JULIO-DICIEMBRE 2020

RES, Revista de Educación Social. Número 31

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

Este número 31 nos aproxima al papel de la Educación Social en las políticas culturales, la animación sociocultural y la gestión cultural. Seis ejes orientan las aportaciones:

1. La cultura ocupa tiempos y espacios con protagonismo desigual desde una relación dialéctica.
2. El derecho a la cultura actúa como principio democrático.
3. Las políticas culturales deben trascender la visión económica y gerencial, el activismo huérfano, la obsesión por las infraestructuras y lo turístico, recuperando su dimensión socioeducativa en tanto factor de desarrollo personal, comunitario y territorial.
4. La animación sociocultural y la gestión cultural, como metodologías de intervención desde una dimensión socioeducativa.
5. Una mirada a la regulación del sector, el actual mercado de trabajo, el perfil profesional del educador y educadora social y su formación.
6. La tradición histórica de territorios diversos, con experiencias concretas y específicas.

En definitiva, profundizan en el estado de la cuestión y en el futuro de este ámbito propio de la Educación Social que, en el ejercicio profesional, tiene intención socioeducativa, contenido cultural y proyección social. Y lo hacen desde un profundo ejercicio de autocrítica sobre nuestra actividad.

REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL

***ISSN** 1698-9007*

RES, Revista de Educación Social

NÚMERO 31

- SUMARIO
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA: REVISIONES
- EL TEMA: EXPERIENCIAS
- MISCELÁNEA
- RESEÑAS
- ACTUALIDAD
- ARTÍCULOS SÓLO TEXTO
- PRÓXIMO NÚMERO

CGCEES
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales

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 las del editor y son responsabilidad exclusiva de sus autores o autoras.

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

Sede del CGCEES
Carrer Aragó 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08; cgcees@eduso.net

***RES, Revista de Educación Social*,** forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el
Portal de la Educación Social http://www.eduso.net
Correo electrónico: res@eduso.net

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

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

Coordinador del consejo de redacción / Editor: *Carlos Sánchez-Valverde.*

Editor invitado: *Iván García.*

Secretaria de redacción*: Sofía Riveiro.*

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

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).
Enrique Guisado, Educador Social, COPESEX (Extremadura).
Gema López, Educadora Social, CEESA (Aragón).
Ana Martín, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., UNED.
Víctor M. Martín-Solbes, PHD en Pedagogía. Univ. de Málaga.
Pedro C. Martínez, PHD en Psicología. UNAE (Ecuador).
Carmen Morán, PHD en Pedagogía, Univ. de Santiago de Compostela.
Sandra Montané. PHDen Pedagogía, Universitat de Barcelona.
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha
Segundo Moyano, Educador Social, PHD en Pedagogía, Universitat Oberta de Catalunya, UOC.
Mercè Òdena, Educadora Social, CEESC (Catalunya).
Inés Pico, Educadora Social, Lic. en Filosofía y Ciencias Ed., CEESPV (País Vasco).
Thomas André Prola, Educador Social, Universitat de Barcelona (UB).
Iñaki Rodríguez, Educador Social, PHD en Pedagogía. CEESPV (País Vasco).
Alfonso Tembrás, Educador Social, CEESG (Galicia).
Josep Vallés, Ed. Social, PHD en Pedagogía, CEESC (Catalunya) y UNED.
Carmen Vega, PHD en Filosofía y Ciencias Ed., Univ. La Salle

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

*Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social,** proceden, prioritariamente (más del 95%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. adaptados, publicados en otras publicaciones. Y en algunos casos, demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.*

Colaboran en este número:

Iván Aguión, José S. Álvarez, José Á. Baeza, Roberto Bañón, María Barba, Susana Brignoni, Fran Calvo, Anna Corts, María D. Dapía, María Dosil, Amaia Eiguren, Sergio Fernández, Iván García, Susanna Giménez, Teresa González, María Gutiérrez, Claudia Hernández, María Ángeles Hernández, Natalia Hipólito, Jorge Jimena, Rafael March, Ana M. Martín, Sara Mena, Manfred Liebel, T. Israel López, Andrés Lorenzo, Miriam Modrego, Carles Monclús, Mari Carmen Morán, David Neira, Mayra Nieves, Naiara Ozamiz, Diego Palenzuela, Alejandro Pérez, Maitane Picaza, María José Planes, Teresa Rebolledo, Paula Rodríguez, Iván Sánchez, Carlos Sánchez-Valverde, Xavier Solnech, Oriol Turró, Antonio Uceda, Mirian Ugalde, Blasa Valdepeñas, Josep Vallés, Germán Vargas, Alejandro Ventura, María V. Villa, Olga Vinyals,

Coordinación técnica*: Roberto Bañón.*

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

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

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

Archivo ***RES, Revista de Educación Social***, Archivo eduso.net. Archivo CGCEES, Archivo FlickrCC, Archivo Pixabay.com. Archivo Pexels, Archivo Pikwizard.

Imagen portada: Archivo Pexels

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

JULIO-DICIEMBRE 2020

RES, Revista de Educación Social

Número 31

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

Este número 31 nos aproxima al papel de la Educación Social en las políticas culturales, la animación sociocultural y la gestión cultural. Seis ejes orientan las aportaciones:

1. La cultura ocupa tiempos y espacios con protagonismo desigual desde una relación dialéctica.
2. El derecho a la cultura actúa como principio democrático.
3. Las políticas culturales deben trascender la visión económica y gerencial, el activismo huérfano, la obsesión por las infraestructuras y lo turístico, recuperando su dimensión socioeducativa en tanto factor de desarrollo personal, comunitario y territorial.
4. La animación sociocultural y la gestión cultural, como metodologías de intervención desde una dimensión socioeducativa.
5. Una mirada a la regulación del sector, el actual mercado de trabajo, el perfil profesional del educador y educadora social y su formación.
6. La tradición histórica de territorios diversos, con experiencias concretas y específicas.

En definitiva, profundizan en el estado de la cuestión y en el futuro de este ámbito propio de la Educación Social que, en el ejercicio profesional, tiene intención socioeducativa, contenido cultural y proyección social. Y lo hacen desde un profundo ejercicio de autocrítica sobre nuestra actividad.

REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 31: *POLÍTICAS CULTURALES, ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y GESTIÓN CULTURAL. MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL*

Presentación

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, *coordinador del consejo de redacción*, IVÁN GARCÍA GARCÍA, *editor invitado*..... 7

El tema: *Revisiones*.....10

La cultura, su acción y su gestión, desde la educación social

Culture, its action and management from social education

IVÁN GARCÍA GARCÍA, *educador social, Ayuntamiento de Vedra (A Coruña). Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de investigación en pedagogía social y educación ambiental (SEPA-interea)* 11

La gestión cultural en el ámbito local gallego: las funciones del educador/a social

Cultural management in the Galician local level: the functions of the Social Educator

ALEJANDRO VENTURA, *graduado educación social, Universidad Coruña*..... 28

Actuamos en la cultura para transformar el mundo. Educación social, acción cultural y transformación social

We act in culture to transform the world. Social education, cultural action and social transformation

CARLES MONCLÚS GARRIGA. *Profesor de animación sociocultural, IES (instituto de educación secundaria) Jordi de Sant Jordi y Universidad de València*..... 55

***Gestión sociocultural del cuidado como puente para la convivialidad y valor a la vida*.**

Sociocultural management of care as a bridge for conviviality and value to life

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ, CLAUDIA HERNÁNDEZ LOREDO y MIRIAN UGALDE BARRÓN. *Universidad Autónoma de Querétaro* 75

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

Cultural policies, socio cultural animation and cultural management. Looks from Social Education

SARA MENA TOLEDO, *estudiante del grado de educación social. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Málaga* 93

Una mirada socioeducativa al ocio cultural

A socio-educational approach to cultural leisure

Mª ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS y JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ MUÑOZ, *Facultad de Educación, Universidad de Murcia*..... 101

Aprendizaje colaborativo: una aproximación a la Animación Sociocultural

Collaborative learning an approach to Sociocultural Animation

BLASA VALDEPEÑAS TORRES, *educadora social en servicios sociales de atención primaria*..... 122

El tema: *Experiencias*.....134

Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia

Social theater as a tool for citizen participation in the municipality of Murcia

TOMÁS ISRAEL LÓPEZ MARIN, *Fundación CEPAIM*..... 135

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

Educaciones en prisión. Sinergias desde la animación sociocultural
Educations in prison. Synergies from socio-cultural animation
M. CARMEN MORÁN DE CASTRO, GERMAN VARGAS CALLEJAS, ALEJANDRO PÉREZ DIEZ y DAVID NEIRA CARIDAD, ***Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de investigación SEPA-interea;*** **MARÍA BARBA NÚÑEZ,** ***ONG ALIAD-ULTREIA. Universidade de A Coruña. Grupo de investigación SEPA-interea.*** **..... 155**

El desarrollo de las políticas culturales y socioeducativas en el Municipio de Oviedo
The development of cultural and socio-educational policies in the Municipality of Oviedo
JORGE JIMENA ALCAIDE, ***Universidad de Oviedo*** **..... 166**

Animación sociocultural y gestión comunitaria. Experiencia de participación entre Universidad y barrio
Sociocultural dynamization and community management. An involvement experience between University and neighbourhood
NATALIA HIPÓLITO RUIZ, ***educadora social y profesora de educación social. Universidad de Castilla la Mancha (UCLM),Talavera***
IVÁN SÁNCHEZ MORA, ***educador social. Proyecto Canillejas. La rueca asociación (Madrid)***
SERGIO JORGE FERNÁNDEZ ORTEGA, ***educador social y profesor de educación social. Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), Talavera***
MARÍA GUTIÉRREZ CAMUÑAS, ***estudiante de educación social*** **..... 187**

Miscelánea..... 203

Educadores y educadoras sociales en la escuela. Una investigación desde el ámbito de la orientación educativa
Social Educators in the school. An investigation from the education guidance scope
IVÁN AGUIÓN REGUEIRO, MARÍA D. DAPÍA CONDE y PAULA RODRÍGUEZ RIVERA, ***Universidad de Vigo*** **..... 204**

El hiyab en la educación y la intervención socioeducativa: una mirada desde sus futuros profesionales y las mujeres musulmanas
The hijab in education and social intervention: a look from its future professionals and Muslim women
ANTONIO UCEDA CÉSPEDES y DIEGO PALENZUELA SÁNCHEZ, ***graduados en educación social y máster en migraciones, mediación y grupos vulnerables.*** **..... 221**

Las competencias profesionales en el nuevo escenario universitario: su papel en la formación de los educadores sociales
Professional skills in the new university setting: its role in the training of social educators
TERESA DE JESÚS GONZÁLEZ BARBERO. ***Centro superior de estudios universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid.*** **..... 241**

Potenciar la inteligencia emocional de los adolescentes tutelados a través de la equinoterapia
Empower the emotional intelligence of tutored adolescents through equinotherapy
SUSANNA GIMÉNEZ BOU, ***educadora social, antropóloga y equinoterapeuta en "Associació Horseway"*** **..... 267**

Adolescentes violentos en recursos residenciales: una propuesta de intervención
Intervention with violent children in residential care resource: a proposal for intervention
RAFAEL MARCH ORTEGA, ***pedagogo, psicólogo y educador social, técnico superior de la administración autonómica de Castilla y León, Valladolid*** **..... 280**

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 niños, niñas y adolescentes en situación de calle (NNASC) y la cultura de la calle
The street children and adolescents (NNASC) and the street culture
MARÍA VICTORIA VILLA BUITRÓN, *Lima-Perú*..... 305

Repúblicas de Niños. Desafíos del autogobierno infantil
Children's Republics. Challenges of children's self-government
MANFRED LIEBEL..... 322

Pandemiari lehen lerrotik aurre eginez: gizarte-hezkuntzako profesionalek bizitako errealitateari hurbilpena
Combatiendo la pandemia desde el terreno: Un acercamiento a la realidad vivida por los/as educadores/as sociales
Fighting the pandemic from the field: A closer look at the reality experienced by social educators
MARIA DOSIL, *Euskal Herriko Unibertsitatea (Ehu), Bilboko Hezkuntza Fakultateko Irakaslea*
MIRIAM MODREGO, *Gizarte Hezkuntzako Ikaslea, Euskal Herriko Unibertsitatea (Ehu)*
AMAIA EIGUREN, NAIARA OZAMIZ, MAITANE PICAZA, *Euskal Herriko Unibertsitatea (Ehu), Bilboko Hezkuntza Fakultateko Irakasleak*..... 363

¿Qué pasó con las personas en situación de sinhogarismo durante el confinamiento? Estudio sobre la percepción de profesionales sobre las medidas tomadas ante el estado de alarma por el COVID-19
What happened with persons experiencing homelessness during the confinement? Study about the perception of professionals about the measures taken during the state of alarm consequence of the COVID-19
FRAN CALVO, *departament de pedagogia, Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona*
ORIOL TURRÓ-GARRIGA, *grup de recerca sobre envelliment, discapacitat i salud, Institut d'Investigació Biomèdica de Girona*
XAVIER SOLENCH-ARCO, *grup de recerca en ciències socials aplicades [CISA], Universitat de Girona*
ANDRÉS LORENZO-APARICIO, *grup de recerca i innovació en Treball Social, Universitat de Barcelona*..... 373

Reseñas 404

***Reseña de libro.* TÍTULO:. *Bienestar en España. Ideas de futuro desde el discurso de padres y madres.* AUTORES: Rodríguez San Julián, E., Ballesteros Guerra, J. C., y Megías Quirós, I.**
M.ª ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Murcia*..... 405
***Reseña de libro*. TÍTULO:*¿Con qué sueñan los niños?* AUTORES: AAVV**
SUSANA BRIGNONI..... 408
***Reseña de libro*. TÍTULO:*Profesionales del circo social: 12 meses, 12 historias*. AUTORES:Aïda Ballester y Antonio Alcántara**
OLGA VINYALS MARTORI, *www.artescenasocial.com*..... 410
***Reseña de capítulo de libro*. TÍTULO: *La acción socioeducativa en las leyes de servicios sociales autonómicas: la figura del educador/a social.* AUTORES:Alejandro Martínez Pérez y Fernando Lezcano Barbero**
JOSEP VALLÉS HERRERO..... 412
***Reseña de libro*. TÍTULO: *Innovación Docente. Experiencias universitarias en Educación Social.* AUTORES: Luisa Torres-Barzabal y Juan Agustín Morón-Marchena (eds.)**
TERESA REBOLLEDO GÁMEZ, *educadora social y profesora en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.*..... 417

