues el número de alumnos que tienen resultados positivos sobre el optimismo es similar. Hacia el otro nivel “Bajo optimismo”, los alumnos que abarca son escasos.

A continuación, se detallan las diferencias por género en el grado de optimismo obtenidas por los sujetos de la muestra. Para ello nos fijaremos en la tabla de contingencia contigua. (Ver tabla 7).

Recuento				
		Género		Total
		Niños	Niñas	
Grado de optimismo	Bajo optimismo	1	0	1
	Optimismo medio	19	21	40
	Alto optimismo	22	20	42
Total		42	41	83

Tabla 7. Descriptivo del género y del nivel de optimismo de los sujetos de la muestra. (Elaboración propia)



Como se puede apreciar, y como dato más relevante, deducimos que el grado de optimismo “Bajo optimismo” solo es alcanzado por un niño de los 83 alumnos participantes en la investigación. Para el grado de optimismo “Optimismo medio” comprobamos como las niñas se acercan más a esta medida que los niños, con una diferencia entre ambos de solo 2 alumnos. Esto significa que **el número de niños y niñas con un “Optimismo medio” es casi el mismo**. En el último y mayor grado de optimismo “Alto optimismo” encontramos que la diferencia es como la anterior, de dos alumnos, pero en cambio, el número de niños que alcanza este grado de optimismo es mayor que el de las niñas.

Estas diferencias que hemos encontrado las hemos analizado a través de la Prueba T, la cual desprende que **las diferencias no son significativas**, ya que $t = (p > 0,05)$.

- **Objetivo 3. “Identificar la relación entre optimismo y autoestima de los alumnos de 5º de Primaria”.**

Tras haber realizado el análisis de las variables del estudio a través del género de los participantes, es ahora cuando procedemos a relacionar estos dos constructos como demanda nuestra investigación.

Para poder realizar el análisis estadístico hemos dotado a los diferentes niveles de ambos constructos unos nuevos valores que permitan relacionarlos. (Ver tabla 8).

VALOR	AUTOESTIMA	OPTIMISMO
1	-Muy baja autoestima -Autoestima por debajo de la media	-Bajo optimismo
2	-Autoestima dentro de la media	-Optimismo medio
3	-Alta autoestima -Muy alta autoestima	-Alto optimismo

Tabla 8. Relación entre la autoestima y el optimismo. (Elaboración propia)

Se han comparado los nuevos valores obtenidos por cada uno de los alumnos a través del Coeficiente de Correlación de Spearman, buscando una correlación entre ambos. El resultado no es significativo, pues $\rho = (p > 0,7)$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La presente investigación ha querido sacar a la luz la posible relación entre la autoestima y el optimismo en los alumnos de 5º de Educación Primaria de un colegio concertado del centro de Murcia y además, las diferencias existentes según el género respecto a dichos constructos.

Por lo tanto, del análisis de los resultados podemos concluir que:

- Diferenciando el grado de autoestima por género, el 64,28% de los niños tienen una buena autoestima, mientras que de las niñas el 56,09% son las que poseen una buena autoestima, es decir, los niños tienen más autoestima que las niñas.
- En el grado de optimismo obtenido por ambos géneros, el 97,61% de los niños son optimistas y el 100% de las niñas son optimistas, traduciéndose en que las niñas son, por una pequeña diferencia, más optimistas que los niños.
- La correlación entre autoestima y optimismo no es significativa. Sí se observa una tendencia a que los alumnos que puntúan con niveles altos de optimismo, también lo hacen en sus puntuaciones de autoestima, pero sin llegar a ser significativa.

La relación entre la autoestima y el optimismo en el ámbito escolar dentro de la Psicología Positiva resulta ser el aspecto más innovador del presente estudio. Nos hemos dado cuenta que casi el 100% de los niños encuestados son optimistas. Este dato es muy importante ya que, como busca la Psicología Positiva, queremos resaltar y sacar a la luz la parte positiva de las personas para que su calidad de vida sea la mejor posible y así conseguir la plena felicidad en la vida.

En cuanto a la autoestima el 60,24% de los niños encuestados tienen una buena autoestima. Esto significa que habría que incidir en este aspecto para que los alumnos de Primaria adquirieran mayor autoestima y con ello ganar en motivación hacia cualquier propósito que necesitasen, como las propias metas personales.



Como ya se ha comprobado en el análisis de datos, no existe una diferencia significativa entre ambos géneros. Todos tenemos el potencial para desarrollarnos íntegramente y así conseguir vivir de la mejor forma posible.

IMPLICACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

A través de la realización de la investigación han ido surgiendo nuevas ideas interesantes para poder estudiar en un futuro. A renglón seguido se muestran una serie de propuestas para profundizar en el tema.

En primer lugar hemos pensado en utilizar una muestra más numerosa, en la que coexistan centros con diferentes características, como pueden ser: públicos, concertados y privados; rurales y urbanos; y con contextos diferentes.

Otra idea a tener en cuenta es completar la información obtenida de los alumnos a través de entrevistas personales, en las que podamos hablar sobre sus respuestas a los cuestionarios y también adquirir alguna información más a nivel personal que pudiera ser relevante para la investigación, como por ejemplo, el tipo de familia a la que pertenece, para así comprobar si formar parte de una familia nuclear, extensa, monoparental, ensamblada o homoparental y con diferentes números de hijos influye en la autoestima y el optimismo de los encuestados.

Para finalizar este apartado, hablaremos de una idea que en un primer momento se incluía en el trabajo pero que por problemas, de tiempo y permisos por parte del centro escolar en donde se realizó la investigación, no se pudo llevar a cabo. Esta idea es la de relacionar la autoestima y el optimismo con el rendimiento académico. Para ello se utilizarían los números de lista con el fin de que la información de los alumnos quedara en el anonimato.

Deseamos que este artículo haya aportado conocimientos interesantes para la Psicología Positiva y para todas las personas interesadas en este ámbito.

Especial agradecimiento a Francisco Vivo, Jefe de Estudios de Educación Primaria en el Colegio San Buenaventura (Murcia) por abrirnos las puertas de su centro.

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. **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.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, J. A. (2005). *Educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- Ferrando, P.J., Chico, E. y Tous, J.M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test (LOT). *Psicothema*, 14 (3), 673-680.
- Hernangómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, VII (3), 227-242.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva*. Madrid: CCS.
- Marujo, H.A., Neto, L.M. y Perlorio, M.F. (2003) *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Quiles, M^a J. y Espada, J.P. (2004). *Educar en la autoestima*. Madrid: Editorial CCS.
- Ramos, R., Giménez, A.I., Muñoz-Adell, M^a A. y Lapez, E. (2006). *Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rice, Ph. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: assesment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219- 247.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La autentica felicidad*. Barcelona: De bolsillo.
- Seligman, M.E.P. (2009, junio). Special Lecture. Documento presentado en First World Congress on Positive Psychology. International Positive Psychology Association, Philadelphia, EEUU.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-532.
- Seligman, M.E.P. (1991) *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para mejorar las habilidades socio-personales en los alumnos de secundaria*. Madrid: CCS.
- Vera, B. (2010). *Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología*. Barcelona: RBA.



Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional

Alejandro Martínez Pérez. *Educador Social y Pedagogo. Orientador laboral con jóvenes y profesor asociado en la Universidad de Burgos.*

279

Resumen

Fruto del Trabajo Fin Máster se recogen y analizan algunos aspectos sobre las TIC y la educación social. Los datos han sido recopilados en los meses de mayo y junio de 2014, mediante un cuestionario online de participación voluntaria. En el estudio se abordan las principales percepciones que tiene este colectivo profesional sobre las Tecnología de la Información y la Comunicación, ahondando especialmente en las competencias que establece la ANECA en su Libro Blanco para los Graduados y Graduas en Educación Social. También se recogen los usos que dan los profesionales a estas herramientas TIC en su tarea diaria.

Palabras clave: educación social, TIC, Tecnologías Información y Comunicación

Fecha de recepción: 14-11-2014.

Fecha de aceptación: 20-12-2014.

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. **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. Introducción

Como parte del Trabajo Fin de Máster *Educación y Tecnología: contenidos y estrategias Digitales*, cursado a través de la UNED, se ha desarrollado el área de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con la educación social.

A lo largo del trabajo se analiza la importancia de las TIC entre y para los y las profesionales de la Educación Social. Posteriormente, se ha elaborado un recurso de formación *elearning* a través de la plataforma *Moodle* sobre TIC y educación social.

Educación Social y nuevas tecnologías han estado íntimamente ligadas. Desde su creación como Diplomatura Universitaria se establece en el Plan de Estudios, como asignatura troncal, la de “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” (Real Decreto, 1991)

En la actualidad, ya como Grado Universitario, encontramos asignaturas relacionadas con las TIC y la Educación Social en la mayoría de universidades que imparten la titulación.

No en vano, el Libro Blanco de los títulos de Pedagogía y Educación Social, publicado por la ANECA (2005), con consideraciones sobre los nuevos Grados para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ya propone como competencia transversal para la nueva titulación Educación Social la *Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional*, considerando las TIC como herramientas “decisivas” y “esenciales” (ANECA, 2005, p.151)

Esta misma publicación, propone como una de las competencias específicas al título de Grado en Educación Social la siguiente: utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos.

Alguna muestra más sobre el interés y utilidad que despiertan las TIC en el ámbito de la educación social podemos encontrarla en las acciones formativas presenciales que se han llevado a cabo en diversos colegios profesionales como el de Castilla y León o el de



Galicia bajo el título: “*Educación social y TICs: la red como un espacio más de intervención.*” (CEESCYL, 2012 y CEESG, 2013)

Otro ejemplo más lo podemos encontrar en el último Congreso Estatal de Educación Social, celebrado en Valencia en 2012. En el mismo, se dio cabida al Encuentro Estatal de profesionales de la comunicación y la Educación Social, que reúne a webmasters y bloggers del ámbito de la Educación Social. Además, entre los talleres programados en el Congreso se encuentra el de “*las TIC al servicio del ciudadano: riesgo, libertad, creatividad*”. (CGEES, 2012)

Dada esta estrecha relación entre Tecnologías de la Información y la Comunicación y la educación social nos ha resultado interesante ahondar en los usos y percepciones que los profesionales tienen de las mismas.

2. Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Examinar el uso de las TIC por los educadores y educadoras sociales en su actividad profesional.

Objetivos Específicos:

- Analizar las necesidades de uso de las TIC en la tarea profesional de los Educadores y Educadoras Sociales.
- Identificar las diferentes percepciones sobre TIC entre este grupo de profesionales.

3. Metodología de la investigación

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario *online*, creado a través de la herramienta *Google Drive*, sencillo de completar, al cual se accedía desde un enlace con una dirección de internet.

El cuestionario se diseñó de manera que garantizase el anonimato de las personas participantes. Contaba con cuatro apartados principales: datos profesionales (años de experiencia, relación con la educación social, Comunidad Autónoma de trabajo y

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. 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.

residencia y colectivos con los que desarrolla su labor profesional); valoración de las TIC; uso de las TIC en su profesión; valoración de la formación *elearning*.

Las personas participantes debían valorar su grado de acuerdo sobre una serie de afirmaciones en una escala del 1 al 5.

De cara a obtener la representatividad del colectivo, se contactó con los Colegios Profesionales presentes en España y, en aquellas comunidades autónomas donde no existen, con las Asociaciones Profesionales de Educación Social. Se solicitó a estas entidades el reenvío del cuestionario a sus colegiados y colegiadas a través del email. Además se contó con la colaboración en la difusión del cuestionario con páginas web, *blogs* y perfiles en las redes sociales representativos de la profesión.

Los datos de la encuesta se recopilaron entre los meses de mayo y junio de 2014 mediante muestreo de sujetos voluntarios.

4. Perfil de participantes

La participación por parte de los y las profesionales de la educación social fue buena, 319 personas completaron el cuestionario.

Entre los participantes se encuentran educadores y educadoras sociales de las diecisiete comunidades autónomas así como de las ciudades de Ceuta y Melilla.

La mayoría de las participantes han sido mujeres, con un 73% frente al 27% de hombres. Las edades varían entre los 22 y los 59 años. Lo mismo ocurre con los años de experiencia en la profesión, encontramos participantes con menos de un año de experiencia junto a otros con más de treinta.

La mayoría de participantes son diplomados o diplomadas en educación social (189), le siguen las personas habilitadas por algún Colegio Profesional para ejercer como tal (88), los graduados (30) y 13 personas con otra relación con la profesión (estudiantes, profesorado, doctorados).



Relación con la educación social

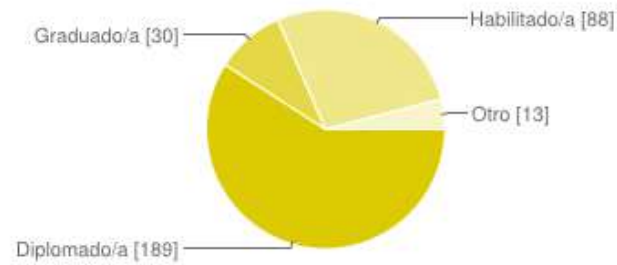


Figura 1. Relación con la educación social. Elaboración propia.

Respecto a los colectivos con los cuales desarrollan su labor profesional, hemos de indicar que se permitía señalar más de uno, atendiendo a la realidad de la educación social, donde el día a día de los y las profesionales es flexible.

Más de la mitad de los participantes (51%) señaló juventud, seguido por infancia (45%) y riesgo social (41%). Le siguen, a bastante distancia mujer, inmigración, mayores o el trabajo en la educación formal.

Colectivos con los que desarrolla su labor profesional

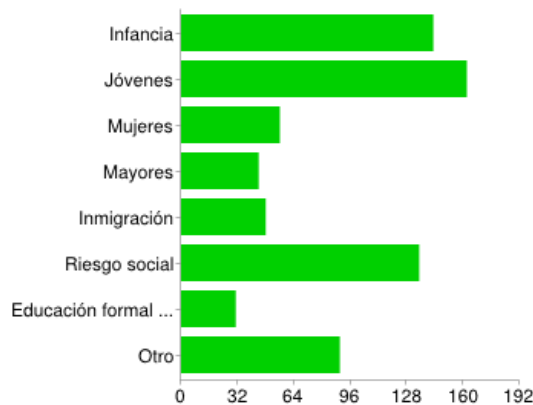


Figura 2. Colectivos con los que desarrollan su labor profesional. Elaboración propia.

5. Valoración de las TIC

Se seleccionaron una serie de cuestiones que se consideraron de interés y, además, se valoraron dos competencias TIC propuestas por la ANECA (2005) para los nuevos graduados y graduadas en Educación Social.

A continuación mostramos los resultados obtenidos en el cuestionario para las preguntas realizadas sobre valoración de las TIC con carácter general:

- Los educadores y educadoras sociales utilizan frecuentemente las TIC porque son útiles para su labor profesional: mayor grado de acuerdo 59%, grado intermedio 27 %, menor grado de acuerdo 14%.
- La formación en el uso de las TIC es insuficiente: mayor grado de acuerdo 62%, grado intermedio 25 %, menor grado de acuerdo 13%.
- El colectivo y usuarios a los que dirijo mi trabajo son susceptibles de utilizar TIC: mayor grado de acuerdo 58%, grado intermedio 21 %, menor grado de acuerdo 21%.
- Las TIC implican el conocimiento de cuestiones legales (protección de datos, registros en portales...): mayor grado de acuerdo 80%, grado intermedio 12 %, menor grado de acuerdo 8%.
- Las TIC implican la necesidad de contar con expertos en ellas para poder utilizarlas: mayor grado de acuerdo 27%, grado intermedio 32 %, menor grado de acuerdo 41%.
- En la educación no formal las TIC pueden ser un medio didáctico: mayor grado de acuerdo 93%, grado intermedio 5 %, menor grado de acuerdo 2%.
- Las TIC suponen un sistema de comunicación frío y distante: mayor grado de acuerdo 11%, grado intermedio 28 %, menor grado de acuerdo 61%.
- El educador/a social debe tener una buena formación en TIC: mayor grado de acuerdo 89%, grado intermedio 8 %, menor grado de acuerdo 3%.

Como hemos mencionado anteriormente, se consultó respecto a competencias asociadas por la ANECA para estos nuevos graduados y graduadas en Educación Social.



Concretamente se preguntó acerca de la *utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional*, competencia considerada transversal por la ANECA.

Se formularon dos preguntas respecto a esta competencia:

- El educador/a social debe poseer un buen manejo de las TIC en su profesión: mayor grado de acuerdo 87%, grado intermedio 12 %, menor grado de acuerdo 1%.
- El educador/a social debe ser capaz de desarrollar proyectos educativos con TIC: mayor grado de acuerdo 82%, grado intermedio 15 %, menor grado de acuerdo 3%.

La ANECA también propone como una de las competencias específicas al título de Grado en Educación Social la siguiente: *utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos*. A la hora de analizarla, se dividió en dos cuestiones diferenciadas, obteniendo los siguientes resultados:

- El educador/a social debe saber utilizar TIC con fines formativos: mayor grado de acuerdo 86%, grado intermedio 11 %, menor grado de acuerdo 3%.
- El educador social debe saber evaluar las TIC con fines formativos: mayor grado de acuerdo 84%, grado intermedio 13 %, menor grado de acuerdo 3%.

A este respecto sí cabe destacar como en 2005, cuando se elaboró el Libro blanco de la titulación en el caso de la utilización de las TIC en el contexto profesional, sólo fue considerada esencial por un 27% de los Colegios Profesionales.

En cuanto a la competencia de utilizar y evaluar las TIC con fines formativos sólo 11% lo consideraron esencial en 2005, un 70 % complementaria y el 19% restante la consideraron irrelevante.

Los estudiantes de la titulación también tuvieron la oportunidad de evaluar estas competencias durante la elaboración del Libro Blanco, con unos resultados que no difieren ampliamente de los mostrados por los Colegios Profesionales, especialmente en la primera de ellas.

Respecto a la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional un 27% lo consideran esencial, un 69% complementario y un 4% irrelevante.

La competencia acerca de utilizar y evaluar las nuevas tecnologías con fines formativos se valoró como esencial por un 31% de los titulados, complementaria por un 66% e irrelevante por un 3%.

6. Uso de las herramientas TIC por educadores y educadoras sociales

En el cuestionario se analizaba el uso que los y las profesionales de la educación social hacen de las TIC en su trabajo.

Se proponían los siguientes usos: como herramientas de comunicación, herramientas de documentación, herramientas de formación, herramientas de administración, herramientas de gestión del tiempo, herramientas de trabajo colaborativo y herramientas de expresión.

El uso de TIC como herramienta de documentación es el que más respuestas favorables obtiene, donde un 89% de los participantes señalan los mayores grados de acuerdo. Señalábamos tareas como la búsqueda de información dentro de este uso.

Un 80% señaló usar ampliamente las TIC como herramienta de gestión, para tareas tales como carga de datos, presentación de informes, etc.

Le sigue el uso de las TIC como herramienta de comunicación (email, chat, videoconferencia...), respaldado por un 71 % de los participantes y como herramienta de formación por un 70%.

Más lejos está el uso como herramienta de atención, valorado su uso a niveles altos por un 51% de los encuestados. En este caso marcábamos tareas como la realización de seguimientos, tutorías, atención de consultas a través de las TIC, etc.

Por debajo de la mitad de los participantes están quienes usan las TIC a menudo como herramienta de trabajo colaborativo y herramienta de expresión (ambas con un 44%) y como herramienta de gestión del tiempo (43%). Cuando nos referimos a herramientas



de trabajo colaborativo señalamos específicamente su uso para realizar trabajo grupal. Respecto a las TIC como herramientas de gestión valoramos su participación en blogs y web o debates en redes sociales de temática de la educación social.

Por último, cuando señalamos la gestión del tiempo hablamos de herramientas para organizar reuniones, calendarios online, etc.

USOS DE LAS TIC EN LA TAREA PROFESIONAL	
Herramienta de documentación	89%
Herramienta de administración	80%
Herramienta de comunicación	71%
Herramienta de formación	70%
Herramienta de atención	51%
Herramienta de trabajo colaborativo	44%
Herramienta de expresión	44%
Herramienta de gestión del tiempo	43%

Tabla 1. Usos de las TIC en la tarea profesional. Elaboración propia

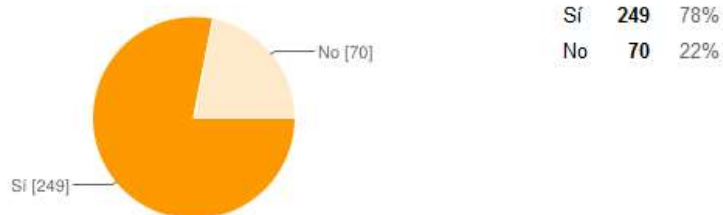
7. Valoración del *Elearning*

En el cuestionario también se analizaba el conocimiento y la valoración que tienen los participantes de la formación *elearning*. Un 78% de las personas encuestadas ha realizado alguna vez formación en la modalidad de *elearning* y un 22% no lo ha hecho nunca.

En cuanto a la valoración de la misma, predominan quienes la consideran buena con el 54%, seguida de regular con un 26% y muy buena con un 14%. Un 2% la considera muy mala y un 4% mala. (Figura 4)



¿Ha realizado en alguna ocasión formación E-learning?:



¿Cuál es su valoración general de la formación elearning?:

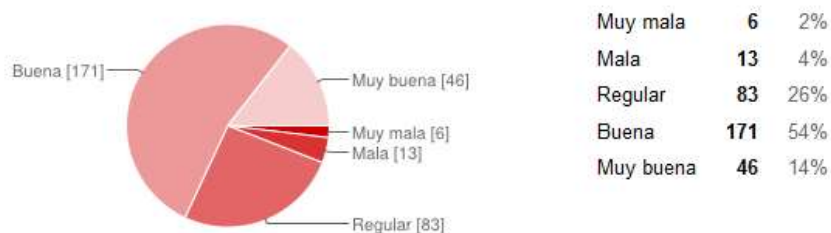


Figura 3. Valoración del *Elearning*. Elaboración propia.

8. Conclusiones

Las TIC en la actualidad son una herramienta imprescindible para cualquier profesional de la educación, y por supuesto, para los educadores y educadoras sociales.

Es complicado generalizar los resultados de la investigación debido a las características de la muestra, ya que se trata de participantes voluntarios en el cuestionario. No obstante, aportaremos algunas conclusiones que nos parecen interesantes.

Cabe destacar los cambios en la valoración de las competencias TIC propuestas por la ANECA desde el año de la elaboración del Libro Blanco hasta la actualidad. Al ser preguntados sobre la necesidad de saber utilizar y evaluar las TIC en los contextos formativos que le son propios, los profesionales se muestran mucho más receptivos en la actualidad.

Puede reflejar una evolución de la presencia que estas tecnologías han tenido desde entonces hasta nuestros días. Ahora existen proyectos socioeducativos que actúan a través de las redes sociales, campañas sociales que se lanzan sólo a través de internet y

profesionales de la educación social que tienen en las TIC su medio de comunicación con los usuarios. De hecho, la mitad de los participantes en la encuesta (51%) señalan usar las TIC como herramienta de atención a los usuarios y usuarias.

Debemos insistir en que las TIC son las herramientas que, junto a otras, pueden ayudarnos a conseguir los objetivos que nos planteamos y no convertir las TIC en un fin en sí mismo. Como afirma Sera Sánchez (2012), con las TIC debemos ser “*nosotros los que llevamos las riendas de la tecnología y no al contrario*”.

Pueden ser una importante herramienta a la hora de realizar trabajo colaborativo y fomentar la cooperación entre educadores y educadoras sociales. Éstas nos pueden permitir eliminar las distancias y trabajar en equipo entre profesionales que se encuentran a kilómetros de distancia.

Además, las TIC han supuesto un elemento fundamental en la difusión de la profesión. Cada web son más los educadores y educadoras sociales que las utilizan como herramienta de expresión: se cuentan centenares de blogs y páginas web, perfiles y grupos de debate en redes sociales, así como otras publicaciones digitales.

Es importante que desde la formación inicial de un educador y educadora social se aprendan a utilizar este tipo de herramientas. Además, debido al rápido cambio al que estamos sometidos, a largo del desarrollo profesional se hace igualmente necesario un aprendizaje constante.



Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA, vol 1.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. 5º Congreso Estatal de las Educadoras y Educadores Sociales. Toledo.
- CEESCYL (2012). *Educación Social y TIC: La red como un espacio más de intervención*. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de: <http://www.ceescyl.com/index.php/component/content/article/17-noticiasceescyl/193-educacion-social-y-tics-la-red-como-un-espacio-mas-de-intervencion-16-junio-en-burgos>
- CEESG (2013). *Formación Ceesg: Educación social e TICs: A rede como un espazo máis de intervención*. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de: <http://ceesg.org/novas/665/formacion-ceesg-educacion-social-e-tics-rede-como-un-espazo-mais-intervencion>
- CGCEES. (2012). *II Encuentro Estatal de Profesionales de la Comunicación y de la Educación Social*. Recuperado el 10 de octubre de 2014 de: <http://www.congresoeducacionsocial.org/comunicacion/noticias/187-ii-encuentro-estatal-de-profesionales-de-la-comunicacion-y-de-la-educacion-social.html>
- Edusosfera. (2014). *Edusosfera.com: agregador de blogs de educación social*. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de: <http://www.edusosfera.com>
- Luceño, Raul. (2010, 29 de junio). “Lo prometido es deuda”. Educablog.es [Post en un blog] Recuperado de: <http://www.educablog.es/2010/06/29/lo-prometido-es-deuda/>
- McMillan, James H.; Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social. BOE, (1991).
- Sánchez, Sera. (2012). Un verano en la nube. De TIC y Educación social. *Revista Quaderns d'Educació Social*, nº 14. Barcelona: CEESC.



LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL ÁMBITO RESIDENCIAL DE PREVENCIÓN DE SALUD MENTAL DE MENORES CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO

Rafael García Meseguer, Educador Social. Coordinador de Programas de la Sociedad Benéfica Constante Alona de Alicante

291

Resumen

El presente artículo justifica la importancia de la educación no formal en el trabajo terapéutico en el ámbito de la prevención de los trastornos de salud mental de menores. Está basado en la experiencia como coordinador socioeducativo durante el año 2013 en el Centro Específico de Protección de Menores La Berzosa (Berzosa del Lozoya, Madrid), con una población residente de diecinueve menores entre los 12 y los 16 años con diagnóstico de trastorno del comportamiento y derivados por el Instituto Madrileño de la Familia y el Menor y los Juzgados de Familia de la Comunidad Autónoma de Madrid.

El artículo da especial importancia al papel del educador/a de referencia, al Proyecto Educativo Residencial e Individual y a la planificación educativa en todos sus estadios, a la resolución de conflictos, así como a las relaciones con la educación formal y la inserción sociolaboral. Metodológicamente es el resultado de un trabajo de investigación basado en la observación participante, el registro sistemático de incidentes críticos y notas de campo.

Palabras clave: Educación no formal, trabajo terapéutico, menores, residencia, salud mental.

Fecha de recepción: 12-09-2014.

Fecha de aceptación: 25-11-2014.

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. **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.

La educación no formal y el ámbito residencial de salud mental

Independientemente de otras definiciones y matizaciones a efectos de este artículo llamaremos educación al proceso mediante el cual, a través del estímulo para el desarrollo de las capacidades cognitivas y físicas, se consiga la integración plena en la sociedad que nos rodea. Por consiguiente, debemos empezar por distinguir entre los conceptos de enseñanza (estímulo de una persona hacia otra) y aprendizaje, que es la posibilidad subjetiva de incorporación de nuevos conocimientos para su aplicación posterior.

Hasta los años 70 el concepto de Educación ha sido limitado a la escolaridad, donde se desarrolla el aprendizaje y a la que conocemos hoy en día como educación formal, y desgraciadamente arrastramos este concepto universalista de educación, con el que se descarta o resta importancia a otras prácticas, espacios y escenarios sociales que son tanto o más importantes para el aprendizaje, la formación de las personas. Hablamos de lo que se conoce como educación no formal. La educación no formal es importante en la formación de los sujetos porque integra lo que la escuela tarda o nunca llega a incorporar a sus programas.

Las personas, como miembros de una sociedad aprenden las claves de su cultura no sólo en la escuela sino también en la suma de espacios, procesos, instituciones y relaciones personales donde transcurre su vida, en los que reciben mensajes y propuestas, elabora códigos e interpreta normas sociales que engloban no sólo los conocimientos como tales, sino también creencias, valores, saberes, habilidades, aptitudes y sentimientos, que pasan a ser *formalizados* a través de la educación no formal (Sirvent, 2006), lo que supone considerar que cualquier área problemática de la vida cotidiana puede tornarse parte del currículum social, con el que se trabajará en las distintas experiencias socioeducativas.

En el ámbito en el que nos vamos a desenvolver, el residencial con menores en situación de prevención de enfermedad mental por trastornos del comportamiento, estas características de la Educación no formal cobran mayor relevancia, dadas las peculiaridades de los menores usuarios, con importantes carencias en todos aspectos de



desarrollo citados. Pero antes de abordar como trabaja la educación no formal en esta labor específica, centrémonos en la tipología de los menores usuarios de estos servicios terapéuticos y como son atendidos educativamente.

Los menores residentes y el educador de referencia

La primera cuestión que se debe abordar son las particularidades de los menores con los que vamos a trabajar desde esta perspectiva socioeducativa, que en ocasiones se convierten en obstáculos para el trabajo educativo. Una de las principales en este ámbito es la insistencia en etiquetar a los menores por su problema, en la obstinación desde las instituciones en “psiquiatrizar” cualquier tipo de problemática que aparece en el menor, con juicios cerrados que dificultan muchas veces la intervención y que acaban derivándose de forma masiva al sistema sanitario y por desgracia a una solución farmacológica. Por otra parte nos encontramos en demasiadas ocasiones en estos centros terapéuticos con biografías que han pasado por graves conflictos relacionales y generadores de una gran tensión en el menor que han acabado en trastornos psicológicos, en muchas ocasiones con periplos tortuosos de abandonos y con continuados fracasos en acogidas y adopciones, que tienen como resultado un profundo sentimiento de desamparo y sobre todo por el recorrido por centros no especializados en prevención de salud mental. Cuando los menores llegan a estos centros específicos suelen llegar muy cronificados y en estados muy avanzados en sus trastornos del comportamiento. Son niños y adolescentes con un grave conflicto interior.

La llegada de estos menores a los centros tiene un primer objetivo principal desde la perspectiva educativa, la acogida y la percepción de bienestar. El menor recién llegado identifica el nuevo ambiente como algo hostil por el miedo a lo desconocido, un nuevo lugar en el que desarrollará esta nueva etapa terapéutica. El equipo educativo ha de velar a partir de este momento por que el menor perciba este nuevo ambiente como un espacio humanizante, acogedor, que deberá convertirse para él en una verdadera nueva oportunidad.

A partir de aquí el menor deberá tener una figura de referencia, un educador que tendrá que trasladar la imagen de “adulto no conflictivo”, capaz desde su autoridad profesional



de dar seguridad y garantizar las posibilidades de éxito en esta nueva oportunidad. En este inicio de relación percibiremos desde ausencia de comunicación hasta angustia y ansiedad por miedo al rechazo y al fracaso, que irá acompañada de intentos de manipulación en ocasiones por resistencia al nuevo escenario y por no desapegarse de las estrategias aprendidas para evitar la frustración. El acompañamiento es muy importante en esta etapa. El papel del educador será el de recoger las inquietudes y temores del menor, de forma empática y asertiva, asumiendo todo aquello que sea realmente difícil de conseguir, sin ser sobreprotector con el riesgo de crear una dependencia que puede introducir una patología añadida que reclame la presencia continua del educador, ni al albur de su capacidad de adaptación al medio por la actitud autoritaria y distanciada del educador de referencia, que impida el vínculo que se ha de crear entre ambos. Como siempre la solución estará en el equilibrio, favorecedor de la autonomía vital del menor a pesar de que en esta primera etapa será inevitable cierto grado de dependencia de este hasta que se vea reforzada la seguridad en este nuevo ambiente. A la larga mantendremos siempre este acompañamiento a la vez favorecedor de la autonomía, que facilitará un clima emocional que posibilitará la comunicación, el crecimiento y la evolución individual de estos menores en conflicto interior.

El proyecto educativo residencial e individual

Volviendo a la educación no formal como instrumento en los centros residenciales de prevención de salud mental para menores, hemos de incidir en la importancia que tiene el Proyecto Educativo nos solo desde los valores intrínsecos de la planificación educativa, sino también como elemento estructurador, algo que reclama el menor con este tipo de peculiaridad ya que necesitan un marco de realidad totalmente estructurado. La planificación, el orden en los tiempos y la repetición de estos en la vida cotidiana tienen la capacidad de generar seguridad. Las variaciones injustificadas de las actividades y horarios, la provisionalidad y la improvisación suponen tal incertidumbre que se convierten en un elemento de alteración emocional que dificulta el progreso terapéutico en los menores.

Por este motivo se hace necesaria la sistémica habitual en la educación no formal (Franch y Martinell, 1994): Un Proyecto Educativo Residencial, programas educativos



y finalmente actividades con sus cronogramas que sean conjuntamente efectivos para la intervención educativa en este tipo de centros. Además de este modelo de planificación de carácter holista y comunitario, es de importancia capital el Proyecto Educativo Individual, elemento condicionante de las planificaciones y al que dedicaremos un apartado.

Como en todo proyecto educativo, en nuestro proyecto marco, el Proyecto Educativo Residencial, establecemos unos objetivos generales que serán el propósito y misión de nuestro centro en el ámbito de la educación no formal. En el caso de la prevención de salud mental, donde somos un factor intermediario con intencionalidad terapéutica, nos convertimos en el agente educativo con capacidad de fomentar, potenciar y consolidar hábitos saludables, de favorecer la autoestima, aumentar las habilidades sociales, de valorar y potenciar los aspectos más sanos o en mejores condiciones del menor con la finalidad de coadyuvar en la mejora de su situación clínica y favorecer la reinserción en el ámbito comunitario y familiar según las circunstancias.

Una vez fijados los objetivos generales del proyecto educativo, sabiendo el tipo de población a la que nos dirigimos y teniendo conocimiento de las posibilidades y medios a nuestra disposición pasaremos a establecer los programas, el instrumento de planificación operativo a la hora de desarrollar el proyecto. La experiencia en este y otros ámbitos con grupos estables de trabajo nos indica que el parámetro temporal idóneo es el programa trimestral, sabiendo que estos suelen adaptarse por estar los menores escolarizados durante el otoño, el invierno, la primavera y las vacaciones estivales.

A la hora de planificar es importante conocer en qué momento clínico se encuentran los menores internos en el centro además de las condiciones globales del grupo, saber si tenemos altas recientes, si vienen sobreexcitados por las recientes vacaciones o prevemos alteración por la presión escolar, si hay menores en el grupo con situaciones cronificadas sin progreso, que entran en bucles y espirales que les hacen retroceder provocado por su trastorno o por su entorno sociofamiliar, o sencillamente el proceso individual y grupal es manifiestamente bueno y estable lo que nos permite buscar la excelencia en la programación.



Con respecto a los residentes aparecen tres grandes familias de menores en función de sus trastornos que nos hará también diversificar en grupos y planificar el programa trimestral en función de sus necesidades. Por un lado nos encontramos con los menores hiperactivos y a la vez reactivos, que necesitan un alto nivel de actividad física y de equipo, donde el aprendizaje y el respeto de las normas ayudan a contener su reactividad; a aquellos que tienen trastornos que afectan a su estado de ánimo y necesitan implementar el uso de instrumentos de expresión artística en todas sus variantes para poder canalizar la expresión de sus emociones, al margen del papel terapéutico del impulso de la creatividad; y por último, en el que se suelen encontrar los adolescentes, muchos de los cuales manifiestan sus trastornos con comportamientos oposicionistas-desafiantes para llegar al inicio de un trastorno disocial manifiesto, aquellos que tienen una agresividad pasiva y están en pleno desarrollo psico-afectivo de la etapa en la que se encuentran, donde la desviación puede ser un conflicto a la hora de establecer el liderazgo entre iguales, la capacidad de expresión, el reconocimiento de la autoridad y la necesidad de ocupar un lugar en el grupo, que convertiremos en un instrumento de trabajo y en una característica a tener en cuenta en la elección del tipo de actividades a realizar y en organización de grupos. Es cierto que en ocasiones nos encontramos con residentes que podrían adscribirse en los tres grupos, lo que nos obliga a estar constantemente adaptando el programa a las necesidades y considerando la movilidad de los participantes en las diferentes actividades, lo que requiere un equipo con alta capacidad resolutive, de observación y análisis, así como flexible y con recursos para poder dar respuesta a los menores sin alejarnos de los objetivos y acciones establecidos en el programa de la residencia.

A su vez en la planificación se deberá tener en cuenta la diferenciación del trabajo socioeducativo cotidiano. Este se puede dividir en tres ámbitos de convivencia temporales: Por un lado el programa semanal, compaginado con el trabajo terapéutico del área clínica del centro, y el ocio y tiempo libre, el que se desarrolla los fines de semana y los programas vacacionales.

Con respecto al programa semanal, como es evidente la rutina escolar va a limitar temporalmente la planificación en nuestro terreno, el ámbito no formal, aquel que vamos a desarrollar cuando los residentes no están en los centros escolares



correspondientes, al margen de aquellos que por su situación clínica, es decir, que por sus circunstancias a resultas de su trastorno les impide participar con regularidad en el aula, o incluso aquellos que vienen sancionados por el sistema educativo por faltas de disciplina en el centro, por lo que tienen otro tipo de actividad a la que dedicaremos un espacio posteriormente por tener unas características especiales. En situaciones de normalidad la cotidianidad es la que llevaría cualquier menor con la rutina de su edad, si bien a la vuelta al centro es cuando se inicia un proceso de educación no formal que exige un elevado nivel de programación. No puede quedar ningún tiempo al albur de las condiciones externas ni a la improvisación. Siempre respetando el cronograma terapéutico que mantiene el centro, es decir, la asistencia a las sesiones terapéuticas, los menores han de saber en todo momento qué van a hacer y cuándo. Como decíamos las rutinas, el orden, son muy importantes ya que la incertidumbre, el no saber qué y cuándo se va a hacer, se convierte en un elemento de alteración emocional que dificulta el progreso normalizador en los menores. Aquí es necesario desarrollar un programa de actividad que atienda necesidades socioeducativas personales, el tiempo de estudio y las rutinas diarias como el aseo y cuidado personal, espacios de ocio y el descanso.

El ocio y tiempo libre de fin de semana, que diferenciaremos de los periodos de tiempo vacacional ha de tener una dinámica diferente. Nos encontraremos que en las residencias que trabajan con prevención de salud mental muchos menores tienen entre sus patologías un trastorno del vínculo, por lo que se realiza un importante esfuerzo para que las familias reciban a los menores durante los fines de semana con la doble finalidad de reparar en lo posible y, si se diera el caso, fortalecer las relaciones materno-filiales, origen del trastorno, además de que es necesaria la referencia exterior para que el trabajo llegue a buen fin e intentar que haya un punto de recepción al alta terapéutica del centro o a la llegada de la mayoría de edad. Pero en muchas ocasiones el menor, por motivos de necesidad terapéutica, por decisión clínica o por dificultades en el exterior, no puede salir del centro todos los fines de semana o en ocasiones no hay referentes seguros para realizar estas salidas. Se hace necesario por tanto tener un programa específico diferente a la práctica semanal. Los tiempos cambian y las rutinas de vida diaria también, como ocurre fuera de los centros residenciales. El cronograma podrá ser más flexible si bien no podemos ignorar pequeñas realidades. Nos encontramos con las



mismas exigencias de estructuración en las necesidades básicas, pero sobre todo, no podemos olvidar que muchos de los menores ingresados llevan una medicación pautada que incluso en ocasiones afecta a sus tiempos de descanso o su efecto está limitado en el tiempo. Los horarios del fin de semana no pueden ser muy diferentes a los de la vida cotidiana, pues corremos el riesgo de encontrarnos con el grupo dividido en tiempos de descanso que además pueden perturbar la convivencia.