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

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

***Reseña de libro*. TÍTULO: *Política, legislación y educación*. AUTOR: Manuel de Puelles Benítez**
JOSÉ ÁNGEL BAEZA HERNÁNDEZ, *Universidad de Murcia*..... 420
***Reseña de libro*. TÍTULO:*La violencia laboral en las residencias de mayores. ¿Cómo gestionar la agresividad de la persona usuaria?* AUTORA:Cristina Vidal-Martí**
ANNA CORTS, *educadora social*..... 422
***Reseña de libro*. TÍTULO:*La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica*. AUTORES: Sánchez-Valverde, Carlos y Montané, Alejandra (Coord.)**
ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO, *Facultad De Educación. UNED*..... 424

Actualidad.....427

***El CGCEES y organizaciones de docentes y universidades celebran reuniones*.....428**

***Posicionamientos del CGCEES sobre incorporación de la Educación social en el sistema educativo*.....432**

***Entrevista a Lourdes Menacho "La educación, o es social, o no es del siglo XXI"*..433**

***Educación social y sistema educativo: sobre la llamada ley Rhodes y posible reforma ley de Educación*.....436**

***Actividades del Día de la Educación Social*.....445**

***Webinar Día Internacional de la Educación Social*.....446**

***Esencias de la Educación Social*.....447**

***Premios TFG y Premios profesionales*.....448**

***eduso.net 20 años construyendo educación social*.....452**

***Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, Programa de Postgrado y Desarrollo Profesional (CGCEES y UNED)*.....456**

***El CEESC publica el núm. 22 de Cuadernos de Educación Social*.....459**

***El CEESG publica el núm. 13 de Galeduso*.....461**

***Entrevista a Xavier Puig "El sector social ha sido ignorado en la pandemia"*.....463**

***Campaña "El reto de la Educación Social en tiempos de Covid-19"*.....468**

***Nueva Junta en el CEES ARAGÓN*.....474**

***Jornada virtual "Educación Social: Profesión comprometida con la infancia"*.....476**

***Jornada GHEE-CEESPV del Día de la Educación Social Reflexiones de los ponentes en las mesas*.....478**

***III Simposio Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto "La Pedagogía Social en Tiempos de Pandemia"*.....479**

***Próximos congresos de interés para la Educación Social*.....482**

CÓMO COLABORAR CON *RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL*..... 485

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

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

Presentación

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción*
Iván García García, *editor invitado*

La situación que genera el COVID-19 está transformando todas las áreas de la vida afectando al conjunto del sistema social. Esta circunstancia está teniendo y tendrá consecuencias muy importantes en el ámbito de la cultura.

Este número de RES trata de acercarse al papel de la Educación Social en las políticas culturales, la animación sociocultural y la gestión cultural, adentrándose tanto en el estado de la cuestión, como en su futuro a medio plazo.

Partimos de que la acción en cultura es un ámbito de la Educación Social, que en su ejercicio profesional tiene intención socioeducativa, contenido cultural y dimensión social.

Creemos que nos encontramos en un punto de inflexión que resulta interesante y necesario para repensarnos, mirando hacia atrás y hacia adelante para seguir fortaleciendo nuestro discurso, para dar salida a interrogantes varios compartiendo reflexiones y experiencias, y para hacer un profundo ejercicio de autocrítica sobre nuestra actividad y situación.

Sabemos que la cultura ocupa tiempos y espacios con protagonismo desigual que es necesario equilibrar. Que el derecho a la cultura, tanto de acceso como de participación corresponsabiliza tanto a administraciones como a la ciudadanía en su materialización. Que hay que revisar el actual modelo de consumo cultural y a la par recuperar la dimensión socioeducativa de la acción cultural como factor de desarrollo personal, comunitario y territorial. En todo esto la Educación Social tiene un largo recorrido y retos tremendamente apasionantes, pero es el momento de una lectura profunda y unas respuestas sinérgicas para seguir avanzando.

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

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

En este sentido, esta nueva entrega de RES nos aproxima, desde una amplitud de miradas, a las reflexiones teóricas y a las experiencias prácticas de diversos agentes que cuentan su labor en propuestas de animación sociocultural y de gestión cultural y comunitaria y que son materializadas en determinados territorios con unas realidades concretas y específicas (geográfica y socioeconómicas, formativas y profesionales, …) que condicionan y conforman una determinada historia del entender y hacer de este campo de acción.

Otro punto clave, reside en como concebimos la acción cultural desde nuestra óptica y donde ponemos los límites. Esto dará respuesta a una mayor definición del perfil profesional de la acción cultural.

En definitiva, creemos que los acontecimientos de los últimos años en este sector, están poniendo en peligro una forma de entender la cultura, que cuenta con una tradición, una historia, y unos fundamentos propios enraizados en las prácticas socioeducativas.

Los contenidos de *RES, Revista de Educación Social*, número 31.

En las colaboraciones de la *sección tema* encontraréis aproximaciones, revisiones y experiencias que nos presentan la Cultura, su acción y su gestión, desde la Educación Social; las funciones del Educador/a social en la gestión cultural (en el entorno gallego); la Educación Social, la acción cultural y la transformación social; la gestión cultural del cuidado; miradas desde la Educación Social hacia la política cultural, la gestión y la animación sociocultural, o al ocio cultural; o una manera de entender la animación sociocultural como aprendizaje colaborativo…. Y experiencias sobre el teatro social, la animación sociocultural en prisión, o cómo algunos municipios han desarrollado sus políticas culturales, la participación conjunta de la universidad y el barrio en la animación y gestión comunitaria, etc.

Elementos que quieren acompañar vuestros procesos de interpelación, reflexión, construcción de discurso, etc., sobre todos estos temas.

En la sección *miscelánea* encontraréis aportaciones que nos muestran los resultados de investigaciones sobre los educadores y las educadoras sociales en la escuela, o sobre el "hiyad" y la intervención socioeducativa, o sobre las competencias profesionales en el nuevo escenario universitario; reflexiones sobre la equinoterapia como forma de potenciar la inteligencia emocional de los y las adolescentes; una propuesta de intervención con adolescentes violentos en recursos residenciales; una presentación de la cultura y de la

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 de calle y los niños y niñas que viven en ella; una extensa y documentada revisión histórica y pedagógica sobre los desafíos del autogobierno y la participación infantil, sobre todo en recursos residenciales y en las denominadas Repúblicas Infantiles; y dos investigaciones de actualidad sobre cómo ha afectado la Covid19 a las personas en situación de sinhogarismo o a los profesionales.

Como ya viene resultando habitual, contamos con aportaciones, además de las de nuestro entorno cercano, de México, Perú, Alemania, etc., consolidando así el carácter internacional y transversal de nuestra publicación.

La sección de *actualidad* recoge, en este número, la frenética actividad del CGCCES relacionada con la apuesta profesional por una consideración mayor de la Educación Social en la Escuela, entrevistas, información sobre congresos, y otras noticias, algunas de ellas relacionadas con la situación de emergencia que estamos viviendo en relación a la Covid19.