En cuanto a las actividades deberán ser variadas, adaptadas a las condiciones de la estación del año en las que nos encontremos, apropiadas a sus necesidades naturales y terapéuticas, facilitadoras del disfrute creativo y que por su implicación en ellas se conviertan en contenedoras del menor. Pero a su vez no hemos de olvidar que estos menores conviven con otros chicos y chicas en sus centros educativos formales y no podemos vivir de espaldas a su realidad de jóvenes inquietos que empiezan a descubrir el mundo. Existe una industria cultural dirigida a estos tramos de edad: La música, la creación artística, los videojuegos, el cine, las TIC, etc. Que no pueden quedar fuera del tiempo de ocio estructurado en los fines de semana y de la que se debe facilitar su acceso de forma prevista y consecuente dentro de un proceso educativo. Debemos evitar la sobreexcitación y la apología de hábitos nocivos para la salud o la violencia gratuita en una población que es muy frágil, como decíamos no podemos hacerlos vivir en una burbuja que se hace vulnerable cada vez que salen del centro para asistir a sus clases durante la semana.

Con respecto al tiempo libre vacacional, en especial el tiempo libre estival, la situación es muy similar. El ocio vacacional debe ser estructurado con los menores residentes mientras se encuentren en el centro con una oferta diseñada según sus necesidades de la manera que ya indicaban en sus experiencias Prats y Torrecabota (2005). Lo ideal es que disfruten de programas vacacionales al efecto ofertados por la administración o por entidades privadas, si bien deberemos confirmar que el programa se adapta a las necesidades de nuestros menores, fundamentalmente por los casos demasiado comunes en los primeros días de la salida del centro de falta de adaptación al grupo, indisciplina y interrupción que suelen ser en el fondo una herramienta de autoprotección, llamada de atención o en ocasiones la provocación de la vuelta a su medio habitual donde se sienten seguros, además de ser menores de última oportunidad, que no saben resolver

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. 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.

conflictos por su dificultad de vincularse y relacionarse, sobre todo con los adultos de referencia allá donde van, y viven con la sensación de que el desgaste por la vinculación tiene poca rentabilidad espacio-temporal, lo que les hace rechazar también a los adultos que los acogen o reciben en estos programas. Todo esto tiene como resultado el fracaso y el retorno a nuestras instalaciones y como posterior efecto la frustración del menor en ocasiones, pero sobre todo, la sensación para el equipo educativo de que el intento de una oferta vacacional fuera de nuestro centro terapéutico tiene demasiadas posibilidades de fracaso y un efecto pernicioso en nuestro trabajo, por introducir una nueva variable que afecta en ocasiones negativamente en el trastorno del menor.

Por el contrario, la permanencia en el centro no es la situación ideal, ya que al final institucionalizamos al menor de tal modo que la residencia se convierte en un espacio de sobreprotección que puede ser nocivo en el desarrollo de su trastorno, pues una de nuestras funciones socioeducativas prioritarias es prepararlo para la convivencia en sociedad y la autonomía en espacios comunes con los demás, con los otros, sin perjuicio de su autoestima y progreso personal. La solución está en el equilibrio, que supone un sobreesfuerzo para la residencia y que no es otro que realizar programas mixtos donde participen educadores del centro que puedan ser referentes en caso de conflicto y que la sola presencia de estos tenga un efecto contenedor; y a su vez que parte del programa pudiera ser compartido con otros menores si fuera posible sin ninguna necesidad terapéutica. Convivir con los demás, poder ser uno más en el anonimato del grupo sin sentirse etiquetado no deja de ser un anhelo para estos menores. Como no, la posibilidad de un cambio espacio-temporal, en especial el cambio de las zonas de interior a la costa e inversamente, de los pequeños entornos urbanos a las ciudades y viceversa, de manera que el cambio de entorno les permita vivir de forma diferente y a la vez gratificante, debe ser una de las condiciones básicas de estas propuestas vacacionales, que pueden tener un resultado socioeducativo de alto valor y que quedarán grabadas en la memoria del menor de forma indeleble.

Volviendo a la dinámica de la programación en la educación no formal hemos de bajar al estadio más concreto, cuando se ponen en ejecución las actividades programadas. A la hora de realizar los cronogramas, al contrario que con el programa, que debe tener siempre alternativas para adaptarse a posibles variaciones marcadas por las necesidades



exógenas, o por las condiciones individuales o del grupo, no debe haber flexibilidad más allá de la que nos obliguen los imponderables, la importancia de los tiempos estructurados es aquí capital, y sobre todo, el conocimiento por parte del menor de cómo se desarrollarán estos tiempos. De ahí nace la necesidad de la protocolización de las rutinas diarias, lo que permitirá vivir al residente en un ambiente que le aporta seguridad. El funcionamiento del comedor, la entrega y recogida de ropa, el tiempo de aseo personal, el respeto de las horas de sueño, por poner ejemplos de situaciones cotidianas, son momentos donde mayor inseguridad puede sentir el menor, percibiendo en riesgo el cubrir las necesidades más básicas.

No podemos olvidar las condiciones y trastornos con los que llegan a los centros, cuando la jerarquización de necesidades es muy básica y cualquier deficiencia les hace percibir la vuelta a encontrarse en la situación de resolución de las necesidades de déficit o primordiales, como decía Maslow en su *Teoría de la Motivación Humana* (1943). La percepción inconsciente de que no tiene garantizadas cuestiones aparentemente tan sencillas como comer a la hora convenida, la ropa limpia o la seguridad en el sueño desequilibran al menor de tal modo que se puede percibir su alteración emocional de forma progresiva, sea su muestra a través de la reactividad creciente o de una bajada tónica y emocional, que puede acabar incluso siendo refractaria, contagiosa y tensionando la convivencia del grupo. Esto, además, puede afectar de forma capital en el trabajo terapéutico que se desarrolla en otras instancias residenciales.

La residencia no puede convertirse en un nuevo conflicto para el menor que frene o incluso agrave su recuperación terapéutica, son menores con un gran daño emocional desarrollado en su interior de tal modo que uno de sus mayores enemigos es la inseguridad. Vuelve a ser de importancia cardinal en esta cuestión la figura del educador/a de referencia. Deberá estar al tanto de si las necesidades están debidamente cubiertas en todo momento, y si es necesario la realización y el uso de protocolos que velen por la garantía de que se alcanzan los servicios básicos, tanto a los que ofrece materialmente el centro como de los espacios de uso del menor.



Con respecto a la evaluación de nuestros programas, por ser el desarrollo de los programas socioeducativos con menores con trastornos del comportamiento de alta intensidad y con el condicionante de la proximidad, de la constante convivencia que exige la tarea educativa, a la hora de evaluar se corre el riesgo de caer en la subjetividad, lo que nos puede hacer no reconocer nuestras propias limitaciones, evaluar acciones y protagonistas en vez del funcionamiento de las estructuras, el no cuantificar y quedarnos con aquello que tuvo mayor impacto o protagonismo pero sobre todo, no hacer un feed-back correcto que permita mejorar la calidad de nuestro trabajo.

Una buena evaluación en este ámbito nos debe permitir alcanzar mayores cotas de calidad y de aprovechamiento al máximo de los recursos disponibles. Por lo tanto los programas deberán tener desde su planificación suficientes indicadores que nos permitan valorar la calidad, eficacia, eficiencia y grado de rentabilidad educativa, el hacer medible la idoneidad del programa y la incidencia que ha tenido en los menores participantes así como facilitar un proceso de adaptación y mejora continua que retroactive tanto de centro como individual de los menores. Todo ello para que nos permita un análisis lo más crítico posible de la acción metodológica, que a su vez si es necesario nos permita la readaptación, si procede, del programa, y sobre todo, la capacidad de elaboración de una teoría de trabajo propia, a partir de la praxis, del trabajo con menores de estas características.

Así y todo hay un instrumento totalmente asentado en el ámbito residencial terapéutico que nos será de gran utilidad si es utilizado en la planificación, y que ya forma parte de la demanda de las administraciones públicas para un mejor seguimiento de la progresión de los menores, nos referimos al Proyecto Educativo Individual (PEI), y que es un elemento necesario para la programación y que cierra el círculo del proceso de educación no formal con estos menores. El Proyecto Educativo Individual lo conforman las diferentes áreas de intervención respecto del menor, que son principalmente la educativa formal, la familiar, la terapéutica en las diferentes facetas que se trabajen y la socioeducativa, la que compete a la educación no formal, que juntas conforman de manera normativa una comisión de seguimiento interno que nos permite conocer en qué punto de progresión se encuentra el menor residente, permitiéndonos interpretar desde el global de las áreas cuales deben ser las estrategias de trabajo con el menor desde

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. **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.

aspectos socioeducativos. La importancia de este punto de evaluación individual es capital, nos va a permitir fijar objetivos consecuentes en los ámbitos emocionales y cognitivos, en el desarrollo de hábitos sociales e individuales, en aspectos de personalidad y maduración afectiva, o incluso en áreas que también nos competen como la académica y la sociocultural.

No es necesario decir que los objetivos del PEI de cada menor para el educador han de ser consecuencia del proceso evaluativo realizado pero siempre desde la perspectiva de la Educación no formal, coordinándose con la tarea de las otras áreas, con la consideración de entorno que nos ofrecen los diferentes ámbitos de trabajo de la residencia, y que nos dará acceso a la definición de nuevos objetivos, o de la continuidad de los no conseguidos o asentados, que nos permitan la definición de estrategias de trabajo al alcance del educador y del menor y que sean del todo medibles y de una consecución posible y deseable. La mayor calidad en el trabajo con los menores sería agrupar los objetivos de todos ellos a la hora de realizar la planificación, el programa trimestral que anteriormente definíamos, junto con las propuestas de estrategia para consecución de objetivos, lo que nos permitirá crear grupos de trabajo socioeducativo homogéneos y a su vez en los procesos de evaluación confirmaríamos la progresión tanto individual como grupal. Así garantizamos que las planificaciones son conforme a las necesidades que se constatan en el PEI y a su vez que se encuentran dentro del Proyecto Educativo del centro. Como decíamos, esta sería la propensión a la excelencia socioeducativa de cualquier residencia de estas características.

La resolución de conflictos

Otra cuestión diferencial en el trabajo socioeducativo en el ámbito de los centros de prevención de salud mental es la resolución de conflictos entre los menores residentes. La convivencia cotidiana hará, como en todo grupo humano, que aparezca el conflicto de forma espontánea, principalmente lo hará en el desarrollo de las actividades y en los espacios comunes. Ya nos indica Nasio en su trabajo *Como actuar con un adolescente difícil* (2011), que en cualquier lugar y momento de la rutina diaria nos encontramos con menores con diferentes problemáticas, con diagnósticos en ocasiones comunes y con historias muy diferentes, el resultado es que los conflictos llegan en los momentos y de



las maneras más insospechadas pero en general del mismo modo, con una alta reactividad en el momento de aflorar el conflicto. Para ello el grupo colectivamente y los menores individualmente deben tener claras y respetar las normas que permiten una buena convivencia. En este escenario el educador debe ser el elemento contenedor con su sola presencia, la figura de autoridad que garantice la armonía y la convivencia del grupo.

A su vez es necesario recordar que nos encontramos con menores con trastornos de comportamiento donde la intervención ante un conflicto debe ser más esmerada que en otros contextos. Se debe intervenir ante los conflictos de forma flexible siempre y cuando las consecuencias lo permitan, aceptar las dificultades que suelen tener estos menores a la hora de controlar sus emociones y exteriorizarlas, ya que son altamente reactivos y su “*passage a l’acte*”, el acting-out (paso al acto) tal y como lo define Lacan (Escritos, 2013), suele ser inmediato y de forma explosiva. En estas situaciones hay un objetivo primordial, evitar que la explosión reactiva del menor haga que se lastime, lastime a los compañeros o dañe al entorno material. Se hará necesaria la contención física, que en realidad deberá ser entendida como un instrumento terapéutico que nos ayude no solo a contener sino también a reubicar de nuevo al menor, es lo que podemos denominar como una intervención terapéutica en situación de riesgo. En este proceso no nos limitaremos a frenar al menor a la espera de que finalice su estado de alteración, estableceremos durante la inmovilización un diálogo tónico que ha de finalizar en la estabilización emocional del menor que le permita reinterpretar lo ocurrido y situarse frente al conflicto y su responsabilidad ante él.

El resultado de todo conflicto, sea a resultas de un proceso reactivo, o a la indisciplina que afecte a la convivencia residencial, o incluso fruto de la violencia pasiva proyectada hacia la instalación o hacia aquellos que viven y trabajan en ella apareja la aplicación del sistema sancionador que ha de tener reglado todo centro. Este debe ser conocido por todos, educadores y residentes, aplicado de forma modulada y ecuánime no solo por la imparcialidad inherente que debe tener, sino porque estos menores sentirían como un profundo ataque a su persona cualquier falta de justicia en estos procesos, y sobre todo ponderado y con la voluntad de corregir actitudes y no con el interés punitivo para que el menor no vuelva a reproducir sus acciones por miedo y no por convencimiento. Es

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. 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.

muy difícil la interiorización de comportamientos desde el castigo. Para ello, evitaremos la punición y utilizaremos preferentemente la reparación, cuanto más vinculada al hecho motivador, mejor. Facilitará al menor la comprensión e interiorización del efecto de su acción y sobre todo, que la reparación tiene no solo la capacidad de resolver de forma positiva el conflicto, sino también genera satisfacción, un importante refuerzo en la autoestima de estos menores.

Siguiendo con la convivencia en el centro, un instrumento socioeducativo de gran importancia es la asamblea, no solo porque nos permite en nuestra *agenda oculta*, entre nuestros sistemas de medición de consecución de objetivos, utilizarla como instrumento de evaluación y socialización, sino porque tiene características que favorecen el trabajo terapéutico desde la perspectiva socioeducativa. Durante la asamblea el menor tiene voz en el grupo, es escuchado y puede escucharse, lo que aumenta su autoestima; expresa ideas y emociones, aporta y requiere opiniones, se favorece la cooperación, el clima de ayuda mutua y una mayor calidad en la relación interpersonal entre sus iguales y la institución. En definitiva es un instrumento favorecedor de la comunicación, de aprendizaje de la exteriorización de la opinión. Aquí el educador no solo debe tener una actitud empática y asertiva, es además un agente de participación y dinamización, de creación con los menores y en ocasiones, de improvisación si el escenario lo requiere. En esta situación es posible ir más allá, al ser un órgano de participación de los menores se les puede responsabilizar de la gestión de su asamblea, siempre con la supervisión de los educadores, donde ellos establecerán y mantendrán el orden del día, dan los turnos de palabra y réplica, conservarán el orden, tomarán y reflejarán en sus actas las decisiones para poder ser evaluadas posteriormente. Es un instrumento además donde recogeremos información para los procesos de evaluación continua y modificación de las planificaciones si se considerara necesario. Pero en definitiva, la asamblea tiene un valor por encima de todos para estos menores, que una vez fuera de los centros y en la cotidianidad en la que en muchas ocasiones estarán marginados por el sistema social, es el de prepararlos para que puedan tener el interés y el hábito de participar activamente en los procesos de decisiones que afecten su vida personal y comunitaria.



La relación con la educación formal

No podemos dejar de lado, si hablamos de educación, las relaciones de la residencia con los espacios de educación formal, es decir, con los centros escolares a los que asisten los menores residentes. La asistencia al centro educativo es una obligación tanto del menor como para sus guardadores, en este caso la residencia, que ha de facilitar su asistencia continuada. Como en el ámbito familiar, el equipo educativo debe velar porque el menor tenga una vida escolar normalizada y colaborar en la consecución de sus objetivos académicos. Las relaciones con el centro educativo, solo por este motivo, han de ser estrechas y han de ser biunívocas hasta donde lo permita la discreción profesional dada la peculiaridad de estos menores. Pero la realidad, el día a día de la vida escolar nos indica que en algunos casos nos encontramos con la dificultad para la continuidad de asistencia al aula, dadas las características de estos menores. Por un lado nos podemos encontrar que por su trastorno tienen una actitud disruptiva en el aula y con dificultades para la adaptación en la convivencia, esto tiene como resultado la separación del aula por motivos disciplinarios. O por el contrario el estado en el que se puede encontrar el trastorno del menor y la necesidad de una atención más intensa y en el entorno residencial hace considerar clínicamente la retirada del menor del aula de manera temporal y hasta su estabilización. Esto aumenta la permanencia de estos menores en el centro residencial pero los motivos de esta estancia no deben hacer confundir en un solo grupo de trabajo y convivencia a estos. Como es lógico, aquellos que han sido apartados temporalmente del centro por motivos disciplinarios deben percibir desde una perspectiva educativa las consecuencias de este hecho. Habitualmente deben dedicar las mañanas a tareas comunitarias en el centro sin confundir estas con tareas de carácter laboral, y los tiempos que el resto del grupo dedica a la educación no formal en actividades más lúdicas deben de servir para recuperar el tiempo lectivo perdido realizando tareas escolares mientras dure la separación disciplinaria del aula. Por el contrario aquellos que han sido retirados del aula por prescripción clínica a consecuencia de su trastorno deberán disponer de un programa específico donde realizar tareas escolares, a poder ser con la participación de un profesor del Servicio Atención Educativa Domiciliaria de la Administración Pública, y la colaboración y presencia continuada en el espacio destinado al efecto de un



educador, y con un cronograma flexible, sin tiempos demasiado prolongados en el aula y más descansos pero más cortos que en el cronograma escolar, y con la posibilidad de intercalar en esta banda horaria la atención psicoterapéutica del menor a cargo del equipo clínico del centro, compartiendo el resto del día el programa general del centro.

Otra de las realidades con las que se encuentra este tipo de centros residenciales es la llegada o permanencia de muchos de sus residentes hasta la finalización de la edad de escolarización obligatoria. Pocos son los que tienen continuidad en el sistema escolar dadas sus características y no llegan más allá de los programas prelaborales adaptadores a la vida activa que oferta la administración. Esto obliga a buscar alternativas, hasta hace poco en el entorno inmediato a las residencias con la búsqueda de empleo con contratos de formación, pero las condiciones actuales obligan a crear alternativas desde el interior de las residencias, en ocasiones pequeñas empresas con la voluntad de ejercer una función de tipo compensatorio en favor de estos menores que en la gran mayoría de los casos forman parte de los grupos menos favorecidos de la sociedad, capacitando y adiestrándolos en habilidades y destrezas básicas para que puedan desempeñar un trabajo económicamente productivo. Es una manera de facilitar el tránsito a la vida adulta a través del trabajo y que en ocasiones basta con que el menor que se integra dentro de estos procesos sociolaborales y a la vez educativos sea capaz de asumir y mantener cuestiones tan básicas como la asistencia al puesto de trabajo, mantener la actividad en él de forma constante y resolver los conflictos con los iguales o con la estructura de la empresa sin recurrir a conductas disfuncionales como la reactividad. Todo un logro en ocasiones de dificultosa consecución para el perfil de estos menores.

Conclusión

Probablemente queden algunas cuestiones por comentar y resolver, y como no, por profundizar en esta exposición que intenta hacer un relato de los instrumentos y herramientas que hacen útil e importante a la educación no formal en el entorno residencial específico dedicado al trabajo con menores con trastornos del comportamiento.



Este trabajo preventivo es cada vez más necesario, la falta de tratamientos específicos hace que estas patologías deriven en un futuro en trastornos de conducta en demasiadas ocasiones irreversibles, que se convertirán en un estigma que será un freno para la inclusión social y dificultará la mejora de la calidad de vida de estas personas y del entorno donde viven (Vidal Pozueta, 2014). De hecho la preocupación es ya transnacional, es patente la inclusión entre los objetivos de la Unión Europea la intervención en el ámbito de la salud mental mediante la elaboración de políticas sociales preventivas para contribuir a una inclusión social real.

Para esto la aplicación de la metodología de la educación no formal para colaborar en la reparación terapéutica de los trastornos de comportamiento de los niños y adolescentes es capital: se interviene en la cotidianidad de forma intencional, sistemática y se desarrolla con una planificación característica y fundamentada en procesos de evaluación continua que van a favorecer desde su ámbito la recuperación clínica del menor. Su desarrollo en el campo de la prevención de salud mental de menores protegidos en el sistema residencial con trastornos del comportamiento puede ser un buen ejemplo de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Brignoni, Susana. Essebag, Graciela. (2005). “Algunas reflexiones sobre Salud Mental y Educación”. *RES. Revista de Educación Social*. Nº 3 Salud Mental y Educación Social. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Barcelona. (<http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=126>)
- Escribano, Isabel. (2005). “La función profesional del educador y la educadora social en los Servicios de Rehabilitación en Salud Mental”. *RES. Revista de Educación Social*. Nº 3 Salud Mental y Educación Social. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Barcelona. (<http://www.eduso.net/res/?b=5&c=42&n=125>)
- Franch, Joaquim; Martinell, Alfons. (1994). *Animar un proyecto de educación social. La intervención en el tiempo libre*. Barcelona: Páidos Ibérica, S.A.
- Jacques Lacan. (2013). *Escritos*. Barcelona: Biblioteca Nueva, Grupo Editorial S.XXI.



- Maslow, A.H. (1943). "A Theory of Human Motivation". *Psychological Review*.
- Nasio, Juan David. (2011). *Como actuar con un adolescente difícil. Consejos para padres y profesionales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Prats, Xavier. Torrecabota, Anna. (2005). "Vacaciones, un proyecto para mejorar la calidad de vida". *RES. Revista de Educación Social*. N° 3 Salud Mental y Educación Social. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Barcelona. (<http://www.eduso.net/res/?b=5&c=45&n=137>).
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno, C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006. (<http://www.unesco.org/uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%20JFIT.pdf>)
- Vidal Pozueta, Ona. (2014). "Una aproximación a la comprensión de las líneas de acción social europea en salud mental desde la mirada de la Educación Social". *RES. Revista de Educación Social*. N° 19. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (<http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=367>).



Las publicaciones de los colegios profesionales de educación social: ¿dónde ponen el ojo?

Sofía Riveiro Oliveira, *educadora social. Galicia*

¿Escribimos lo suficiente las y los educadores sociales? Esta parece ser una preocupación extendida por toda la educación social organizada. Para respondernos a esa pregunta una de las cosas que podemos hacer es revisar la variedad en cuanto a la intensidad, contenidos y periodicidad de aquello que se publica en las revistas desde los distintos colegios profesionales del Estado.

Un motivo de esta diversidad está en la antigüedad que puede tener cada uno de los colegios y el tiempo pasado desde su creación hasta hoy.

También influye el equipo de personas que coincidiesen en las juntas de gobierno y que pusieron la atención en un u otro tema problemático, mediático o de interés.

Ahora, haremos un viaje por las publicaciones de todo el territorio desde una visión cronológica (siguiendo el orden y año de creación de los diferentes colegios).

Cataluña (año de creación: 1996)

Si empezamos por el [Ceesc](#) (**Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya**), podemos visualizar antes de nada las temáticas escogidas:

1. Mediación
2. Salud Mental
3. Infancia
4. Dimensión europea
5. Personas con Discapacidad
6. Políticas Sociales
7. Personas Mayores
8. Trabajo con la Comunidad
9. Animación Sociocultural
10. Ética
11. Inserción Sociolaboral

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. **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.

12. Tecnologías de la Información y la Comunicación
13. Las Formaciones
14. En Tiempos de Crisis
15. Innovación Social, entre el deseo y la realidad
16. El arte



Ilustración 1: primer y último número de la revista del Ceesc

El nombre que han escogido es el de “[Quaderns d'Educació Social](#)” y ha tenido varios cambios de diseño durante sus 16 números existentes. Es una revista de periodicidad anual que tiene una parte monográfica y diferentes secciones (entrevistas, reportajes, datos de interés...). Esta revista se edita sólo en papel. No son descargables pero sí está la información en la web.

Además de esta revista, el Ceesc tiene otra publicación informativa trimestral, “[El Full Informatiu](#)” que sí se puede descargar. Incluye información de las actividades, proyectos y servicios que ofrece el colegio, así como artículos de opinión que creemos pueden ser de interés para la profesión. Ambas publicaciones están redactadas en catalán.

Galicia (año de creación: 2001)

El [Ceesc](#) (Colegio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia) publica la revista “[Galeduso](#)” y tiene su número 11 en camino, sobre Personas Mayores. También es una revista monográfica, sin embargo, los primeros ejemplares no tenían una temática única.

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. **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.

Su periodicidad, aunque pretende ser anual, tiene una salida poco sistemática. Se pueden descargar en la web, excepto el primer número.

Las temáticas abordadas han sido:

- Derechos y Deberes en la Educación Social
- Discapacidades
- Congreso Estatal
- Centros Educativos
- Drogadicciones
- Familias, infancias y adolescencias
- Salud
- Igualdad
- Educación Ambiental

El diseño y formato de la revista también ha sufrido cambios.



Ilustración 2: diferentes números de la revista del Ceesg

Además, tienen un [boletín mensual](#) que se puede descargar y que envían digitalmente. Ambas publicaciones se publican en gallego.

Islas Baleares (año de creación: 2002)

La revista del [Ceesib](#) (Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears) se llama "[Trobada d'educació social](#)" (anteriormente, en 2004 editó dos números de la *Revista d'Educació Social del CEESIB*) y es anual y monográfica. Cada número está dedicado a un ámbito concreto:

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. **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. Atención primaria
2. Intervención socioeducativa
3. Tercera edad
4. Centros educativos

Llevan 8 números publicados, que envían a las personas colegiadas, un ejemplar de cada número en formato papel, y a los que pasado un tiempo, se puede acceder an abierto en su [web](#).

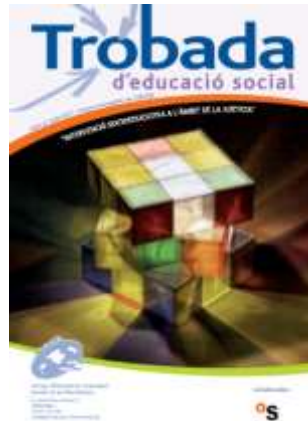


Ilustración 3: la portada de un número de la revista del Ceesib

Murcia (año de creación: 2003)

El colegio de Murcia, [Cpesrm](#) (Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia), no tienen edición de revista propiamente dicha. Boletín electrónico sí, pero es un resumen de las publicaciones que hay en la [web](#).

País Valenciano (año de creación: 2003)

En Valencia, el [Coesvy](#) (Col.legi Oficial d'Educadors i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana), han creado un espacio web propio para su revista "[Espai Social](#)". Llevan 15 números, la mayoría descargables en la web. Los primeros cumplían una función más de instrumento informativo institucional, pero a partir del número 5, comienza a haber números monográficos dedicados a un tema.



Ilustración 4: imágenes de los números 0 y 7 de la revista del Coeesv

Los temas abordados son: personas con discapacidad; la intergeneracionalidad; el sistema educativo; respeto a los animales, etc.

País Vasco - Euzkadi (año de creación: 2003)

En Euskadi, el [Ghee-Ceespv](#), (Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco), llama a su revista “[Gizaberrri](#)”, de la que han sacado dos números, que pueden descargarse, al igual que los [boletines](#) informativos. Los temas tratados son: título de grado de educación social y anteproyecto de ley de servicios sociales.

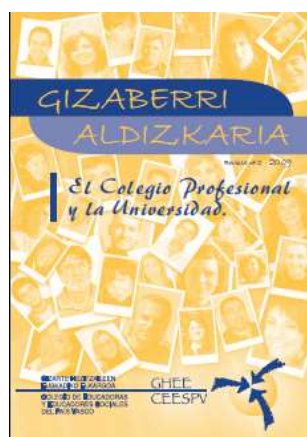


Ilustración 5: la portada de un número de Gizaberrri

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. **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 (año de creación: 2005)

El [Ceescyl](#) (Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León) no tiene revista en sentido estricto, pero si editan trimestralmente “[boletines informativos](#)”, que desde 2009 son descargables en la web. En ellos se resumen actividades realizadas por trimestres. Se agrupan por áreas; secciones fijas, entrevistas a personas colegiadas y a entidades de carácter social, cine social, texto de lo social... Y disponen de “[tablones informativos](#)” que envían a entidades y es como un recordatorio de actividades/servicios que ofrece el colegio (parecido al boletín pero para entidades).

314

Andalucía (año de creación: 2005)

El [Copesa](#) (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía), tiene sólo dos números de la revista “[Sinergias](#)”. El primero de ellos dedicado a la educación social en el sistema educativo y el segundo a la mediación.



Ilustración 6: la portada de un número de Sinergias

En Castilla La Mancha, el [Cesclm](#) (2004), no disponen de publicaciones propias, al igual que en los colegios de Aragón ([Ceesaragón](#)) (2005), Extremadura ([Copesex](#)) (2009), Navarra ([Nagiheo/Coesna](#)) (2009), Madrid ([Cpeesm](#)) (2010), Rioja ([Ceesrioja](#)) (2013), Canarias ([Ceescan](#)) (2014) y Asturias ([Copespa](#)) (2014).

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. 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.

Para completar esta revisión deberíamos añadir las publicaciones que se han editado desde las organizaciones que agrupan, o agrupaban en su momento, a los educadores y educadores sociales del estado español.

FEAPES, Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales

En los años noventa, y en referencia a la [Feapes](#), Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, podemos descargar la revista "[CLAVES de Educación social](#)", en la página de Eduso. Fueron 4 números y el último estuvo dedicado al Código Deontológico de la Educación Social.

315

CGCEES, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales

[RES, Revista de Educación Social](#), es una publicación digital, de larga trayectoria (desde 2002), editada por el [CGCEES](#), Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Tiene 19 números publicados y forma parte del proyecto EDUSO. Actualmente, tiene [web propia](#). Los temas editados son los siguientes:

- Educación Social en Europa
- VI Congreso Estatal de Educación Social
- Historia de la educación social
- Escuela
- Justicia juvenil
- Personas en situación de exclusión social
- La formación
- Antoni Juliá, educador
- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Ética
- Animación Sociocultural
- Personas Mayores
- Trabajo con la Comunidad
- Políticas Sociales
- Personas con Discapacidades
- Infancia
- Salud Mental
- Mediación
- Los Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales

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. **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.

Análisis de los temas que más aparecen

Hecha esta revisión, podemos concluir que los temas más repetidos en todas estas publicaciones son aquellos relacionados con los ámbitos de intervención de la educación social, sobre todo:

- Sistema educativo
- Familias e infancia
- Personas mayores
- Personas con discapacidad

Podemos indicar también que son los ámbitos donde un número mayor de educadoras y educadores sociales ejercen su trabajo.

Pero encontramos una diversidad de temas y ámbitos, pues son muchas las inquietudes y los ámbitos de la presencia social del colectivo profesional.

Reflexión

Detectamos así, que existe la necesidad de publicar experiencias y recursos para poner en común y compartir conocimiento. Y la cantidad y la variedad de instrumentos comunicativos así nos lo muestran.

Y aunque quizás se pueda decir que escribimos poco, sobre todo desde el criterio comparativo con otros colectivos profesionales, esperemos que a medida que los colegios profesionales se vayan asentando en sus territorios y en sus dinámicas estructurales y colegiales, puedan incorporar en sus agendas el hecho de *“escribir la profesión”*, sea en el formato que sea, para darnos a conocer entre las personas colegiadas y a la sociedad en general.

Porque si nosotras y nosotros no nos contamos y no construimos nuestro discurso, nuestra narración, otros, desde fuera, sí que lo harán.



	Colegio profesional	Año de creación	Nombre de la revista	Enlace a las revistas
1	Ceesc	1996	<ul style="list-style-type: none"> Quaderns d'Educación Social Full Informatiu 	http://www.ceesc.cat/content/category/29/75/170/ http://www.ceesc.cat/component/option,com_docman/Itemid,402/
2	Ceesg	2001	<ul style="list-style-type: none"> Galeduso Boletín 	http://ceesg.org/publicacions/galeduso http://ceesg.org/publicacions/boletin
3	Ceesib	2002	<ul style="list-style-type: none"> Trobada d'educació social 	http://www.ceesib.org/revista_ceesib.php?privado=no
4	Cpesrm	2003		http://www.cpesrm.org/comunicacion-159.html
5	Coesv	2003	<ul style="list-style-type: none"> Espai social 	http://www.espaisocial.net/
6	Ghee-Ceespv	2003	<ul style="list-style-type: none"> Gizaberri Boletín 	http://www.ceespv.org/www/index.php?option=com_content&view=category&id=130&Itemid=602&lang=es http://www.ceespv.org/www/index.php?option=com_content&view=category&id=128&Itemid=602&lang=es
7	Cesclm	2004	No tiene	
8	Ceescyl	2005	<ul style="list-style-type: none"> No tiene revista. Boletines 	http://www.ceescyl.com/servicios/boletines-informativos
9	Copesa	2005	<ul style="list-style-type: none"> Sinergias 	http://www.copesa.es/BibliotecaPublicaciones/60/N_0_SINERGIAS._Tiempos_Dificiles._La_Educacion_Social_en_el_Sistema_Educativo.aspx
10	Ceesaragón	2005	No tiene	
11	Copesex	2009	No tiene	
12	Nagiheo/Coesna	2009	No tiene	
13	Cpeesm	2010	No tiene	
14	Ceesrioja	2013	No tiene	
15	Ceescan	2014	No tiene	
16	Copespa	2014	No tiene	
17	Feapes	Hasta 2001	<ul style="list-style-type: none"> Claves de Educación Social 	http://www.eduso.net/revistaclaves/
18	CGCEES /ASEDES	Desde 2002	<ul style="list-style-type: none"> RES, Revista de Educación Social 	http://www.eduso.net/res/.

Tabla 1. Resumen de publicaciones de los colegios profesionales

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. 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.

Actualidad



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. **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.

I JORNADA SOBRE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN SOCIAL

UNIVERSIDAD DE BARCELONA, 9 de octubre de 2014

319

Elena Gelabert, educadora social y periodista.

El jueves 9 de octubre de este pasado año tuvo lugar en el campus Mundet de la Universidad de Barcelona la I Jornada de Derechos Humanos Y Educación Social. Bajo el título *Pensando entre ruinas: de la reflexión a la acción y al compromiso social*, el encuentro reunió a varios profesionales del campo social y educativo para explicar sus experiencias sobre el propio terreno de acción en el cual trabajan, ahondando en los retos, dificultades y esperanzas de éxito con los que luchan día a día, y que intentan superar desde una mirada basada en los derechos fundamentales.

Presentaron la jornada Anna Escofet, decana de la Facultad de Pedagogía; Paulino Carnicero, jefe del departamento de Didáctica y Organización Educativa y Ana Yuste, jefa del departamento de Teoría e Historia de la Educación. A continuación, y aprovechando la ocasión, se hizo la presentación del libro *Drets Humans i Educació Social*, cuya selección de artículos revela la necesidad de tomar especial atención a los derechos humanos en el hacer educativo, sobretodo en un contexto social e histórico tan delicado como en el que nos encontramos. Jordi Usurriaga, Alejandra Montané, Mónica Gijón, Gabi Sanz y Francesc Martínez fueron algunos de los autores del libro que se encargaron de desgranar sus reflexiones acerca de la publicación y sus contenidos.

El profesor Federico Mayor Zaragoza inauguró la tanda de conferencias y mesas redondas del día con palabras de agradecimiento para quienes desempeñan un papel educativo entre los sectores más vulnerables de la sociedad. Zaragoza es doctor en

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. **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.

farmacia, catedrático en bioquímica, y a lo largo de su carrera laboral ha desempeñado varios cargos políticos como ministro de educación, diputado del parlamento o consejero del presidente de gobierno; también ha ejercido como director general adjunto de la UNESCO y es el creador de la fundación [Cultura de Paz](#). En su discurso, de talante histórico, fue recorriendo la cronología de los acontecimientos sociales que nos han llevado a ir ganando -y también perdiendo- derechos. “*La historia de la humanidad es la historia del silencio y la sumisión. Hemos sido súbditos, no ciudadanos*” sentenció Mayor Zaragoza. Una historia que, sin embargo, cuenta con tantas y tantas personas creadoras, únicas, llenas de capacidades y con ganas de un mundo mejor para todos. Estas personas han permitido la existencia de derechos sociales, la existencia de la democracia, del acceso a la educación, de la posibilidad de expresarse libremente. Pero, es cierto, también él reconocía que queda mucho por hacer. Habrá mucho camino por recorrer mientras los privilegiados temen al cambio para no perder sus comodidades, mientras no se vea en el otro sus posibilidades de ofrecer algo grande al mundo, mientras no se sea capaz de respetar algo tan básico pero tan fundamental como son los derechos humanos. Federico Mayor Zaragoza explicaba sobre esta declaración de inspiración roosveltiana, aprobada el 1948, que ya en su inicio se mostraba un cambio de paradigma: “*nosotros, los pueblos hemos resuelto evitar a nuestros hijos el horror de la guerra*”. El profesor resaltaba con entusiasmo la importancia de nombrarse a ellos mismos como “los pueblos”, no como los estados o el poder; exaltaba la noble causa de querer terminar con la antigua máxima latina *si vis pax parabellum* (si quieres la paz prepara la guerra) y empezar a construir una paz para las futuras generaciones.

Hubo palabras de recuerdo para Nelson Mandela, al que conoció y a quien considera como un gran referente, “*Mandela decía: la gran responsabilidad de cada generación es la que viene, esta nueva generación tiene que ser nuestro gran compromiso*”. Y esto es lo que dice el principio de la carta de los Derechos Humanos.

De ahí que en este traspaso generacional, la educación se convierta en pilar fundamental para el éxito social. Y no cualquier educación: aquella que es universal, que se adapta a las necesidades de sus educandos, aquella que permite hacer hombres y mujeres que deciden por sí mismos y en libertad: “*los son los que son libres y responsables, los que*



actúan en virtud de sus propios pensamientos y no hacen caso de dictados de los demás, ni de imposiciones”.

A raíz de una experiencia educativa que vivió en Burkina Faso, donde una profesora le planteó si no sería mejor que la UNESCO escuchara a los maestros locales en vez de venir a dar consejos sobre educación en África, el profesor Mayor Zaragoza se dio cuenta de cuáles eran los verdaderos agente educativos por quienes había que dejarse asesorar. A partir de aquí creó *A la escucha d África*, proyecto que desarrolló en otros continentes después de comprobar su buen hacer. Porque el éxito reside en esto, en hablar menos y escuchar más:

“Esto es lo que tenemos que hacer... a vosotros, los que trabajáis con los sectores más vulnerables de la sociedad, os tenemos que escuchar y después hacer lo que nos decís. Porque sois los grandes receptores y por lo tanto los grandes transmisores de lo que tiene que ser un proceso educativo”.