Para acabar, os ofrecemos un buen número de *reseñas*, de libros, capítulos de libros, etc., muchos de ellos descargables, por lo que os podrán servir de compañía en esta nueva situación de pseudoconfinamiento.

Para acabar, adelantaros *el tema del próximo número* de ***RES, Revista de Educación Social,*** núm. 32, enero-junio de 2021:

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

Seguimos esperando vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo y compartiendo ideas, pensamientos, experiencias, reflexiones que nos ayuden en la interpelación sobre nuestra acción socioeducativa.

¡Gracias por seguir allí y Feliz entrada del 2021! Aunque sigamos confinados.

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

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

Revisiones

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 cultura, su acción y su gestión, desde la educación social

Culture, its action and management from social education

Iván García García, *Educador Social, Técnico Superior en Animación Sociocultural (TASOC) y Pedagogo. Técnico de Animación Sociocultural del Ayuntamiento de Vedra (A Coruña). Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea)*

Resumen

En este artículo queremos adentrarnos en el estado actual y en las posibilidades de futuro de un ámbito clásico de la Educación Social: la animación sociocultural y la gestión cultural. En el ejercicio profesional las entendemos con intención socioeducativa, contenido cultural y perspectiva social. Reflexionar desde este enfoque - el de la acción y gestión de lo cultural desde la educación social- resulta interesante y necesario para seguir fortaleciendo nuestro discurso, para dar salida a interrogantes varios sobre políticas culturales, compartiendo planteamientos y experiencias, y para hacer un profundo ejercicio de autocrítica sobre nuestra actividad, el desempeño profesional de la misma y la formación de los/as educadores/as sociales como profesionales de la acción y gestión cultural.

Dicho esto, y con el propósito de reivindicar el protagonismo profesional de la educación social en el campo de la animación sociocultural y la gestión cultural, iniciaremos un recorrido reflexivo entorno a diferentes situaciones, conceptos, perspectivas y modelos que inundan -a veces ahogan- el quehacer de la acción cultural.

Palabras clave: cultura, educación social, políticas culturales, animación sociocultural, gestión cultural, desarrollo.

Abstract

In this article we want to delve into the current situation and future possibilities of the classic field of Social Education: the socio-cultural animation and cultural management. In the professional practice we understand them with a socio-educational intention, cultural content and social perspective. Reflecting from this approach – that of the action and cultural management from social education- turns out to be interesting and necessary in order to continue strengthening our speech, to give answer to several questions about cultural policies, sharing approaches and experiences, and also, to do a deep exercise of self-criticism about our activity, the professional exercise of it and the formation of the social educator as professionals of action and cultural management.

Having said this, and with the purpose of vindicating the professional role of social education in the field of social-cultural animation and cultural management, we will begin a reflective journey around different situations, concepts, perspectives and models that flood- at times drown- the work of cultural action.

Keywords: culture, social education, cultural policies, socio-cultural animation, cultural management, development.

Fecha de recepción: 15/07/2020 Fecha de aceptación: 11/09/2020

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.

Un hito para iniciar el camino

Entre el 26 de julio y el 6 de agosto de 1982 se celebró en México la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales, de la que se deriva un texto con reflexiones y principios de gran interés en relación con la cultura, la educación y el desarrollo. Las citas que recogemos a continuación, plenamente vigentes aún, sirven de punto de partida para nuestra exposición y permitirán ordenarla a través de cinco puntos clave:

- La cultura es el procedimiento mediante el cual el pueblo o un grupo percibe a los demás y se percibe a sí mismo.
- La cultura nutre la trama social y la importancia de su papel es tan determinante que la cultura puede finalmente confundirse con la propia vida.
- La cultura se expresa en cada comunidad humana a través de la infinita diversidad de los actos y de los intercambios mediante los cuales da un sentido a su vida y deja su marca en la historia.
- La cultura debe de emanar de los individuos, de los grupos y de las asociaciones.
- La identidad cultural es una riqueza que dinamiza las posibilidades de realización de la especie humana, al movilizar a cada pueblo y a cada grupo para nutrirse de su pasado y escoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia y continuar así el proceso de su propia creación.
- Las interacciones naturales entre la cultura y la educación: lejos de continuar siendo campos paralelos, la cultura y la educación penetran mutuamente y deben desenvolverse en forma simbiótica, ya que la cultura nutre la educación, mientras que esta se revela el medio por excelencia de transmisión de la cultura y, por consiguiente, de promoción y fortalecimiento de la identidad cultural.
- El desarrollo significa el enriquecimiento de la identidad profunda de un pueblo, de las aspiraciones, de la calidad integral de su vida tanto en el plano colectivo como en el individual. No existe desarrollo sin conciencia histórica y sin salvaguardar la identidad. Debe reemplazarse la visión economicista, que reduce la cultura a una mercancía, por un enfoque en el que se asigne la noción de desarrollo endógeno a su verdadera dimensión (...) mejorando la calidad de vida, destacando el papel que desempeña la cultura en este proceso. UNESCO (1982:7-15).

Ciertamente ha habido cambios importantes desde 1982, sobre todo por la paulatina centralidad de las tecnologías de la información y de la comunicación y la extensión del modelo neoliberal en sus distintos disfraces, no escasos en el ámbito que nos ocupa. Las culturas de los pueblos se enfrentan a realidades nuevas, marcadas por la imposición de un modelo universal basado en el consumo, la competitividad y en el individualismo. El fenómeno globalizador acerca tanto nuevas realidades como diferentes formas culturales de vivir, de sentir, de actuar y de ser; nuevas formas de organización, de desterritorialización, etc.

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

En base a lo expuesto en estas citas podemos observar que, a pesar de los cambios, la cultura representa un conjunto de valores únicos e irreemplazables y cuenta con un papel impulsor en la transformación global de la sociedad.

La cultura: tiempos, espacios y desarrollo

La cultura ocupa tiempos y espacios con protagonismo desigual, en base a una relación dialéctica entre identidad y diversidad, territorio -sobre todo local- y globalización, administraciones públicas-autonomías pero, sobre todo, ayuntamientos y diputaciones- y sociedad civil.

Por otra parte, a lo largo de los últimos años se están produciendo grandes cambios, ya apuntados, marcados por la revolución de las Tics, la crisis económica, la crisis política, la crisis medioambiental y, ahora, la crisis sanitaria. A ellas tenemos que sumar otras dos crisis transversales: la cultural y la educativa. La sociedad globalizada nos arrebata la esencia de las identidades y trata de estandarizar el planeta a nivel económico y cultural, destrozando territorios y socavando nuestra capacidad de acción debido a la constante interdependencia de muchos factores.

En el ámbito sociocultural apreciamos estos cambios de manera significativa. Las tecnologías de la información y de la comunicación ayudan a reconfigurar la sociedad generando procesos de individualización y modificando los patrones de sociabilidad, lo que, en parte, deteriora la comunidad como tal. Por otro lado, continúan creciendo las desigualdades, el desapego a los gobernantes y la *hooliganización* de la política. Estas situaciones, junto a muchas otras, nos llevan a encontrarnos en un contexto cuando menos complejo y no poco desconcertante.