A modo de conclusión, Mayor Zaragoza recalcó la necesidad de incluir en nuestras reflexiones a los otros con un sentido de responsabilidad y madurez, con el objetivo de generar el cambio y poder acercarnos cada vez más a aquellos valores perdidos que defienden los derechos humanos:

“Hay que hacer evolución, que no revolución. La diferencia entre las dos es una “r”, la “r” de responsabilidad. Una responsabilidad para ser capaces de decir a los que siempre quieren hacer lo mismo que ayer, a aquellos a los que quieren mantener los privilegios, que hay que evolucionar, que es a lo que nos ha llevado la naturaleza. [...] Ante la situación desesperanzadora, con falta de valores y violación de los derechos humanos, debemos seguir pensando que, como decía Martí i Pol, todo está por hacer y todo es posible”.

La segunda charla estuvo a cargo de Michela Albarello, directora de la [Fundació Pau i Solidaritat](#), de CCOO, quien planteó una reflexión crítica sobre los derechos humanos laborales acompañada de escalofriantes datos y de una contundente denuncia de las terribles condiciones laborales a las que se ven sometidos trabajadores en todo el mundo, con el beneplácito de empresas, gobiernos y otras instituciones. Inició su discurso exponiendo varias experiencias sobre vulneración de derechos humanos laborales a nivel mundial, entre ellas el lamentable caso de Qatar y la FIFA como ejemplo de las absurdas e injustas formas de valorar el trabajo humano. En un país donde están prohibidos los sindicatos y los obreros se han convertido en verdaderos



esclavos al borde constante de la muerte, la FIFA se planteó la falta de idoneidad de Qatar como sede del mundial, no en base a las constantes violaciones de derechos que este país inflige a sus ciudadanos sino por las altas temperaturas que podrían perjudicar a la comodidad de sus jugadores.

A raíz de estas consideraciones, Albarello hizo una inquietante relación entre lo que se gana y lo que se vale:

“En un mundial, el valor medio económico de un jugador es de 8.765.102 euros; no es lo que ganan, es lo que valen... Me pregunto: si un trabajador migrante empleado en el sector de la construcción en Qatar gana (cuando le pagan...) 220 dólares, ¿Cuál es su valor?”

Lo más grave de toda esta situación es el desamparo absoluto en el cual se encuentran estas personas, ya que los mismos estamentos de poder son los primeros que promueven y gratifican el abuso:

“Hay una intencionalidad ideológica en querer aislar y a atomizar a los trabajadores y trabajadoras en sus reivindicaciones, en querer desligarlos de la acción colectiva (y organizada, añadiría yo) que es la única que puede dar una respuesta efectiva a los ataques del capitalismo neoliberal. En el informe [Doing business](#) que el Banco Mundial saca cada año desde 2002, los países más aconsejados para realizar negocios, son aquellos donde se permite más desvalorar las normas laborales. Ganan los países donde no se observan las normas internacionales y donde la normativa laboral es escasa.”

Pero no todo está perdido, en estos contextos de desesperanza siempre hay quienes intentan poner voz a los eternos olvidados: la [Confederación Sindical Internacional](#) (CSI) representa a trabajadores en 161 países y cuenta con 325 organizaciones afiliadas para hacer presión en las esferas políticas, mejorar y fortalecer los derechos de los trabajadores, para mejorar la comunicación con los empresarios y para investigar y obtener datos objetivos sobre la situación laboral a nivel global.

En estas circunstancias laborales tan desoladoras en las cuales todos nos encontramos inmersos y de las que todos nos debemos responsabilizar, Michela Albarello dejó claro que la educación tiene un importante papel a jugar partir de la convicción de que los derechos laborales son imprescindibles para labrar el camino hacia la dignidad de todo ser humano; y que a pesar de que sean considerados derechos de segunda generación, forman parte indiscutible de los Derechos Humanos y deben ser abordados y defendidos con el mismo ahínco:

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. 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.

"Si la Educación Social quiere generar contextos educativos y acciones mediadoras y educativas que posibiliten: la incorporación del sujeto a la circulación social y la promoción cultural y social de las personas para que vivan una vida digna, debería tener presente que los Derechos Laborales (trabajo digno, salario suficiente, no discriminación, etc...), son Derechos Humanos. Sólo así podrá devenir, sociopolíticamente, un Derecho de ciudadanía de las personas".

Seguidamente, Quim Pons ofreció una ponencia sobre la complicada situación actual en la que se encuentran muchos inmigrantes dentro de los Centros de Internamiento (CIES) que hay en España. Pons trabaja desde hace años en la [Fundació Migra Studium](#), una entidad que lucha por la dignidad y los derechos de las personas migradas más vulnerables. Pons relató con desánimo que actualmente hay unas 2500 personas internas en los 8 centros que tiene el estado español, personas que, sin motivo alguno, son tratadas como delincuentes mientras están a la espera de saber si serán enviadas de nuevo a sus países de origen. La ley define estos espacios como “establecimientos cerrados de carácter no penitenciario donde se cierra de forma preventiva a personas que se encuentran en nuestro país sin necesaria autorización administrativa de residencia”, pero Pons asegura que ya desde la intercepción se cometen actos abusivos contra estas personas, que culminan con su cierre en los CIES, centros que cobijan multitud de dramas humanos apartados de la mirada de la sociedad. La mayoría de ellos son parados en plena calle y detenidos según una identificación a partir de rasgos fenotípicos – proceso identificativo de muy dudosa legalidad-, o son retenidos en redadas masivas, o son conducidos a los CIES tras haber pagado ya su condena en la cárcel en el caso de haber cometido algún delito. El delito que los aúna a todos es el de ser inmigrantes, el de ser indocumentados, el de ser objeto de rechazo y miedo por parte de la sociedad que debería acogerlos. Y una vez allí dentro...

“... es una inmensa sala de espera incomunicada con el exterior donde el tiempo pasa lentamente, donde no hay nada más que hacer que esperar sin saber bien por qué estás allí, para qué, hasta cuando... son prisiones para inmigrantes indocumentados, con privaciones que afectan a los derechos fundamentales de la persona”.

Los trabajadores de Migra Studium trabajan para ofrecerles información sobre su situación, sus derechos; denuncian la falta de tiempo con la que avisan a los internos de que serán deportados, sin dar conocimiento ni oportunidad a sus familias a despedirse, o ir a recibirlo en sus países de origen; luchan para que el análisis social que hace el juez para decidir si una persona es expulsable, o no, se haga previamente al internamiento y



así evitar el sufrimiento del más del 45% de las personas que son encerradas en los Cies por un periodo mínimo de un mes y que luego no acaban siendo deportadas. “*Estos centros están criminalizando el rostro de la pobreza en las personas que se encuentran en nuestro país sin autorización administrativa de residencia*” afirmaba Pons, y aseguraba que se han encontrado con continuos casos de personas que están siendo encerradas y evaluadas a pesar de contar con mucho arraigo social, con toda la familia aquí incluso con menores a cargo, personas con residencia de larga duración, que están recibiendo una prestación social, mujeres embarazadas las cuales pueden poner en riesgo su salud o la de su hijo, menores de edad... Ante esta situación Quim Pons y sus compañeros no están solos en la tarea de acompañar a los migrantes internados en los CIES, y ya desde hace un tiempo otras entidades y plataformas como [SOS Racismo](#) o [Tanquem els CIES](#) se han unido con la Fundación Migra Studium para conseguir que estos centros de vulneración de los derechos humanos desaparezcan. Es un trabajo codo a codo al lado de los más vulnerables, pero también es un agotador trabajo de denuncia social, de concienciación ciudadana, de responsabilidad común: “*el inmigrante, cuando llega, se da cuenta que no sólo hay las fronteras físicas sino también unas fronteras invisibles que generamos todos con nuestras actitudes...*”. La lucha es ardua, pero perseverantes, siguen en el camino.

Ahondando más en el drama de la persona migrante, le tocó el turno a la [periodista](#), activista e investigadora Helena Maleno, quien confrontó al auditorio explicando el infierno que viven tantos hombres y mujeres en tránsito, en la frontera sur de Europa. Allí rige la ley del más fuerte y se ha barrido cualquier atisbo de derechos humanos bajo un discurso de conflictos. Los migrantes dejan de ser sujetos de derechos para convertirse en simples peones para las disputas entre estados. Maleno trabaja en Tánger -en primera línea de fuego- en una plataforma de activistas llamada [Ca-minando Fronteras](#), que trata de defender y dignificar el tránsito de estas personas. Personas quienes vienen buscando unas oportunidades que las democracias europeas aseguran que deben ser para todos, para luego ser empujados al vacío en un país que dice ser justo pero no lo es. No sólo España y el reino de Marruecos juegan a ser dioses: las entidades que trabajan en estas zonas están denunciado que la violencia en los espacios fronterizos ha aumentado, y esto ha ocurrido bajo directrices de los estados de la Unión Europea. Este hecho se ve favorecido por la falta de reglamento internacional – porque



ya interesa de esta forma- y promueve de forma alarmante las devoluciones en caliente; según Helena Maleno

“... las negociaciones políticas que inciden en los derechos humanos de los ciudadanos no tienen fundamento teniendo en cuenta que en la frontera sur no rigen ni las leyes nacionales ni los convenios internacionales, rigen los acuerdos bilaterales entre el reino de Marruecos, la Unión Europea y el estado español”.

La activista manifestó tácitamente que detrás de estas estrategias bélicas contra los migrantes también hay intereses económicos, como el encargo a empresas para material de protección, artefactos de guerra, cuchillas para la construcción de vallas, etc.; de esta forma, se ha iniciado la guerra del miedo contra aquellos que osan tratar de cruzar fronteras y la falta de protocolos, la militarización sin control y las acciones antidisturbios pasan a ser avaladas por el estado. Con todo, ha habido un aumento de torturas, de tratos inhumanos y degradantes, incluso con los cuerpos sin vida de personas. Se ha negado el auxilio a las personas vivas y el derecho a velar el cuerpo de los que han encontrado la muerte en el camino. Es por esto que uno de los trabajos de la plataforma Ca-minando Fronteras es visitar las morgues, reconocer a los muertos e intentar reagrupar a las familias de los países de origen de esas víctimas.

Por otra parte, otro aspecto que destacaba Helena Maleno es el tema del género: si en el caso de un hombre migrante su vida carece de valor, no se puede decir lo mismo de las mujeres en tránsito, aunque en este caso su valor es económico: ellas sí son aceptadas como futura mercancía, básicamente para la explotación sexual en distintos mercados de la Unión Europea. Ya en su viaje hacia los países de destino han tenido que vivir situaciones de abuso sexual, que deciden no verbalizar y sufrir en silencio para no ser estigmatizadas en sus lugares de origen.

Maleno aseguró que son muchas las decisiones e informaciones que son negadas a los ciudadanos y que tenemos derecho a saber, que la frontera sur ha pasado de ser un problema –que hay que resolverlo-, a un conflicto – que debe ser ganado a toda costa. Es una guerra donde todos los derechos se ven vulnerados y donde sólo hay un bando en actitud violenta. Aquel que tiene el poder y se sabe ganador. La periodista quiso dejar claro un mensaje:

“Esta no es nuestra guerra, nosotros queremos que la frontera sur deje de ser un espacio de violencia para convertirse en un espacio de acceso a derechos”.



Las jornadas concluyeron con el testimonio de la trabajadora social y pedagoga Rosa Cendón, que trabaja desde hace 20 años acompañando a mujeres en situación de trata con las hermanas [Adoratrices](#) en [Sicar Cat](#). Ellas iniciaron este proyecto el año 2002 a petición expresa de la policía nacional, que debía hacer redadas y se encontraba con que no sabían qué hacer con las mujeres a las cuales sacaban de contextos de trata en una situación de vulnerabilidad absoluta.

Gran experta en la trata en España, Cendón puso sobre la mesa el concepto de esclavos y esclavas del s.XXI. No sólo son mujeres, ni son todas inmigrantes, ni todas –aunque la mayor parte- son destinadas a comercio sexual, también se dan explotaciones para fines laborales, de mendicidad, de tráfico de órganos etc. El contexto que envuelve esta realidad es sensible y complejo, y hay muchos agentes implicados. Es necesario diferenciar entre el tráfico y la trata, ya que pueden existir en una misma situación pero no es condición obligatoria; si bien en el tráfico hay un cruce de fronteras ilegal y se convierte en un delito contra el estado pero no siempre existe una situación de coacción y explotación hacia la persona traficada; en el caso de la trata –que sí puede incluir el tráfico- se dan una (o las tres) situaciones de acción –captación, transporte, traslado y acogida-, medio - coacción, secuestro, engaño, fraude, abuso de poder- y/o finalidad - someter a una persona a explotación donde la persona pasa de ser un sujeto a un objeto que genera un lucro a terceros.

En el caso de la prostitución Rosa Cendón aclaraba que hay muchos tipos de prostituciones y que no todas las mujeres son víctimas, ya que hay personas que deciden hacerlo de forma voluntaria y libre, y algunas lo hacen como estrategia de supervivencia pero sin ser obligadas a ello. Esto sí, ante la trata su postura era firme:

“... lo que es más justo es individualizar cada caso, saber en qué situación se encuentra. En el caso de las mujeres en situación de trata tenemos que tener claro que es un delito, más allá de nuestra opinión sobre la existencia de la prostitución”.

Teniendo en cuenta lo delicado del tema, en Barcelona se le suma la normativa municipal – que no es muy distinta a cómo se plantea en otras ciudades- que empeora la situación de estas mujeres:

“... con la ordenanza municipal, lo que se consigue es que, criminalizándolas, sean empujadas a espacios cerrados donde sean más vulnerables y haya menos control y se



pueda tener menos acceso a ellas por parte de las entidades que trabajan para defenderlas y acompañarlas, favoreciendo así su invisibilidad y su desprotección”.

Hay un marco legal que, cuando empezaron en el 2002 era muy precario, casi inexistente, basado básicamente en el protocolo de Palermo, que se ha ido desarrollando y que a pesar de no ser el óptimo es el paraguas que ampara a los trabajadores para acompañar a las víctimas y para intentar cambiar las lógicas internacionales, estatales y autonómicas que a menudo entran en conflicto entre sí. Estas miras son muy cortas, y a menudo no protegen a las personas más vulnerables porque el problema afecta mayoritariamente a migrantes que son concebidas como víctimas de segunda. Cendón avisó de la importancia de conocer estas complejidades a la hora de trabajar como educadores puesto que son el marco en el que deberán lidiar día a día:

“Desde lo social nos falta empoderarnos más en cuanto a incidencia política y debemos hacerlo porque es desde donde podemos hablar; hay que aprovechar las fisuras que unos aprovechan para traficar, nosotras podemos usarlas para construir este camino de derechos para todas las personas”.

Remarcó otros retos que deben asumir los profesionales: la importancia de dar voz pública a la víctima, porque ellas no tienen la fuerza, condiciones e infraestructura para erigirse como un lobby; escuchar cuáles son sus necesidades más allá de las que el profesional cree que tiene; denunciar paradojas e injusticias:

“... las sacamos de contextos de explotación para meterlas en contextos de precariedad, decidiendo sus prioridades: una persona que ha pasado por situaciones tan difíciles, que no tiene nada... quizás lo prioritario no sean los papeles... sino una vivienda, necesidades básicas, apoyo psicológico... se habla de que las rescatan, pero que pasa luego con ellas?”

Finalmente, para acabar jornada, se hizo un llamamiento abogando por un cambio de mirada social, dejando de ver a las personas migrantes como víctimas, para verlas como ciudadanas de derecho y merecedoras de todo aquello que un día el pueblo decidió que debía estar al alcance de todos: los derechos humanos.



Crónica del Congreso de Servicios Sociales Básicos de Cataluña: hilando complicidades entre profesionales.

Noelia Muñoz González, responsable del Área de Comunicación y del Área de Proyectos y Actividades del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC).

328

Hace 17 años los colegios profesionales de Educación Social, Trabajo Social y Psicología de Catalunya organizaron la que sería su primera Jornada de Servicios Sociales de Atención Primaria. Un espacio bianual de encuentro, formación y reflexión conjunta en el que, de un modo exitoso, se ha consolidado como un referente en los Servicios Sociales Básicos.

Estas tres figuras: educadores sociales, psicólogos y trabajadores sociales han sabido tomar el pulso al panorama profesional ofreciendo al resto de sus compañeros contenidos de interés en los que poder profundizar. Efectivamente, esta propuesta se ha hecho de un modo horizontal. Han sido unas Jornadas creadas por los profesionales de estos servicios y para los profesionales de los mismos. Ofrecer propuestas útiles e innovadoras ha sido su objetivo desde el inicio y para ello se han sabido rodear de expertos en distintos ámbitos dotando de este modo a las Jornadas contenidos de calidad.

Trabajar con rigor y organizarse de manera consensuada entre los tres colegios, algo poco habitual en el Tercer Sector, ha sido clave para alcanzar la madurez suficiente como para plantearse el reto de un nuevo formato. Este año, el Congreso de Servicios Sociales Básicos, celebrado el 22, 23 y 24 de octubre de 2014, bajo lema: *Vidas en crisis. Ética, investigación y creatividad. Transformamos el presente, construyendo el futuro* da un paso al frente y se consolida como un espacio de encuentro e intercambio en el que profundizar sobre la teoría y práctica.

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. **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.

La antigua fábrica de hilaturas Fabra y Coats en Barcelona ha sido el espacio escogido este año para tejer sinergias y complicidades entre los diferentes profesionales de los Servicios Sociales. Un recinto en el cual se ha dado valor a la tarea realizada hasta ahora y en el que se han compartido métodos de trabajo utilizados. También ha sido un lugar donde se han vivido momentos de reflexión sobre el actual contexto de crisis dando pie a la reivindicación y el replanteamiento de un modelo de bienestar distinto al actual, un ejercicio de creatividad en el que la equidad ha surgido como valor ético preeminente.

Ética: dilemas que surgen en nuestro día a día.

El primer día comienza con un auditorio lleno hasta los topes donde la ponencia marco de [María Jesús Úriz Pemán](#) nos plantea el tema de las cuestiones éticas en los servicios sociales. Esta es una cuestión presente en nuestro quehacer diario ya que si el objetivo de nuestra profesión es ayudar a las personas, a la ciudadanía, a desarrollar su proyecto de vida, ello exige una responsabilidad ética.

Frente a un dilema ético queda una sensación de desasosiego por no saber si he tomado la decisión correcta. Esto nos empuja a replantearnos nuestra manera de actuar, nos hace pensar si hemos actuado bien o deberíamos haberlo hecho de otra manera.

De esa sensación nace la necesidad de crear espacios de reflexión ética donde se planteen dilemas surgidos en el día a día con tal de mejorar nuestra intervención. Como bien apuntó la ponente principal "es muy difícil establecer una jerarquía universal de principios éticos" y por tanto establecer cuál es el camino óptimo en cada situación es complicado.

Pero la ética no surge sólo en la intervención directa con la ciudadanía sino que también podemos hablar de ética institucional y de una ética social, es decir, de la responsabilidad que tenemos como sociedad en la cual consideremos a la persona con sus derechos y sus obligaciones. Es preciso tener en cuenta estos tres aspectos de la ética para poder promover una sociedad mejor, aportar algo a un cambio desde nuestra profesión y trabajar en pro de la justicia social.

Y aquí os dónde nuevamente nos topamos con los dilemas morales ya que si en el ejercicio de nuestra profesión se hacen patentes políticas y acciones injustas, ¿qué



haremos? Aplicaremos las normativas que nos vienen dadas, no haremos nada o intentaremos cambiarlas? Cómo veis hay mucho que hilar respecto al tema ya que estas reflexiones que os presento surgidas en dicho encuentro no dejan de ser el cabo de una madeja bien tupida y compleja. Es por ello que tanto en los diferentes espacios de encuentro entre los profesionales como en las relatorías visuales que los comisionados realizaron se evidenció esta premura de tejer complicidades frente a una cuestión en proceso de continua revisión.