Enfrentar este orden de cosas implica la capacidad de vislumbrar, entender y visibilizar que los problemas globales exigen una comprensión global desde los lugares de la ciudadanía y la acción local. Por eso el ser ciudadano de hoy en día debe construirse en la interacción de lo global y lo local, generando contextos locales, espacios públicos de participación y cultura, desde los que trabajar conjuntamente (Mayer, 2002:83-104). Es decir, debemos sabernos al mismo tiempo pertenecientes a un mundo muy amplio, global, que se encuentra interconectado y es interdependiente, en el que debemos compartir derechos, deberes y responsabilidades; pertenecientes también a una realidad local, una identidad que se construye y desarrolla en las comunidades de proximidad, en las que vivimos y que constituyen nuestras

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

referencias socioculturales inmediatas. Estas peculiaridades culturales no obstaculizan, sino al contrario favorecen, los valores universales de los pueblos y constituyen la esencia del reconocimiento de múltiples identidades culturales donde coexisten diversas tradiciones.

En el marco de esta diversidad cultural es necesario reconocer la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada comunidad cultural a afirmar y preservar su identidad singular. En definitiva, *"el ejercicio de compaginar lo global con lo local y de convivencia natural entre identidades exige construir un futuro diferente sobre nuevas bases que den respuestas al cambio de época que estamos a vivir"* (Arnanz y Barba, 2015: 94).

En base a lo anterior, se hace patente que el ámbito local es uno de los territorios que cuenta con mayor potencial y con características propias para promover la cultura, la ciudadanía, el sentimiento de colectividad y el ejercicio de los derechos. Aquí es donde reside la importancia del territorio no solo como determinante geográfico, sino como construcción histórica y de práctica cultural. Una construcción de referentes identitarios fundamentales para sus habitantes con los que se sintetiza su historia y su memoria. (Olmos, 2008).

Por este motivo, los territorios tienen funciones culturales y el desarrollo cultural funciones territoriales. Las funciones culturales del territorio vienen marcadas por el hecho de dar fundamento y generar referentes; es la identidad de la gente con el territorio. Las funciones territoriales de desarrollo cultural hacen referencia a valorar todas las expresiones culturales en el espacio (incluidas las artísticas, pero no sólo), difundirlas y dotarlas de significado. De ahí que la finalidad del desarrollo cultural sea producir fenómenos que contribuyan a comprender, reproducir o transformar todas las prácticas dedicadas a sostener el sistema social. En esta idea de desarrollo cultural se comprende la importancia del desarrollo humano, presidido por el reconocimiento de la diversidad cultural y de la sostenibilidad ecológica, con lo cual, además de integrar las potencialidades del territorio, se cuenta con las habilidades culturales de su gente y la armonía con el medio ambiente (Zambrano, 2020).

Para complementar lo anterior Ana Calvo (2002:46-47) argumenta que existe una cierta dialéctica entre la acción cultural y el desarrollo territorial. Señala que la cultura cumple una función social directamente relacionada con el desarrollo y entre los distintos papeles de la cultura en el marco del desarrollo, destaca tres aspectos básicos: a) su contribución a la acumulación de conocimiento humano (se refiere al poder de regeneración de la cultura, a la creación de un nuevo "patrimonio" y nuevas formas culturales para las generaciones futuras),

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

b) su contribución en los planos económico y social a medio y largo plazo (como los elementos culturales contribuyen a la vida social, económica y política, al producto interior bruto, a la ocupación, sus efectos educativos en el sistema de valores de la comunidad, etc.) y c) su contribución en tanto capital humano y medio de poder y decisión (capital humano en potencia ya que afecta a la capacidad de los individuos para afrontar los retos de la vida cotidiana y adaptarse a los cambios de su entorno).

Observamos, pues, cómo la cultura está continuamente ocupando tiempos (programaciones, medios digitales, condicionantes laborales, etc.) y espacios (rural, urbano, semiurbano, condicionantes de conectividad, etc.) en los que las personas cuentan con un protagonismo desigual. Es aquí donde las políticas culturales -aquellas que son algo más que un mero nombre o un discurso público-, que nunca son neutras, debieran dar respuestas concretas en base a unos principios, unos objetivos y unas acciones que dirigen la actividad cultural.

Los principales desvelos que, desde finales de los 80, asumieron, y aún asumen, las administraciones públicas en el ámbito cultural, tanto a nivel estatal y autonómico, como local, en una suerte de competencia proporcionada al territorio, se concentran en preservar el patrimonio, fomentar la actividad creadora y garantizar la igualdad de acceso-consumo a la cultura, teniendo la creación, las industrias culturales, el patrimonio y el turismo como ejes centrales. Consecuencia de esta visión son la proliferación de auditorios, museos y "ciudades de la cultura" en distinta escala.

Los retos de futuro, sin embargo, deben centrarse en conseguir mayor igualdad y un reequilibrio más justo socialmente. En este marco, la cultura y la educación son dos de los mecanismos esenciales en la nivelación de oportunidades individuales y de desarrollo social. Desde la administración local en concreto, la más cercana al ciudadano, la cultura debería ser entendida además como un elemento transversal de las restantes políticas locales y de necesaria presencia en las reflexiones y realizaciones, ya que formula y contribuye a definir objetivos tanto culturales, como educativos, sociales, ambientales, identitarios, económicos, de planificación del territorio, etc. Resulta casi un imposible entender la política cultural aislada ya que, como mínimo, debe de aparecer imbricada con la política social y educativa. En este contexto, la Educación Social cuenta con un potencial enorme para la intervención en el ámbito de la cultura, y no, desde luego, como mero acompañamiento o complemento, sino como núcleo esencial y nuclear de toda política cultural local.

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

Un segundo aspecto es el derecho a la cultura como un principio democrático que corresponsabiliza a administraciones y ciudadanía en su materialización. El derecho a la cultura no es sólo garantizar el acceso a los productos culturales y su gestión, no es sólo servir de correa de transmisión entre creadores, equipamientos culturales y consumidores.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 27, indica que *"toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, (...)"* (ONU, 1948:8) y en 2001 la UNESCO realiza la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, donde se definen los derechos culturales como parte de los derechos humanos y libertades fundamentales, que deben ser respetados en la identidad y práctica cultural, acceso a las actividades culturales, creación y participación en la vida cultural, entre otros (UNESCO, 2001)

La Constitución española (1978), por otra parte, no le otorga a la cultura el rango de derecho y libertad fundamental (el texto constitucional, envejecido en no pocos aspectos, no deja de ser hijo de su tiempo), pero sí ampara la consideración de la cultura como un principio democrático que debe corresponsabilizar a los gobernantes (administraciones públicas) con la sociedad civil en la satisfacción de los derechos y necesidades culturales de la ciudadanía. Así, en su artículo 44, señala que *"los poderes públicos promoverán y tutelarán al acceso a la cultura, a la que todas las personas tienen derecho"*, el 9.2, indica que *"corresponde a los poderes públicos (…) facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social"*, otros artículos como el 46 y el 48, se centran en la protección del patrimonio y en el fomento de la participación "libre y eficaz" de la juventud en el desarrollo cultural por parte de las administraciones públicas.

Xan Bouzada (sociólogo gallego), reflexionando sobre la relación entre la cultura y la participación, indicaba que, a partir de finales de los años cincuenta, las sociedades occidentales se propusieron integrar la acción cultural como una herramienta al servicio de la construcción de una ciudadanía moderna y democrática (Bouzada, 2004). Esta relación se plasma en los conceptos de democratización cultural y democracia cultural, que, con desigual presencia vienen definiendo el eje de las líneas de acción de las políticas culturales.

Como es bien sabido, la democratización cultural se centra en la extensión de la cultura al conjunto más amplio posible de la población y pretende la popularización de las artes más eruditas (música clásica, poesía, arquitectura contemporánea etc.), entiende la cultura como

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

un bien colectivo que debe estar al alcance de la ciudadanía a través de la activación de modelos de difusión y extensión cultural. Este es el modelo que, discurso aparte, defiende y promueve la mayoría de las políticas culturales, el más aplaudido por el mercado y el que más interés concita en campos como la economía, la ciencia política, la sociología, el derecho o las humanidades.

Por otra parte, la democracia cultural busca el fomento de las acciones colectivas, y facilita la producción de la cultura en sí misma, procurando que la ciudadanía promueva su propia cultura. Entiende la cultura como una práctica social, construida en el diálogo y la convivencia social, en la que los ciudadanos participan como protagonistas de la creación acción-cultural, lo que permite interpretarla como más próxima a cada entorno, poniendo en valor su sentido más popular. Se trata del modelo de resultados lentos, poco lucrativos, nada glamurosos, difícilmente cuantificables -aunque perfectamente medibles y evaluables- pero de mayor contribución al desarrollo social, que interesa, sobre todo, a la educación social, la pedagogía, psicología social, el trabajo social y, también, a investigadores y teóricos de estos ámbitos. Es el modelo de la animación sociocultural y el desarrollo (cultural) comunitario, de la intervención socioeducativa y del desarrollo endógeno, local, sostenible, más allá del mero discurso.

No cabe duda de que ambas perspectivas, por complementarias, deben estar presentes en una política cultural digna de tal nombre, sobre todo en el ámbito local. Pero la complementariedad no significa igualdad de rango, ya que el protagonismo de la democracia cultural, sin duda más compleja y de realización menos cómoda, resulta básica por varios motivos.

Por una parte, porque el nexo de unión entre cultura y participación se encuentra implícito, ya que no existe cultura sin comunicación, de igual modo que la existencia de la cultura depende del hecho social participativo (que va más allá del mero cómputo de espectadores en forma de cuerpos presentes). Por otra parte, porque los/as creadores/as y difusores/as de la cultura (y la cultura -ni siquiera en su reducción a producto artístico- es únicamente generada por el creador/a-artista, o difundida por el gestor/a-administrador/a) tratan de transmitir sus obras y creaciones buscando su máxima difusión y reconocimiento y, para ello, es fundamental que las culturas se mantengan y se reproduzcan. Finalmente, porque articular unas políticas culturales en las que la participación se entiende simplemente como la libertad de acceder al consumo cultural de cuantos más ciudadanos/as mejor no deja de ser un cumplimiento si no

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.

engañoso si incompleto -aunque económicamente interesante- del derecho de acceso, donde sigue siendo una minoría la que puede llegar al goce y uso del hecho cultural, aunque esta sea, obviamente, mucho más amplia.

Consumo cultural & dimensión socioeducativa de la cultura

Un tercer aspecto, del que ya fuimos avanzando algunas pinceladas, nos sumerge en el modelo de consumo cultural de nuestro tiempo que, en consonancia con el reinado neoliberal, se centra en la economía de la cultura, las industrias culturales, el patrimonio y el binomio creación-obra de arte. La cultura, nos parece evidente, es más que creación artística, difusión y consumo y, como fue señalado, las políticas culturales, sobre todo las locales, deben trascender esa visión económica y gerencial, el activismo huérfano y la obsesión por las infraestructuras (construcción o uso) y lo turístico, recuperando, con igual o mayor protagonismo, su dimensión socioeducativa en tanto factor de desarrollo personal, comunitario y territorial.

Estamos instalados en el consumismo como modelo cultural -a pesar del marketing y el discurso de los políticos-, generador de no pequeños desequilibrios y desajustes. La cultura es mostrada, y cada vez más entendida por la Administración y por buena parte de la ciudadanía, como un recurso económico en el ámbito del ocio, el entretenimiento y del turismo. Aparece con fuerza un colonialismo cultural desproporcionado impulsado desde grandes corporaciones que producen "cultura". Las industrias culturales -que, como toda industria, busca el mayor consumo posible- se apropia del acervo de los grupos sociales, y usan y transforman estas identidades generando un espejismo de cultura tradicional de la que los grupos sociales reciben poco más que la imagen (a veces ni eso), sin ser conscientes de que han usado y transformado su cultura para convertirla en bien de mercado.

Da la impresión de encontrarnos en un vivero de monocultivo cultural de pensamiento y de acción -y también pedagógico, pero de pedagogía política-. Es cierto que la dimensión económica de la cultura es importante y que, además, es un generador de puestos de trabajo (aunque convendría contextualizar y revisar conceptos, indicadores y números para conocer su auténtico impacto y el retorno social de los esfuerzos inversores, sobre todo públicos). Son conocidos cientos de ejemplos de materializaciones culturales centradas en el turismo cultural, en experiencias de "marca-territorio" e incluso en el comercio exclusivamente, por

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

cierto, de evaluación inexistente en la mayoría de los casos. Todos/as conocemos grandes contenedores culturales sin contenido o con contenido festivo-espectáculo al amparo de preferencias técnicas o, sobre todo, políticas. Por eso entendemos necesaria y urgente una redefinición del equilibrio entre opciones de consumo cultural como finalidad e incluso objetivo y alternativas culturales socioeducativas que favorezcan la participación, la cogestión y, en definitiva, el desarrollo social. Es decir: la sociocultura.

Entrando en la reflexión de la dimensión socioeducativa de la cultura, Olmos (2002:1) indica que *"la educación emerge de la cultura"*, porque no hay educación sin cultura simplemente porque esta es la matriz, el marco, el contenido y el fin de todo proceso de formación humana:

> La educación, como campo cultural específico, es el principal vehículo a través del cual una determinada sociedad o sectores de la misma producen continuidad y sentido en función de la necesidad de concretar sus intereses generales y/o particulares y de ir actualizándose históricamente dentro de espacios culturales concretos. (Olmos, 2002:1)

Estas reflexiones permiten visibilizar las finalidades educativas, sociales y culturales que deberían acoger todas las políticas culturales (sobre todo las locales) y entender la cultura como factor de desarrollo tanto de la ciudadanía como de sus propias comunidades y territorios. Es aquí donde aparece nuevamente la Educación Social como perfil idóneo y protagónico en la acción y gestión de la cultura.

Animación Sociocultural y Gestión Cultural en clave socioeducativa

En cuarto lugar, trataremos brevemente la animación sociocultural y la gestión cultural como metodologías de intervención desde esa dimensión socioeducativa que, compartiendo espacio y quehaceres con otros profesionales de la acción cultural, llenan de contenido la gestión de una política cultural auténticamente democrática, ciudadana y necesariamente participativa, donde experiencias de animación sociocultural, desarrollo cultural comunitario, etc., muestran otra forma de acompañar a los ciudadanos gestionando su cultura.