Investigación: sistematizar el conocimiento para la intervención social.

El segundo día los participantes del Congreso seguíamos con ganas de aprender así que fue un lujo y un placer poder empezar una segunda jornada, dedicada a la Investigación, con [Fernando Fantova](#). Este educador y consultor social nos incitó desde un inicio a traicionar las tradiciones, es decir, a replantearnos nuestras máximas profesionales con tal de “*avanzar en lo que tiene que ver con la investigación y el conocimiento para la intervención social*”. En esta disertación expuso algunas claves de lo que pueden ser buenas prácticas en investigación y conocimiento en cualquier sector de actividad para poder analizar posteriormente la situación en el ámbito de los servicios sociales.

Fue muy interesante ver la reacción del público en relación a las propuestas estratégicas que planteaba sobre la intervención social en nuestros servicios. Nos habló de innovación, de nuevas soluciones creativas basadas en el conocimiento científico y en la experiencia práctica. También de la importancia de la investigación basada en la

evidencia y en la aplicabilidad y la necesidad de evaluar los proyectos y el trabajo realizado en los servicios sociales.

Destacó el saber hacer práctico de los educadores sociales, trabajadores sociales y psicólogos a la hora de acoger, saber estar y relacionarnos con la ciudadanía. Y sobre todo apeló a nuestro sentido de la responsabilidad poniendo el acento en la trazabilidad de nuestras acciones, es decir, en la finalidad última de lo que hacemos.

En los espacios y talleres que hubo posteriormente la gente se reunió en torno a aquellos temas que suscitaron su interés y dando una vuelta por los diferentes lugares de encuentro y exposición podías ver un clima de entendimiento entre profesionales de tres campos diferentes abiertos al debate de la comunidad de aprendizaje que representó este Congreso. El hecho de que fuera un Congreso creativo e innovador ayudó a crear este clima de intercambio de conocimiento en el cual los ponentes no sólo expusieron sus experiencias sobre investigación sino que nos hicieron partícipes de que lo que nos querían exponer de un modo vivencial.



Creatividad: cómo crear nuevas realidades en este cambio de época.

El tercer día explotó la creatividad. Utilizo este verbo porque uno de los hilos conductores de este Congreso a lo largo de estos tres días fue la inventiva, la creación, lo visual, la imaginación. Teatro, poesía, cuentos y circo se entretejieron durante las tres jornadas ofreciendo a los asistentes otra manera de reflexionar sobre la realidad cotidiana de los Servicios Sociales.

La ponencia marco de este día fue a cargo de [Begoña Román](#) que comenzó su disertación destacando una observación de Zygmunt Bauman sobre el hecho de que no estamos en una época de cambios sino en un cambio de época. Un cambio de época que también afecta a los Servicios Sociales.

La individualización de la sociedad, la disonancia entre derechos y capacidades y la realidad de unos servicios sociales asistencialistas hacen que exista una descoordinación y burocratización de los servicios sociales en la que los derechos sociales de la ciudadanía no se aplican. Ello unido a un aumento de la injusticia global, a unas clases sociales cada vez están más polarizadas y a una riqueza concentrada cada vez en menos manos hace que el sufrimiento de la población nos muestre que somos vulnerables y que hay personas no tienen recursos para afrontar esta realidad cotidiana.

“Somos individuos en relación y nuestros vínculos son necesarios para crear capacidad y estabilidad” decía Begoña Román. Si hablamos de vínculo, surge el interrogante de nuestro papel y posicionamiento como profesionales vinculados a la ciudadanía, es decir al individuo, y a los movimientos sociales, es decir, al colectivo: ¿Hay una verdadera tríada entre la población, los movimientos sociales y los profesionales?

Mientras educadoras/es, trabajadoras/es y psicólogas/os sociales reflexionábamos sobre esta cuestión, en Ciudad Meridiana, [40 vecinos habían asaltado una oficina de Servicios Sociales](#) destruyendo parte del mobiliario y atemorizando al personal que allí se encontraba.

Frente a estos hechos la ponente aludió a los riesgos de los profesionales y también a otros: el miedo a la persona atendida, el miedo a la propia organización a que no me renueven el contrato o la subvención, el *burn out*, la fatiga por compasión, es decir, estar tanto por el otro que ni nos cuidamos a nosotros.

También surgió la duda sobre qué debemos asumir como profesionales y cuál es nuestro papel dentro de esta realidad. El reto podría ser encontrar una zona donde converjan nuestras capacidades y deseos con la realidad existente.

Como veis, poder compartir puntos de vista a lo cotidiano dentro de los Servicios Sociales fue interesante para poder esbozar un futuro en el que trabajar. Crear redes,



compartir conocimiento y comprobar que tenemos un tejido tupido de profesionales implicados en su trabajo ayudó a que la gente se fuera con ganas de hacer mejor su faena, con energía.



Finalmente el día acabó con un espacio de conclusiones sobre el Congreso en el que también se emitió un [Manifiesto](#) con el posicionamiento a raíz de los hechos sucedidos en Ciudad Meridiana de los tres colegios profesionales organizadores del Congreso.

Podéis ampliar contenidos en los siguientes enlaces:

- [Web](#) del Congreso de Servicios Sociales Básicos.
- [Blog Educación Transformadora.](#)
- [Blog #edusoty](#): La televisión de la educación social.

Estigmatizando con el Código Penal

José Manuel Cañamares, *Director del Área de Salud Mental del Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales, Intress*

334

En [Intress](#) llevamos tres décadas gestionando servicios sociales. Esta experiencia nos confiere cierta autoridad para hablar de las personas a las que atendemos. Personas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad como lo son aquellas con un trastorno mental grave.

El área de Salud Mental es una de nuestras áreas clave de actividad y cualquier acontecimiento que afecte a estas personas, nos obliga a alzar la voz y a luchar por lo que conocemos y en lo que creemos.

La reforma del Código Penal que se encuentra en proceso de aprobación por el Ministerio de Justicia, vulnera los derechos de las personas que cumplen penas de prisión y que sufren trastorno mental. El [proyecto de reforma del Código Penal](#), sin ninguna base científica, asocia el concepto de peligrosidad al trastorno mental. Tal vinculación, surgida de prejuicios y del desconocimiento de este tipo de enfermedades, es completamente discriminatoria y potencialmente agravante del estigma que sufren estas personas todavía en la actualidad.

En [Intress](#) hemos sido siempre pioneros en la atención a las personas con trastorno mental, trabajando con metodologías innovadoras de intervención psicosocial, que complementaban la atención médica. Y lo hemos hecho de la mano de unas políticas públicas que han invertido y han creído en la igualdad. La aprobación de dicha reforma supondría un retroceso de al menos 30 años en la labor y los esfuerzos dedicados a la defensa de los derechos de estas personas, así como una criminalización injustificada.



Además, un tratamiento adecuado en prisión optimiza la reincorporación social y otorga mayor autonomía a la persona. Desde la puesta en marcha del Programa de Atención Integral al Enfermo Mental en Centros Penitenciarios (PAIEM), en el que hemos colaborado activamente, en [Intress](#) hemos sido un enlace entre la prisión y los servicios sanitarios y sociales en el exterior, asegurando que las personas con trastorno mental que cumplen pena de prisión, tengan la atención necesaria tanto en el centro penitenciario como a su salida. Una atención que, al final, repercute en beneficio de toda la sociedad.

Ha quedado demostrado en numerosos estudios que desde aquí refrendamos, que la frecuencia de conductas violentas en personas con enfermedad mental no difiere de la del resto de la población general.

Así que dejémonos de fantasmas y falsos mitos. La mayoría de personas violentas no tiene trastorno mental, con lo cual la peligrosidad no está en la enfermedad mental, sino en esta propuesta de reforma del Código Penal.

Sobre Intress

El Instituto de Trabajo Social y de Servicios Sociales, [Intress](#), es una asociación sin ánimo de lucro especializada en la atención a las personas en riesgo de exclusión social.

[Intress](#) inició su labor en 1984 y fue declarada de utilidad pública por el Ministerio del Interior en 2004. La entidad atiende anualmente a más de 40.000 personas en las áreas de Salud Mental, Personas Mayores, Infancia y Familia, Mujer y Personas con discapacidad y da trabajo a 900 profesionales.

*[Intress](#) gestiona 31 servicios de Salud Mental en España mediante equipos multidisciplinares compuestos por psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales. La entidad participa activamente y es promotora de redes antiestigma como *Corre la Voz* o *Participa y Comprende*, en la Comunidad de Madrid. [Intress](#) tiene un compromiso firme de lucha contra el [estigma de la enfermedad mental](#) y viene promoviendo la realización de varios [cortos cinematográficos](#), jornadas y programas de radio producidos por personas con trastorno mental ([Frecuencia Favorable](#), [Ábrete Camino](#) o [El Picot](#)).*



La FUNDACIÓN XILEMA organiza las

II JORNADAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Marta Lachén Montes, Área de Comunicación, Fundación Xilema

336

Bajo el lema “La construcción de la identidad en la adolescencia” se tratarán diversos aspectos relativos a esta etapa del desarrollo.

El 20 y el 21 de febrero de 2015, son las fechas en las que tendrán lugar las segundas Jornadas de Protección a la Infancia y Adolescencia organizadas por [Fundación Xilema](#).

Unas jornadas que, en esta ocasión, tendrán como hilo conductor la adolescencia y que continúan la estela de la primera edición celebrada en 2013 y que versó sobre la primera infancia.

Con la adolescencia como eje central y bajo el epígrafe “La construcción de la identidad en la adolescencia”, se presentarán diversas ponencias a cargo de expertos del mundo de la psiquiatría, psicología, abogacía y educación. Participarán ponentes venidos de Francia, Argentina así como nacionales y locales. “Tenemos la suerte de tener una presencia privilegiada de profesionales de distintos ámbitos”, comenta Javier San Miguel, director técnico de Xilema y organizador de las jornadas.

Así, podremos escuchar destacados profesionales como Beatriz Janín, Michel Botbol, Maurice Berger, Pilar Ballester, Jaume Funes, Emilio Calatayud, Lluís Mauri, Vicente Garrido, Carmen Maganto, Rakel Sueskun y Clara Madoz.

Una mirada para la prevención

Javier San Miguel, explica por qué es la adolescencia el tema elegido: “Fue el tema más demandado por los participantes en la primera edición y es un asunto en el que necesitamos poner una mirada para la prevención. Asomarnos a la adolescencia

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. 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.

suscita una variedad de pensamientos y sentimientos, y depende de cómo entendamos este momento evolutivo, depende del interés con el que nos acerquemos, de los contextos en los que les permitamos ratificarse y de las emociones que nos suscite, se irá configurando su identidad”.

El objetivo de las jornadas es profundizar en la adolescencia y descifrar sus retos. “Conocer qué se juega en esta etapa, asomarnos a la adolescencia como una etapa llena de posibilidades y retos. Una etapa fascinante donde, a su vez, el chico o la chica debe verificarse, lo cual supone dejar la niñez para adentrarse en la adultez y esto trae también conflictos, internos y externos”, asegura.

Durante estos dos días se plantearán temas como “la adolescencia como encrucijada”, “psicopatología del vínculo en la adolescencia”, “la violencia pasajera como búsqueda de identidad o violencia estructural definitiva”, “adolescencias con historias de abandono y protección”, “la práctica de la educación en menores en riesgos o en conflicto social: reflexiones para la acción”, “pactos con jóvenes: reflexiones desde un juzgado de menores” o “factores de riesgo en redes sociales”, entre otros asuntos. Como explica San Miguel: “*Qué pasa si un chico o una chica tiene dificultades en esta transición, pues efectivamente aparecen trastornos y aquí nos detendremos desde algunas de las consecuencias, desde las somatizaciones, intentos autolíticos, manifestaciones violentas, su comprensión y la clínica. Para terminar con buenas prácticas y experiencias en el trabajo y prevención con las familias, el trabajo educativo, terapéutico y judicial*”

Más información e inscripciones en <http://www.xilema.org/es/jornadasII.html>



Colaboración en:

INVESTIGACIÓN SOBRE PARENTALIDAD POSITIVA, APEGOS Y VÍNCULOS.

Al consejo de redacción ha llegado una demanda de difusión para colaborar en un proceso en curso.

338

Se trata de una investigación realizada desde la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto. Esta Universidad está cada vez más especializada en los temas de familia, pareja y parentalidad.

Está dirigida por el [Dr. Félix Loizaga Latorre](#) experto en temas de [Parentalidad Positiva](#) y en desarrollo de la Teoría del Apego y la [Adopción Familiar](#).

Esta investigación trata de analizar las relaciones familiares que han tenido personas entre 19 y 90 años, especialmente con su padre y su madre (principal). Para ello analiza el tipo de apego de las personas participantes y las conductas de parentalidad de las figuras cuidadoras.

Se necesitan que contesten el máximo número de personas. Se tarda sobre 20 minutos. El cuestionario y su contestación ya es toda una experiencia para quienes participan.

Hay que llegar a 1500 personas.

Por eso vuestra colaboración y la de otras personas es de vital importancia. ¡Gracias!

La dirección en Internet es:

<http://vinculosadultos.blogspot.com.es/>



Nombramientos honoríficos del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales el día internacional de la Educación Social 2014

Redacción.

339

En 2014 la celebración del día internacional de la educación social se hizo en Córdoba, el 3 de octubre. Y dentro de ese acto, a nuestros compañeros Alberto Fernández de Sanmamed Santos y Rafel López Zaguirre, dos grandes educadores sociales y figuras claves en la construcción de nuestra profesión a nivel estatal, se les nombró miembros honoríficos del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. Ambos dirigieron unas palabras a los asistentes, que ahora queremos compartir con todas vosotras y vosotros, como una muestra más de reconocimiento.

Desde el convencimiento de que la emoción también forma parte de la narración... y de la historia.

Palabras de Alberto

"Escribía hace días en un breve artículo que me pidieron en mi colegio sobre *"que fas ti pola educación social"* y respondía que simplemente lo que hago es creer y apostar. De creer en esta profesión salió la necesidad de apostar, apostar por ponerla en valor, porque, en definitiva, suponía reivindicar los derechos de todos/as aquellos/as con los/as que intervenimos

Y aquí estamos, después de casi 30 años en esta profesión mis compañeros y compañeras deciden darme un reconocimiento por algo tan simple tan natural como haber creído que éramos somos y seremos una profesión necesaria y por apostar por trabajar en aquello en lo que firmemente creo, que es el trabajo en grupo y la creación de organizaciones profesionales fortalece nuestra profesión y hace la sociedad más justa.



En estos años me he ido dando cuenta de que como cualquier buen mueble necesito al menos tres patas, tres puntos de apoyo para mantenerme estable, mi familia, mis amigos y mi trabajo.

Y en este acto de hoy curiosamente se reúnen los tres, mi familia que no solo aguantó pacientemente tantos viajes, horas de ordenador, preocupaciones... sino que han compartido el proceso, alegrándose con cada éxito y apoyando en cada fracaso: *muchas gracias COMPAÑEIRA sin ti nada de esto hubiera sido posible!* Hace años mi hijo me preguntaba qué ganaba yo con todo esto; sé que hoy lo sabe y está un poquito más orgulloso de su padre y de lo que hace porque sabe que nada puede ser más gratificante que el orgullo de haberos representado y la satisfacción de la confianza que habéis depositado en mí.

A este proceso se fueron sumando compañeros y compañeras, muchas de las cuales me acompañáis aquí hoy. Sé que os alegráis conmigo y de otros sé que están cerquita aunque no pudieron acompañarnos. Ahora muchas y muchos de vosotros llenáis esa parte tan importante de la amistad: quiero deciros desde lo más profundo de mi corazón que siento que cada uno de vosotros y vosotras sois reconocidos conmigo. No puedo citaros a todas porque no me perdonaría olvidar a nadie, pero en la compañía de Rafel se ejemplariza todo lo que siento por vosotras y vosotras.

Si me imaginara un momento perfecto sería éste, homenajeado por los tuyos y junto a Rafel, del que me veo obligado a decir unas breves palabras: desde el primer día coincidimos en la apuesta por unas organizaciones fuertes, abiertas y respetuosas y trabajamos por ponerlas en marcha; Rafa sabes que tu apoyo ha sido lo más importante de todos estos años y creo firmemente que el trabajo conjunto realizado ha sido beneficioso para esta construcción. *Amic, gràcies per ser-hi sempre al meu costat, a cadascuna de les meves decisions, i sobretot pel teu amor. Sincerament crec que ets un referent indispensable en aquesta professió!*

Familia, amigos y la profesión, la educación social, los chicos y chicas con los que trabajo que me ensañan cada día que incluso en las peores condiciones todos podemos continuar creciendo si tenemos una mano que nos ayude. Como os decía, siento que en estos momentos la EDUCACION SOCIAL es más necesaria que nunca, se tiene que oír la voz de los educadores y las educadoras exigiendo unas políticas sociales justas y al mismo tiempo trabajando cada vez con más exigencia y calidad: ¡si creemos en la profesión, apostemos y esforcémonos por ella!



Y permitidme aún más estabilidad y compartir con vosotros una cuarta pata que da sentido a mi vida: mi tierra, esa Galicia que tanto me da cada día, que me da la oportunidad, suertudo de mí, de trabajar en lo que quiero y, por si fuera poco, además que unas compañeras y compañeros pensarán en mí para liderar el trabajo asociativo, para presidir la primera asociación, después la creación del colegio y más tarde proponerme para ir a trabajar con los compañeros y compañeras del resto del Estado. *Teño a honra de que varias de esas persoas fixeran o esforzo de estar aquí hoxe, non sabedes como volo agradezco e so espero non tervos defraudado na tarefa que me encomendaches, eu, a lo menos, tentei facer todo o posible!*

Como os decía en el día de mi despedida oficial, creo muy sinceramente que saqué mucho más de lo que di, porque trabajamos intensamente en el objetivo principal de las Juntas que he presidido: hacer visible esta profesión y que todas y todos las Educadoras/es Sociales encontrasen un respaldo y un canal para que su trabajo fuese valorado en la medida de la importancia que tiene en el desarrollo de una sociedad más justa. No me cansaré de repetir que ésta, nuestra profesión, es imprescindible porque mejora la vida de las personas y colectivos con los que trabajamos, y eso es lo que le da trascendencia.

Compañeras y amigos estamos satisfechos del trabajo realizado aunque aún quede mucho por hacer. Pongamos la máxima ilusión en ello.

Xavi, transmite mi agradecimiento a las y las compañeras que decidieron darme este nombramiento, me llena de orgullo, estar en un grupo que ya forman Toni Juliá, Federico y Flor. Me lo tomo como una exigencia, contad conmigo para continuar trabajando por la ciudadanía, en el puesto y de la forma que consideréis que pueda ser más útil a la tarea común. Sé que el barco tiene piloto y tripulación y lo más importante va cargado de toda la ilusión que muchas y muchos compañeros del Estado ponen con su esfuerzo en poner cada día a las personas en el centro del trabajo socioeducativo.

Muchas gracias a las compañeras y compañeros de todos los territorios que me acompañáis hoy; dejadme tener un agradecimiento especial a las compañeras y compañeros del Colegio de Andalucía: sí esta tierra era ya para mí ese lugar donde se quiere volver siempre, a partir de hoy Córdoba será uno de esos sitios que constituyen esos pocos lugares especiales donde se agolpan los sueños.

Decía el pensador gallego Castelao: *O verdadeiro heroísmo esta en cambiar os dexesos por relidades e as ideas por feitos* (el verdadero heroísmo está en transformar los deseos en realidades y las ideas en hechos). ¡Gracias por dejarme cambiar al menos un poquito el deseo de una sociedad más justa por el



compromiso social de lograrla y la idea de una profesión necesaria y útil por la EDUCACION SOCIAL, hoy más que nunca !