La referencia a la participación, compendio del ser ciudadano activo, sigue siendo imprescindible. Xan Bouzada (2004:15) señala que *"el término participación (…) remite tanto a la dimensión teórica del pensamiento social y político como a la encrucijada concreta de los ámbitos aplicados de la acción cultural y de la acción social"*, ya que ciertamente aporta a la democracia un necesario contenido social, contribuye al desarrollo de la solidaridad y de la responsabilidad colectiva, potencia el desarrollo de ideas y el pluralismo y

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.

ayuda a tener un mayor conocimiento de la realidad y a marcar el camino para una mejor transformación social. Y, por ende, favorece la educación cívica de la ciudadanía y el desarrollo del sector asociativo.

En este sentido, consideramos que las personas, en mayor o menor medida, tienen "vocación comunitaria", es decir, disposición al uso activo de procesos y herramientas para construir juntos/as la comunidad y su cultura, compromiso por un proyecto colectivo en busca de una mayor y mejor calidad de vida en las experiencias cotidianas de todos/as, que vayan ganando terreno desde la pequeña comunidad hasta instancias sociales de mayor entidad.

Según la UNESCO (1982), la animación sociocultural puede definirse como *"el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integrados/as"*. En palabras de Ezequiel Ander-Egg (1987:340), la animación sociocultural es:

> [...] un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias, que, con la participación activa de la gente, se desarrollan dentro de un grupo o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos de desarrollo de calidad de vida.

Supone, por lo tanto, llegar más lejos del simple poner los bienes culturales al alcance de todo el mundo (que, en realidad, acaba por no ser todo el mundo, si no personas con recursos económicos, educativos y tecnológicos adecuados para valorar y acceder al consumo de esos bienes), promoviendo que las personas pasen de ser espectadoras y consumidoras de cultura (democratización cultural) a ser creadoras, productoras y protagonistas de la misma en su entorno (democracia cultural) (Gómez, 2020). Para ello es imprescindible la presencia de democracia y participación, pues *"sin ellas no es posible concebirla ni practicarla, por mucho que puedan darse otras experiencias e iniciativas en las que la sociedad y la acción cultural sean ejes vertebradores principales"*. (Caride, 2006:321)

En síntesis, la animación sociocultural trata de poner a las personas en el centro y que se conviertan en actores de su propio desarrollo. Su principio fundamental es la participación de las personas destinatarias en su propio proceso de transformación, a través de la dinamización y desarrollo de la comunidad, desde una perspectiva socioeducativa. La participación es clave para entender las propuestas de la animación sociocultural, pues es a un tiempo método y objetivo fundamental. Se trata de mantener al grupo como referente y situar el fortalecimiento

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

del tejido comunitario-asociativo como meta. Esta metodología de intervención está considerablemente documentada por autores/as como los citados anteriormente, y por otros del ámbito español como Cembranos y otros, 1998; Colomer, 1999; Del Valle, 1972; Morata, 1997; Petrus, 1989; Pose, 2010; Trilla, 1997; Úcar, 1992, 2000; Ventosa, 1993; o del ámbito internacional como Paulo Freire, 1988; Marco Marchioni, 1999, 2001, 2004; por citar algunos de ellos.

Junto a nuevas situaciones y movimientos, los cambios que fue experimentando la sociedad en las últimas décadas otorgan a la animación sociocultural nuevos retos y oportunidades para generar sinergias y contribuir a alcanzar mayores cuotas de bienestar individual y colectivo y de calidad de vida. En los últimos años, de hecho, están surgiendo nuevos enfoques y teorías que comparten y ahondan el espacio que le es propio, como por ejemplo la teoría de los comunes, que tiene su base en el papel social de la cultura y de la cultura como bien común y que viene derivada del derecho a la cultura. Esta teoría no busca solo el derecho de acceder a la cultura, si no el derecho a participar en ella (Jaron Rowan, 2016).

Para abordar la gestión cultural tenemos que partir, con carácter general y para el asunto que nos ocupa, del análisis de dos posicionamientos diferentes. Por una parte, el que se centra en la dimensión gerencial/administradora, con una gran presencia de la visión económica, industrial, del producto cultural (sobre todo patrimonial, literario, escénico, plástico y audiovisual), el consumidor, los contenedores, la creación y los/as creadores/as, el marketing y la comunicación, las nuevas tecnologías, los públicos y la difusión. Una especie -nos atrevemos a caracterizarla- de gestión cultural de cosas (objetos, productos, instalaciones, programaciones, etc.), nacida al abrigo de las políticas culturales de edificios y espectáculos, (que, obviamente hay que gestionar y que, sobre todo en la administración pública -pero también en el sector privado, que, en su inmensa mayoría, trabaja para el mercado público-, no estaba -y en gran medida sigue sin estar, sobre todo en la administración local- debidamente profesionalizada). Una ojeada a la formación de postgrado, con más de una década de presencia, y a la más reciente formación de grado (facultades, contenidos, docentes, etc.) permite situar con bastante certeza la visión y fuentes de esta perspectiva.

Por otra parte, tendríamos la consideración de la gestión cultural:

> [...] incardinada en la animación sociocultural, presente también en el concurso social. Una mirada que tiene más que ver con los procesos de cambio y mejora que la educación (social)

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.

> posibilita que con los de pura gerencialidad y programación de actos culturales en un mercado abierto. (Sánchez Valverde y Franch, 2016:79).

Una suerte -seguimos con el atrevimiento caracterizador- de gestión cultural centrada en las personas, en los ciudadanos en tanto sujetos protagonistas de los grupos y comunidades en los que se incardinan y de sus territorios, agentes de su propio desarrollo. Un posicionamiento del trabajo y las políticas culturales (sobre todo locales, donde encuentra su mayor sentido) en dimensión comunitaria, nacida en la tradición socioeducativa de intervención social, la educación popular y el desarrollo comunitario, ámbitos de conocimiento, formación e investigación de la pedagogía y educación social.

No cabe duda de que se establece una relación cuando menos compleja entre ambas orientaciones, motivada esencialmente por la necesidad de marcar espacios de interés sobre todo laboral y por la falta de políticas culturales realmente pensadas y al servicio de las personas entendidas como auténticos/as ciudadanos/as y no como meros/as consumidores/as de productos culturales (o electorales). Y paradójicamente,

> [...] las dos están tan ligadas al disfrute, la mejora de la vida, los derechos y la cultura, entendida esta como relación social entre personas en su interacción. Al fin y al cabo, las dos, gestión cultural y educación social-animación sociocultural, son manifestaciones de la transmisión de la cultural en el hecho social. (Sánchez-Valverde y Franch, 2016:79).

Apostamos claramente por una gestión cultural en clave socioeducativa y trabajando desde una perspectiva comunitaria, como elemento destacado y definidor de las políticas culturales, sobre todo locales, donde la buena gerencia y administración es tan necesaria y exigible como en cualquier otra actividad, pero en la que el objetivo es aparejar medios y recursos para acompañar a la ciudadanía en los procesos de cambio y desarrollo y no ser una mera maquinaria de conexión entre creadores/as, contenedores y públicos (labor estimable, sin duda de gran tecnificación, pero secundaria en la acción local, aunque que no en el mercado).