¡Os quiero y os respeto cada día más!".

Alberto

Palabras de Rafel,

"¡Gracias, sinceramente, gracias!

Es el segundo nombramiento honorífico que recibo y lo recibo con toda la humildad que me es posible.

El primero, consejero de honor, fue en el 2009, junto a Flor Hoyos y su Junta de la Asociación Estatal de Educación Social (Asedes) en el acto de disolución de ésta asociación. Todos y cada uno de los miembros que pasaron por aquella Junta y más anteriormente por la de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES) fueron de una u otra manera mi familia. Con ellos y ellas crecí en esta profesión, desde finales de los ochenta, nos alimentamos de nuestros conocimientos y experiencias, profundizamos en el saber y compartimos miles de experiencias.

Fueron muchas las personas con las que trabajamos codo a codo, imposible de relacionarlas pero por favor dejarme que recuerde a nuestro querido Toni Julià en un día tan especial como hoy, en la consecución de unos hitos importantes para la educación social:

- La formación universitaria.
- La habilitación y la equivalencia profesional.
- Las nuevas organizaciones (los colegios).
- Los pilares de nuestra profesión: los documentos profesionalizadores.

Desde el norte hasta el sur, del este al oeste, viajamos como si de una cruzada se tratara, fomentando, animando, dinamizando grupos de educadoras y educadores sociales a organizarse en pro de la educación social.

Y creo que lo conseguimos. No todo lo que quisiéramos, pero podemos estar satisfechos. Yo como mínimo lo estoy.



Y creo que es de justicia recordar que mucho de ese esfuerzo lo pudimos realizar porque teníamos y tenemos a nuestro lado familias comprensivas a las que cada día tendríamos que dar las gracias por permitirnos estar a vuestro lado, y también lo pudimos realizar porque en algunos casos, yo he tenido esa suerte, porque también hemos tenido instituciones comprensivas con nuestro papel en las organizaciones, que nos han permitido “jugar” con nuestra dedicación profesional. Pero también, es justo recordar a todas las personas de las juntas de nuestros colegios, presidencias, vocales... que nos nombraron y enviaron a “lo estatal” para trabajar. Sí el primer nombramiento honorífico lo ubico en el papel realizado entre el 1996 y el 2009, este segundo nombramiento, la más alta distinción del Consejo, lo sitúo en el trabajo realizado entre 2003 y 2014.

¿Por qué, os preguntaréis algunas y algunos?

En 2003, en pleno desarrollo de nuevos colegios profesionales y siendo, conjuntamente con Manel Ponsa, responsable de la Secretaria de ASEDES, se creó una comisión, la comisión de Consejo coordinada por "Pili" (Aberto Fernández de Sanmamed) y "Mili" (un servidor).

Dicha comisión tenía por objeto realizar los trabajos previos para la consecución de la creación del Consejo General, organismo que hoy nos da esta distinción.

El 28 de marzo de 2003, Alberto y yo presentamos un documento a la Junta titulado: “Propuesta de documento sobre CGCEES”. Quisiera leerlos el punto inicial que escribimos ya que hace un resumen muy claro del punto de partida y para la mayoría de los que estáis aquí veréis como hace más de una década ya teníamos los mismos problemas e inquietudes que hoy. Decía así:

"Desde el inicio del proyecto estatal de creación de colegio, impulsado por la FEAPES, se debatió sobre dos posibles modelos a seguir:

- a) Creación de un colegio estatal, que asumiera las funciones de Consejo General de Colegio, y obertura de delegaciones de dicho colegio.*
- b) Creación de colegios autonómicos y creación posterior del Consejo General de Colegio."*

La FEAPES, hacia el 1994, optó por el segundo modelo dado que se estaban transfiriendo las competencias de colegios profesionales a la Comunidades Autónomas y la proximidad de las relaciones entre las asociaciones profesionales y las Consejerías responsables de la creación de colegios autonómicos, parecía que podía facilitar el proceso de creación de estos colegios.



En 1996, se crean la comisión mixta y la comisión de colegios, entre FEAPES y el CEESC. Todo el trabajo de la Comisión de Colegios -formada inicialmente por un representante de FEAPES, uno del CEESC, uno de Galicia, uno de Madrid, uno de Murcia y uno de Euskadi- estuvo encaminada a desarrollar un proyecto, el que es vigente actualmente, de creación de colegios autonómicos, gracias al proceso de habilitación, sólido a nuestro entender, que pretendía que a medida que se crearan colegios autonómicos, se fuera trabajando en la creación de una entidad (ASEDES) que representara los intereses de las asociaciones y colegios profesionales (cabe recordar que FEAPES no podía asumir la representación de los colegios profesionales) y en la creación del Consejo General de Colegios.

Se trabajó fuerte y duro y en tres años conseguimos tener nuestro Consejo.

Y el Consejo nació con el liderazgo siempre firme pero flexible de Alberto. Me es difícil pensar en estos últimos años de mi vida personal y profesional sin tenerlo presente permanentemente.

Después han venido el establecimiento de una Directiva europea que recomienda la supresión de los colegios profesionales y que el Gobierno español firmó. Fruto de esta situación, el Gobierno español ha optado, no por suprimir los colegios, sino por modificar las leyes de creación de colegios de tal manera que tiendan a la creación de *colegios de adscripción voluntaria*, dejando como cuestión excepcional la creación de colegios de adscripción obligatoria, en los cuales los profesionales que trabajan para la Administración están exentos de colegiarse.

Y el establecimiento de la “reserva de Ley”, que, básicamente, describe la regulación profesional. Nuestra profesión no está regulada en España. Ante esta situación, en algunas comunidades autónomas no se puede crear colegio sin que se regule, a nivel estatal, la profesión de educador social. Éste tendrá que ser uno de los temas a trabajar profundamente, en el futuro inmediato, en el Consejo General de Colegios, ya que aparte de no poderse crearse colegios en algunas comunidades autónomas, impide el reconocimiento de los profesionales titulados en España para que puedan trabajar en los países de la Unión Europea.

Nos os penséis que todo ha sido un camino de "rosas", que nos hemos discutido muchísimo, en Santiago, en Barcelona, por mail, por teléfono... pero siempre hemos consensuado y hemos sido fieles al acuerdo, a la organización y a nosotros mismos.

Creo que los casi ocho años de presidencia de Alberto, han marcado una manera de hacer de nuestra organización, una.



También quiero decir que ha habido momentos duros y complicados en el proceso, que en algunas ocasiones he llegado a perder las formas, pensando en el bien de la organización y en el de las personas que en día a día la hacen posible: ¡Os pido perdón por ello!

A veces la vida, como dice la canción “te da sorpresas”, a mi me ha dado no sólo la sorpresa si no la gentileza de conocer a Alberto y, por extensión a Mar, su mujer. Creo que con ellos no he podido respetar aquello que los profesionales dicen de la “distancia óptima”. Con ellos no puede existir.

Compartir con "Pili" este momento, no tiene precio, creo que es el momento en el que deja de ser totalmente MI compañero de trabajo y amigo para ser *MI AMIGO*, en mayúsculas. Aunque como dice otra canción “la distancia es el olvido”, "Pili", te voy a atar corto, y no te voy a dejar que te distancies no sea que te vayas con otros...

No quisiera olvidar en este momento a otro gran amigo del proceso, Javier Paniagua, otra de las personas con las que me he sentido y supongo que puedo hablar en nombre de los dos, tan arropado, seguro y querido.

Sé que no es de muy buena educación distinguir a unos sí y a otros no, pero perdonarme la licencia.

No quisiera alargarme mucho más, sólo quisiera dar las gracias a todas las personas que han pasado por las Juntas de FEAPES, de ASEDES y, finalmente, del Consejo por su dedicación altruista, por creer en la profesión y en sus profesionales, por ayudar a que hoy estemos aquí, en un marco universitario para un reconocimiento profesional (quién lo hubiera dicho hace unos cuantos años que esto sería posible).

Quiero agradecer a mi colegio, le CEESC: Xavi Puig, por favor! me gustaría que lo trasmitieras, a Maite Mauricio, a Pepín de la Rosa y a Paco Gea, como presidentes y en representación de las respectivas juntas, que me hayan permitido vivir estas experiencias inigualables.

A las personas que estáis en las juntas de vuestros colegios y a las que tenéis la responsabilidad de tirar adelante con el Consejo, os pido que no perdáis de vista el trabajo que hay que hacer en:

- *La denuncia del ataque al estado del Bienestar y de las consecuencias que ello está teniendo en las vidas y en los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad, desde una posición ética.*



- *La colaboración con otras instituciones, organizaciones y entidades sociales y educativas, para el establecimiento de programas de formación permanente, de investigación-reflexión, entre otros.*
- *La colaboración y comunicación estrecha e intensiva con las y los profesionales del ámbito social que persigan la cobertura de las necesidades de la ciudadanía, creando las condiciones para que emerjan nuevos sujetos sociales de representación profesional de la acción social, tanto a nivel estatal como internacional.*

Es hora de pasar a un segundo plano. Sabéis que podéis contar conmigo para colaborar. Es difícil desaparecer del todo cuando aquello que has creado juntos a otras personas forma parte de ti.

Cristina Notario, gracias por acompañarme en este momento tan especial. Espero que no lo olvidemos nunca y que si uno u otro, por lo que fuera, se olvidase, el otro tendrá que comprometerse mantener vivo el recuerdo. Te quiero!

Gracias de nuevo a todas y todos!"

Rafel



Bases de la 4ª edición del Premio Quim Grau

Redacción.

El pasado 27 de noviembre se presentaron las bases de la 4ª edición del **Premio Internacional en Educación Social Joaquim Grau i Fuster**, dotado con 6.000 euros.

Este Premio tiene la finalidad de promover la reflexión escrita sobre la práctica profesional en el campo de la educación social con infancia, adolescencia y juventud, profundizando en los efectos educativos resultantes de la acción profesional.

Los trabajos presentados versarán sobre los diferentes campos de acción profesional del educador social con niños, adolescentes y jóvenes.

Pueden participar en este premio todos aquellos profesionales y equipos de profesionales que desarrollen su labor en el campo de la educación social

Los trabajos deberán presentarse antes del día *31 de agosto de 2015*.

¡Os animamos a participar en el premio!



[Descargar las bases.](#) (Pdf)

3ª EDICIÓN DEL CONCURSO ESTATAL DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL, “Memorial Toni Julià”

Redacción.

Con motivo de la celebración del Día Mundial de la Educación Social, 2 de octubre, el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), en colaboración con los Colegios Profesionales Autonómicos y las Asociaciones Profesionales existentes, convoca la 3ª EDICIÓN DEL CONCURSO ESTATAL DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN SOCIAL, que lleva el nombre de “Memorial Toni Julià” en homenaje a uno de los más importantes precursores de nuestra profesión en el Estado. Dicha convocatoria consiste en un concurso de proyectos profesionales realizados por educadoras y educadores sociales y estudiantes de educación social, premiándose las que se consideren más interesantes e innovadoras y facilitando su futura difusión.

1. Sobre las experiencias a presentar.

Todos los trabajos que se presenten deben hacer referencia a actuaciones cuya implementación se haya ya realizado o este en proceso de realización. También se admitirán proyectos teóricos realizado por educadoras/es sociales con viabilidad para su ejecución, por contener plan de empresa, plan de viabilidad o similar.

Los trabajos se acreditarán como propiedad de los/las autores/as y para ello, si no hay ningún otro tipo de documento, se enviará un anexo con declaración jurada al respecto, en la que además conste que no ha sido publicado ni seleccionado como ganador en otros concursos o convocatorias y que sea inédito. En caso de que, el Educador o la Educadora Social, realizara la experiencia en su calidad de personal contratado por una Entidad o administración deberá presentar autorización de la misma.

La convocatoria de esta edición 2014-2015 se desglosa en dos categorías:

- Trabajos presentados de forma individual (educador/a social o estudiante colegiada/o o asociada/o, en alguno de los colegios o asociaciones profesionales de educadoras y educadores sociales existentes en el Estado, o estudiante de Educación social en cualquiera de las universidades públicas o privadas del Estado Español).
- Trabajos presentados de forma colectiva (en nombre de asociación, entidad, grupo...). En los proyectos de esta categoría debe haber participado de forma

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. 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.

determinante, en su diseño o ejecución, al menos, una educadora o un educador social colegiada/o o asociada/o, en alguno de los colegios o asociaciones profesionales de educadoras y educadores sociales existentes en el Estado, o estudiante de Educación social, en cualquiera de las universidades públicas o privadas del Estado Español, independientemente de si la experiencia se desarrolla en compañía de otros perfiles profesionales, incluyendo este concepto profesorado universitario de los estudios de Educación Social.

Serán admitidas experiencias de cualquiera de los ámbitos donde realizamos nuestra labor y las realizadas en cualquier lugar del Estado o del Extranjero.

Las propuestas tendrán que ser enviadas en formato digital, pudiendo incluir en las mismas fotos o videos, teniendo en cuenta que posteriormente deberán ser adaptadas para su publicación.

Se considerará especialmente la originalidad de las propuestas y la aportación de elementos innovadores a la práctica de la Educación Social. Se tendrá en cuenta también la visibilidad de la educación social en el desarrollo de las mismas, así como su coherencia con los documentos profesionalizadores aprobados por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

Las propuestas podrán ser realizadas en cualquier lengua del Estado, incluyendo, en la presentación de las mismas, traducción al castellano.



[descarga las bases](#) (pdf)

El VII Congreso Estatal de Educación Social, va acercándose.

Redacción.

El VII Congreso Estatal de Educación Social se celebrará en el mes de abril de 2016 en la ciudad de Sevilla. El lema de este Congreso será **A +EDUCACIÓN SOCIAL +CIUDADANÍA. La profesión como impulsora de la transformación social.**

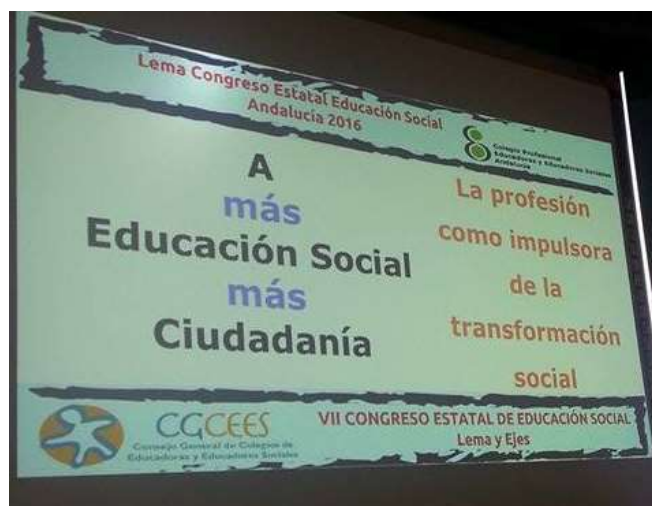
Los contenidos que se van a desarrollar en el Congreso irán enmarcados en los siguientes ejes:

- EJE I. (Re) pensar la profesión, historia, identidad y deontología
- EJE II. (Re) hacer la Educación Social para impulsar y acompañar a la ciudadanía.
- EJE III. El Esta(R) de la Educación Social
- EJE IV. (R) evolucionando la educación social desde las emociones. Sentir, Pensar, Hacer: Cuidarse y cuidar

Además en todas las aportaciones y en la organización del Congreso se irán reflejando los siguientes Ejes transversales:

- Género
- Educación Ambiental
- Desarrollo del territorio y la comunidad.
- Interculturalidad
- Cooperación
- Envejecimiento activo
- Sostenibilidad
- Comunicación en Educación Social y Cambio Social

¡¡Nos vemos en Sevilla!!



Para más información: <http://www.educablog.es/2014/10/07/a-mas-educacion-social-mas-ciudadania-andalucia-2016/>

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. 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.

Reunión con la Directora General de Servicios Sociales para la Familia y la Infancia.

Redacción.

El pasado mes de septiembre en Madrid se reunieron con Salome Adhoher, Directora General de Servicios para la Familia y la Infancia del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad, representantes del Consejo General de Trabajo social y del Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales, con el objetivo de dar a conocer e iniciar un proceso de regulación de ambas profesiones.

Ambas entidades son conscientes de la importancia que tiene en beneficio del interés general que se consiga normativizar el ejercicio profesional en el ámbito social, en dicha reunión se constató la necesidad de iniciar este proceso. Por nuestra parte como CGCEES debemos definir y convencer de la necesidad social y la importancia para la ciudadanía que se regule nuestra profesión.

351



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. 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.

Colaboración del CGCEES en las jornadas de “MEDIACIÓN INTERGENERACIONAL PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS PERSONAS MAYORES EN SU ENTORNO DE VIDA”

Redacción.

El pasado mes de junio el CGCEES colaboró y participó en las jornadas de [“Mediación Intergeneracional para el reconocimiento de las personas mayores en su entorno de vida”](#).

Estas jornadas iban destinadas especialmente a los profesionales de aquellos ámbitos con capacidad de intervención social, cultural y educativa o de sensibilización social con todas las generaciones, como profesores de educación primaria y secundaria, educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, abogados, animadores socioculturales, profesionales de ONGs de personas mayores y profesionales de entidades gestoras de los servicios sociales y sociosanitarios en general.

Los objetivos principales que estuvieron presentes en las diferentes mesas redondas, ponencias y experiencias durante todas las jornadas fueron los siguientes:

- Conocer y reconocer las barreras que dificultan el reconocimiento y aportación de las personas mayores en su entorno.
- Concienciar sobre la necesidad de intervenir en la prevención y resolución de conflictos intergeneracionales y promocionar la cohesión y las relaciones entre generaciones recíprocamente satisfactorias.
- Determinar los ámbitos y profesionales para desarrollar actuaciones de mediación psicosocial, familiar y comunitaria.
- Identificar claves y estrategias para propiciar procesos eficaces de mediación intergeneracional familiar y comunitaria que permita a las personas mayores participar plenamente en la sociedad contribuyendo con su experiencia, conocimiento y solidaridad.



Una de las conclusiones de estas jornadas es la necesidad de potenciar una comunicación positiva entre generaciones, ya que las personas mayores son uno de los grandes activos que tenemos en nuestra sociedad y debemos posibilitar su integración en los procesos de participación y búsqueda de soluciones, ya que disponen de una experiencia y conocimientos que las otras generaciones no tienen.

- Para más información de los contenidos:

http://www.imserso.es/imserso_01/innovacion_y_apoyo_tecnico/formacion_especializada/actividades_2014/mediacion/index.htm



Participación del CGCEES en el I Congreso Internacional de Servicios Sociales en Palencia.

Redacción.

354

El pasado mes de noviembre se celebró en Palencia el **“Congreso Internacional de Servicios Sociales y Sociosanitarios – Retos y perspectivas en el 2020 para la Protección y el Desarrollo Social”**

Organizado por la Escuela de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Palencia y la Universidad de Valladolid, fue un espacio de encuentro donde se analizó la situación de los grupos más vulnerables en las sociedades actuales y las respuestas que se están ofreciendo a sus demandas y necesidades desde las organizaciones públicas y privadas para la promoción del desarrollo social. Se contó con la participación de reconocidos especialistas en política social, filosofía, educación social y trabajo social. El desarrollo de los temas estuvo centrado en los nuevos desafíos del estado del bienestar en tiempos de crisis, con la mejora de la calidad de vida de las personas dependientes, la inclusión y protección social de las personas socialmente más vulnerables.

Los objetivos trabajados durante este congreso fueron los siguientes:

- Facilitar un espacio de debate e intercambio entre profesionales de la planificación, gestión, ejecución e investigación en diferentes ámbitos de los servicios sociales y sociosanitarios para el análisis de la realidad actual y las perspectivas de futuro.
- Provocar un debate interdisciplinar para la búsqueda de estrategias y diseño de políticas y programas para el desarrollo social (servicios sociales, sociosanitarios y servicios relacionados: salud, vivienda, educación, empleo, etc...).



- Generar redes de capacitación entre gestores, profesionales e investigadores para aumentar la competencia para identificar y responder desde las organizaciones públicas y privadas a las necesidades sociales actuales.

La compañera *Paz Calvo García* miembro del CEESCYL participó en representación del CGCEES en la mesa redonda “Formación, profesionalización y cualificación en los Servicios Sociales”, en su presentación realizó un repaso por los orígenes de la educación social en los servicios sociales y el marco legislativo que nos define. Centró su intervención en el reconocimiento de la Educación Social como un Derecho de la Ciudadanía y para ello la figura del Educador/a social es clave como profesional en los Servicios Sociales. Una de las conclusiones que manifestó fue la necesidad de reorientar los servicios sociales reforzando la dimensión educativa y pedagógica y poner en el centro de nuestra intervención a la persona, su dignidad y desarrollo.



EL COLEGIO PROFESIONAL DE EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (COPESPA) DA SUS PRIMEROS PASOS

COPESPA

356

El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales del Principado de Asturias (COPESPA) llevó a cabo su presentación oficial el viernes día 9 de enero, en el Club de Prensa del diario La Nueva España de Oviedo, a las 19:00 horas.

Tras una larga trayectoria de asociacionismo, la creación del Colegio Profesional supone para los Educadores y Educadoras Sociales asturianos/as, un logro que les permitirá trabajar por el reconocimiento y dignificación de la profesión en la región; de manera que se garanticen los derechos de la ciudadanía a ser atendida por profesionales cualificados y garantes de una adecuada intervención socioeducativa.

Con este acto se inicia el proceso de colegiación para profesionales titulados y el de habilitación para aquellas personas que quieran solicitarla (siempre y cuando cumplan los requisitos que se establecen en la Ley 10/2014 de 17 de Julio y publicada en el BOPA número 171 de 24 de Julio de creación del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales del Principado de Asturias).

Comienzo del proceso de Colegiación: Desde el 12 de enero

1. Podrán integrarse en el Colegio Profesional quienes estén en posesión del título académico oficial de Diplomado en Educación Social, establecido en el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto; o del correspondiente título de Grado al que se refiere la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
2. Además, podrán integrarse en el Colegio Profesional quienes posean un título extranjero equivalente debidamente homologado.

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. 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.

3. Previa habilitación, podrán integrarse en el Colegio Profesional referido quienes se encuentren en alguno de los supuestos contemplados en la Disposición Transitoria Cuarta de esta Ley y en los términos establecidos en la misma.
4. Las personas habilitadas en otros colegios profesionales del Estado que soliciten un cambio de expediente al COPESPA.

Período de habilitación profesional

(Desde el 12 de enero de 2015 hasta el 23 de febrero de 2016)

357

- a. Quienes dispongan de estudios específicos de un mínimo de tres años en el ámbito de la educación social iniciados antes del curso académico 1995/1996, y acrediten, mediante las certificaciones administrativas oportunas, once años de experiencia profesional con dedicación plena o principal en el ámbito de la educación social y con tareas y funciones propias de la misma.
- b. Los años de experiencia profesional deberán de ser anteriores a la entrada en vigor de esta ley y al menos tres de ellos anteriores al uno de enero de 2005.
- c. Quienes dispongan de una titulación universitaria de grado medio o superior, iniciada con anterioridad al curso académico 1995/1996, y acrediten, mediante las certificaciones administrativas oportunas, once años de experiencia profesional con dedicación plena o principal en el ámbito de la educación social, con funciones y tareas propias de la misma.
- d. Los años de experiencia profesional deberán de ser anteriores a la entrada en vigor de esta ley y al menos tres de ellos anteriores al uno de enero de 2005.
- e. Los profesionales que no dispongan de formación universitaria y acrediten, mediante las certificaciones administrativas oportunas diecisiete años de experiencia profesional, con dedicación plena o principal en el ámbito de la educación social y con tareas y funciones propias de la misma.
- f. Los años de experiencia profesional deberán de ser anteriores a la entrada en vigor de esta ley y al menos ocho de ellos anteriores al uno de enero de 2005.



La Educación Social asturiana está de enhorabuena, viviendo un momento histórico, que comenzó el 17 de Julio de 2014 con la aprobación, por unanimidad, de todos los grupos políticos con representación en la Junta General del Principado, de la Ley de creación del COPESPA en el parlamento asturiano, pero no hay que olvidar que también la sociedad asturiana debe felicitarse porque se trata es un gran avance y una verdadera conquista social.

Para más información:

COPESPA (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales del Principado de Asturias)

www.copespa.blogspot.com

Teléfono de contacto : 722167197

Correo electrónico: secretariacopespa@gmail.com



Reseñas

359



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. **ISSN:** 1698-9007.



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

Reseña

Título del libro: **Delito de silencio.
Ha llegado el momento: es tiempo de acción.**

Autor: Federico Mayor Zaragoza

Edita: **Barcelona: Comanegra**

Año de edición: 2011

360

Redacción.

Ola a ola.
El mar lo sabe todo.
Pero olvida.

Mario Benedetti

En este pequeño opúsculo, que sigue la estela de otros como "*¡Indignaos!*" de Stéphan Hessel, Federico Mayor Zaragoza, de larga y reconocida trayectoria en la defensa de los Derechos Humanos y que fue Director General de la UNESCO entre 1987 y 1999, después de caracterizar los abusos del mundo actual, quiere hacer una llamada a la acción y nos exhorta a rebelarnos e implicarnos, reconstituírnos democráticamente, y a pasar de súbditos a ciudadanos, actores participantes en la consecución de un nuevo mundo a la altura de la dignidad humana.

Para ello repasa los valores de la Declaración de los Derechos Humanos y su vigencia, y propone diferentes medidas, tales como: consolidación de la democracia participativa, disminución de los gastos en armamentos, acabar con los paraísos fiscales, acabar con



los grupúsculos plutocráticos (G7, G8, G20) y reforzar las Naciones Unidas, legalización de las drogas, etc., porque el mundo tiene arreglo si pasamos a la acción.

Y reivindica la enorme posibilidad que ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación e internet frente a los poderes mediáticos controlados por los poderosos.

Para acabar, comparte con nosotros desde su faceta de poeta, algunos de sus poemas, que le han servido para dar título al libro.

Delito
de silencio.
Tenemos que convertirnos
en la voz
de la gente
silenciada.
En la voz
que denuncia,
que proclama
que el hombre
no está en venta,
que no forma parte
del mercado.
En la voz
que llegue fuerte y alto
a todos los rincones
de la tierra.
Que nadie
que sepa hablar
siga callado.
Que todos los que puedan
se unan
a este grito.

Federico Mayor Zaragoza, Salobreña, 1994.



Reseña

- Título:** **Para reír y rezar**
- Autor:** Manuel Segura Morales
- Editorial:** Desclée De Brouwer; Colección: A los cuatro vientos
- Año de edición:** 2014 (1ª edición, 208 páginas)

362

Josep Vallés Herrero¹

Sobre un vidrio mojado escribí su nombre..., “Para reír y rezar”, y lo hice sin darme cuenta, y entonces mis ojos se quedaron igual que ese vidrio, empañados, pensando cómo se le ocurrió escribir este libro a Manuel Segura. Hoy, cuando desperté, antes de ir a impartir clases, buscaba el sol que entrase en mi ventana, ya que se ocultaba tras unas negras nubes, después de una fuerte tormenta. Entonces pensé en la luz que emanan estos breves relatos y se me ocurrió realizar una lectura de algunos de ellos en la tutoría grupal y he logrado, con ellos, despertar en mis alumnos la curiosidad por el aprendizaje social a través de historias de un burro, de monos inexistentes, de un juez perseguido por un policía, de un preso con una esperanza que le aguantaba vivo...

Hemos empezado esta reseña de forma nada convencional, inspirados en una conocida composición del recordado Enrique Urquijo, el poeta triste de la “Movidia madrileña”, porque está escrito en una prosa sencilla y luminosa, que destila historias basadas en hechos reales y emotivos, con la excusa de hablar de la vida misma, transmitiendo valores éticos. Perfectamente el libro podría titularse “Para reír educando” o “historietas educativas”. Son historias breves, pero llenas de humor y de optimismo; después de cada anécdota se sugieren algunas ideas para meditar. Recomendable para entretener aprendiendo sobre historias de la vida.

Como dice en el prólogo, “se habla de prostitutas que, si les tocan millones a la lotería, los darían para los niños pobres. O del Ministro de Agricultura, en el Paraguay de Stroessner, que cuando una comisión internacional le recomendó tener cuidado con el monocultivo, respondió públicamente que él sabía muy bien cómo enfrentarse a los

¹ Educador Social, Doctor en Pedagogía, Licenciado en Geografía e Historia. Profesor tutor de Educación Social y Trabajo Social de la UNED. Miembro de la Junta de Gobierno del *Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya* – CEESC- y de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).



monos, a tiros y nada de trampas ni productos químicos. O del bigotudo policía municipal que insultó gravemente a un conductor por equivocarse de calle y luego resultó que dicho conductor era el Juez de Primera Instancia de aquella ciudad. O de la joven madre de Somalia, que devolvió los tres caramelos que le habían dado para su hijo, cuando el hijo murió. O de cómo se arreglaban tres albañiles españoles en Londres, para decir en inglés el nombre, difícilísimo, de la estación de Metro a la que iban. O del preso que no se suicidaba para no darles ese gusto a quienes no lo podían ver... Después de cada anécdota, se sugieren algunas ideas para meditar sobre lo que se ha leído y así acercarse más a Dios o aprender algo importante sobre psicología o sobre educación”.

No hay readaptación, cambio, transformación o crecimiento personal sin modelos de relaciones interpersonales alternativos al individualismo y al egoísmo, o a la competitividad del “todo vale”. Además sabemos que para la eficaz intervención educativa debemos promover actitudes pro-sociales. Para enseñar a convivir hace falta un entrenamiento eficaz en tres campos: el cognitivo, el emocional y el moral. En lo cognitivo, hay que enseñar a los alumnos a definir objetivamente los problemas, a imaginar soluciones alternativas, a prever consecuencias y a ponerse en el lugar del otro. En lo emocional, los alumnos deben conocer las principales emociones humanas y cómo utilizarlas para una convivencia eficaz y justa. En lo moral, se debe ayudar a los alumnos a descubrir los grandes valores morales y a dejarse orientar por ellos en su conducta.

Este divertido libro –que nos hace reflexionar, aunque quizá no llegue a ser un *bestseller*– al menos comparte unas historias de vida que transmiten esas actitudes que Manuel Segura ha expresado en sus textos y escritos más especializados. Este jesuita granadino, ahijado de Manuel de Falla, con una familia relacionada con Miguel de Unamuno y Federico García Lorca, estudió tres años en Barcelona y cuatro en Inglaterra (Oxford). Fue superior de los jesuitas en Paraguay y luego en Chile. A su vuelta a España ha sido 24 años profesor de psicología educativa en la Universidad de La Laguna (Tenerife). Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia y Doctor Honoris Causa por la Universidad de La Laguna. Ha editado libros sobre la educación de competencias sociales en la editorial Narcea y sus enseñanzas se han aplicado en programas educativos de Canarias y Cataluña².

2 Resumen del currículum del profesor Segura en:
http://www.cece.gva.es/eva/docs/programas_exp/biografia_biblio_m_segura.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. ISSN: 1698-9007.



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

Reseña

Título del libro: **Educación y Derechos Humanos: modelos a construir. Miradas problematizadoras.**

Autor: Alejandra Capocasale – Yoselín Frugoni (coordinadoras).

Edita: Grupo Magró editores .Montevideo/Uruguay.

Año de edición: 2013

364

Mag. Lilián Berardi y Mag. Selva García Montejo

Un libro más sobre Derechos Humanos, es cierto, pero éste armado desde miradas académicas de autores que logran imbricar su experiencia en la Educación con la temática de los Derechos Humanos y que permite comprender que es posible otra lectura entre lo instituido por un modelo hegemónico establecido y “el sentir” desde otro compromiso.

Las autoras han logrado coordinar aportes de ambas orillas - se articula el pensamiento de uruguayos y argentinos ante una misma inquietud- y presentan un producto misceláneo, interesante y dinámico que descubre como posible tratamiento del tema Derechos Humanos variadas miradas. Los autores convocados no tuvieron lineamientos a priori y esa modalidad abierta contribuyó con la riqueza final de lo que se presenta. Es así que el lector encuentra un tratamiento del tema desde la experiencia y lo cotidiano, desde lo histórico-antropológico, desde la teoría de la educación, desde las miradas para construir y de-construir subjetividades y finalmente desde lo epistémico.

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. **ISSN:** 1698-9007.



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

“Los Derechos Humanos desde la experiencia” recoge temáticas de central interés: el Movimiento de las Misiones Sociopedagógicas en el Uruguay -como construcción colectiva-; la puesta en práctica del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) “Escuela...museo abierto”, como homenaje a la población afrodescendiente del Uruguay; la Educación Secundaria en Colonia Berro como programa educativo que se propone la reinserción a la educación formal de jóvenes en situación de exclusión educativa mediante el fortalecimiento del vínculo pedagógico; finalmente, el derecho a la educación en contextos de privación de la libertad, trabajo realizado por el Grupo de Estudio sobre Educación en cárceles (CESEC), La Plata, Bs.As.

“Miradas histórico-antropológicas” aporta un análisis sustantivo sobre diferentes aspectos: las dos concepciones de los Derechos Humanos: la concepción liberal de los mismos -primera generación de Derechos, propia de las Declaraciones de las revoluciones burguesas del siglo XVII y XVIII y una concepción alternativa, propia de Boaventura de Sousa Santos, quien plantea reconceptualizar los Derechos Humanos e incorporarlos a un discurso emancipador; la Libertad en Derechos Humanos como construcción comparable a una partida de ajedrez, dinámica, construida entre contrincantes, de modo histórico y contextualizado. Se reivindica el papel de la educación como articuladora entre la teoría y la práctica de los Derechos Humanos; el análisis de las políticas sociales y educativas desde dos perspectivas diferentes: como control de las poblaciones que ponen en riesgo la sociedad y, como Derechos de las Personas, enfoque que considera a la Educación como Derecho y al Estado como garante; por último se analiza la relación entre Estado y Derechos Humanos como una relación poco transparente, en el sentido de que en la práctica consuetudinaria se diluye el supuesto de que es el Estado es el que controla y vigila el respeto de los Derechos Humanos.

“Miradas desde la Teoría de la Educación” focaliza en el análisis de diferentes tópicos: la problematización de la Educación como Derecho Humano, la reflexión acerca de las condiciones que posibilitan que la Educación sea un Derecho de modo de develar su real significado como un Derecho Humano; los Derechos Humanos como reconstructores de la relación Teoría-Práctica y su manifestación en la “práctica-docente”: vertebradores de una práctica que posea sentido pedagógico y humano, dado



que la educación constituye una práctica histórica, social y formadora de sujetos; educar para valorar, entendido no sólo como responsabilidad del sistema educativo sino también como instancias de intercambio sociales que favorezcan la autogestión y la cogestión. En ese marco se produce tanto el reconocimiento de lo público como el reconocimiento del sujeto como hacedor del mismo, instancia que sólo identifica cuando ha sido educado para valorarse; educar en Derechos Humanos como práctica de carácter ético implica que la educación debe cumplir ciertas condiciones: ser humanizadora, llevar al sujeto a interrogarse acerca de la finalidad de sus actos, debatir, argumentar, dar cuenta públicamente de la que se hace y buscar caminos de acción más próximos a la utopía.

“Miradas para construir y de-construir la subjetividad” aborda temáticas de relevancia en lo referente a la subjetividad: la docencia como profesión que implica riesgos respecto a la salud, se asocia con la entrega, el sacrificio y la dedicación sin considerar que todo esto involucra un costo emocional; el análisis de cómo un pueblo del interior del país, en un acto político, hace uso de su soberanía y derechos y plebiscita entre sus ciudadanos el nombre que debe llevar la localidad que habitan, acto que afirma la identidad grupal; las reflexiones que buscan resignificar la función pedagógica de las medidas judiciales que el sistema penal juvenil aplica a los adolescentes trasgresores de las normas penales.

“Miradas epistémicas” reúne tópicos de particular significación: diferentes enfoques de abordar los Derechos Humanos a partir de una taxonomía que contiene categorías que se mencionan en el Derecho Jurídico (dimensión biológica, jurídica y social); la tensión no resuelta entre dos conceptos: el primer fundamento de los Derechos Humanos, que concibe a la naturaleza humana como prefijada y el concepto subyacente de que los citados Derechos poseen una naturaleza en construcción (social-cultural-psicológica); los Derechos Humanos como “ficción simbólica”, como construcción de una estructura ficticia de la realidad, la brecha que existe entre la presentación formal de los Derechos Humanos con sus intereses ideológicos que subyacen y las consecuencias que producen.



Posee el libro un valor agregado, no ha quedado ausente el aporte, también de un rioplatense, el Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel quien entre otras ideas expresa en su participación:

“El eje central de la educación es generar conciencia de hombres y mujeres para la libertad...Tenemos que repensar los conceptos, tenemos que repensar nuestra sociedad, y tengamos presente que toda sociedad es el resultado de quienes la componen, nosotros somos responsables de las sociedades en las que vivimos; si hay injusticia es porque la permitimos, no tuvimos el coraje de ponernos de pie y decir <basta>”.



Recursos y repositorio

368



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. **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.

TABLA DE DERECHOS HUMANOS 2.0

Cuadro de normas y mecanismos para la Protección de los Derechos Humanos

Redacción.

Os acercamos un recurso que puede seros de interés por su gran utilidad. Esta tabla, accesible en abierto en internet (<http://www.derechoshumanos.net/derechos/>), está elaborada y alimentada por

[JAVIER GARCÍA ESPINAR](mailto:javier@derechoshumanos.net) (javier@derechoshumanos.net)

La [Tabla de Derechos Humanos 2.0](#) (TDH 2.0) es una potente e innovadora herramienta destinada al conocimiento, enseñanza y difusión de los diferentes derechos humanos y de los preceptos normativos y mecanismos específicos establecidos para su protección que se ha convertido en una herramienta de utilidad para docentes, estudiantes, abogados, profesionales del ámbito de los derechos humanos, educadores y público en general. Como muestra de ello, cabe señalar que esta herramienta cuenta con más de 5 millones de accesos desde su creación. Permite la **rápida localización de los preceptos** y artículos concretos (de entre las principales Declaraciones y normas de derechos humanos) que regulan y dan cobertura a cada uno de los múltiples y diferentes derechos humanos, así como de las [medidas y mecanismos de protección](#) aplicables a los mismos.

La [Tabla de Ratificaciones y Reservas](#), complementa a la Tabla Normativa, permitiendo la rápida localización de los **países** que han firmado y ratificado los principales instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, **fecha** de la firma, así como las **reservas** planteadas por los países a los principales Tratados de Derechos Humanos.

<http://www.derechoshumanos.net/derechos/>



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, monográficos, y que combina en cada número diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas a un 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” aquellos otros temas que no podamos clasificar, 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 pues, prioritariamente, de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde *RES, Revista de Educación Social*, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, **siguiendo las siguientes indicaciones:**

[Orientaciones sobre colaboraciones](#)

[Autorización de artículos](#)

[Criterios de publicación](#)

Recepción de artículos y propuestas en el e-mail: res@eduso.net

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 junio de 2015**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

Tema del próximo número 21: **Educación Social y Género.**

(Orientaciones sobre este número en la sección **[PRÓXIMO NÚMERO](#)**)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). 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. **ISSN:** 1698-9007.



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

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

cgcees@eduso.net



RES, Revista de Educación Social



res@eduso.net