El espacio profesional

Finalmente vamos a valorar brevemente el espacio profesional del sector, el actual mercado de trabajo y el perfil profesional del educador/a social, su formación (grado, postgrado y formación continua) así como su posicionamiento en relación con otros perfiles profesionales de la acción cultural. A este respecto, no debemos olvidar que la tradición histórica de los diversos territorios del Estado, con realidades concretas y específicas (geográfica y

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

socioeconómicas, formativas y profesionales…) también conforman una determinada historia del entender y hacer de animación y gestión cultural, de articular su formación y de materializarla en la práctica profesional.

Empezamos observando que las funciones profesionales suelen perdurar en el tiempo, pero las ocupaciones cambian con cierta regularidad. Debemos tener presente los ámbitos de actuación y las áreas competenciales de la Educación Social porque el dónde ejercer en ocasiones depende de decisiones políticas y nada tiene que ver con las necesidades de capacitación de los profesionales ni con las necesidades reales de la sociedad. Nos podemos encontrar con un sinfín de motivos subjetivos que se encuentran en el lado opuesto de las funciones a desarrollar y de la capacidad profesional: por ejemplo, intereses que determinan un perfil, por desconocimiento, porque en el ayuntamiento de al lado sacaron a concurso esa plaza, o tienen un conocido que les informó, etc.

En este sentido, tenemos una obligación ética y moral de visibilizar las irregularidades en las organizaciones públicas y privadas que excluyan o que no valoren en su justa medida al educador/a social en el ámbito de la animación sociocultural y la gestión cultural. Porque somos profesionales de la acción sociocultural y educativa comprometidos con la transmisión cultural, la mediación social y la generación de contextos y redes sociales y educativas.

Analizando la definición del título de Educación Social en los momentos iniciales de su implantación, vemos que consideraba tres perfiles: animación sociocultural, educación especializada y educación de adultos. En el proceso de reconfiguración del grado el ámbito de la animación sociocultural y de la gestión cultural aparece muy difuminado.

Actualmente en la formación de Educación Social no se cuenta con materias suficientes del ámbito cultural. Por ejemplo, en la titulación en la Universidad de Santiago de Compostela, la Animación Sociocultural o las Políticas Culturales aparecen como materias optativas, lo que podría dar a entender que no se le está dando a este ámbito la importancia que algunos consideramos que debería de tener y que, desde nuestro punto de vista debería contar con mayor protagonismo y más contenidos formativos, obligatorios y optativos, relacionados con este campo.

En su momento la gestión cultural alcanzó un cierto grado de reconocimiento académico acompañado de una amplia oferta de postgrados y másteres, ciertamente diversos y vinculados, sobre todo, con el patrimonio y su socialización, algunos de los cuales ya tienen

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

cierta tradición. Asimismo, muy recientemente se empezaron a implantar algunos grados en gestión cultural, de los que habrá que ver su evolución y permanencia, que, en general, se centran en las industrias culturales, la difusión-comunicación de la cultura y el patrimonio cultural. Este factor, junto a otros muchos (no menos importante la asociación y federación de profesionales dedicados a la gestión cultural), ha permitido que poco a poco se fuera imponiendo la denominación y visibilizando la profesión, bien que mayoritariamente desde la perspectiva gerencial y no socioeducativa (entre otras cosas, y quizá de forma errónea, porque los que nos dedicamos a la gestión cultural desde la educación social no utilizamos esa denominación). En paralelo, en el ciclo superior de Animación Sociocultural se redenomina como "Técnico de Animación Sociocultural y Turística", lo que, por otra parte, parece indicar que gana enteros la dimensión del trabajo cultural más asociada al turismo, al espectáculo, al producto y al mercado y menos a la acción socioeducativa.

Una situación ciertamente compleja a nivel profesional, en la que, a pesar de la legislación (ley Ómnibus, por ejemplo), la falta de ordenación de las políticas culturales en las administraciones públicas -sobre todo locales-, el crecimiento del mercado de servicios culturales, las políticas de espectáculo y auditorio, junto con otros factores también mayoritariamente coyunturales -entre los que la tibia reivindicación de este ámbito desde las facultades de educación o los colegios profesionales no es menor-, la justificación y necesidad de la centralidad del perfil profesional de la Educación Social en la acción cultural, estamos convencidos, es incuestionable.

Y en este orden de cosas, junto con otras acciones, desde la Educación Social -como fue indicado- se echa de menos una oferta formativa más ambiciosa y planificada en este ámbito, de medio y largo plazo, que esté bien integrada en sus aspectos básicos, especializados y de actualización, que proporcione conocimientos adecuados y que contribuya a la generación de profesionales de la Educación Social más competentes, innovadores/as y ajustados/as a las necesidades culturales de una sociedad cambiante y en rápida evolución.

A modo de conclusiones

Nosotros concebimos la acción cultural como un recurso y como un medio para que la ciudadanía acceda a una vida más rica, plena, activa, creadora y autónoma, tanto a nivel individual como colectivo, participe en su entorno social y cultural (y natural, económico,

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.

político, etc.), y contribuya activamente a transformarlo. Por eso entendemos que se trata de un ejercicio profesional que tiene intención socioeducativa, contenido cultural y dimensión social.

Para la Educación Social, la cultura y sus dimensiones deberían ser un recurso y no un fin, como pueden ser, y muy lícito, para otros ámbitos del trabajo cultural: desde la protección y conservación del patrimonio, a la comercialización de productos y servicios culturales, en el que el fin y la acción son el propio objeto y hecho cultural en sí mismos. Por lo tanto, se tratan de dos visiones sin duda complementarias, pero en absoluto iguales, cuya presencia en las políticas culturales resolverá un tipo u otro de desarrollo cultural de los/as ciudadanos/as.

Por otra parte, ponemos de manifiesto que existe una importante indefinición profesional en este sector ya que existen tantas denominaciones que nos caracterizan (programador/a cultural, técnico/a de cultura, técnico/a sociocultural, animador/a sociocultural, gestor/a cultural, educador/a social etc.) como puestos existen en entidades públicas y privadas, que junto con las diversas formaciones y procedencias, en vez de enriquecer la profesión, la están abocando a un simple administrar recursos en orden de urgencia y con prácticamente total carencia de planificación.

En este sentido, creemos necesario alcanzar una mayor definición del perfil profesional de la acción cultural, además de garantizar una práctica profesional más homogénea y eficaz, independientemente de las políticas culturales que se determinen en cada administración o entidad. Queda patente la necesidad de disponer de unos perfiles profesionales que permitan ordenar la propia profesión y la acción sociocultural -en dimensión de gestión o animación, por usar la terminología al uso- cuanto menos pública.

En definitiva, los acontecimientos de los últimos años en este sector, y pese a la sobrada justificación de su necesidad, están poniendo en peligro una forma de entender la cultura, que cuenta con una tradición, una historia, y unos fundamentos propios enraizados en las prácticas socioeducativas (animación sociocultural, desarrollo comunitario, educación popular, etc.). En esta disposición de cosas, entendemos que la influencia de la cultura en el desarrollo cultural es decisiva, tanto que no se puede hablar de cultura al margen de la sociedad. Por eso defendemos el trabajo que se realiza en la implementación de proyectos socioculturales que utilizan como recurso la animación sociocultural, y que generan verdaderos movimientos de desarrollo endógeno y sociocomunitario.

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

Finalmente, nos parece que es el momento de pararse, reflexionar, hacer recuento del acervo intelectual y científico e intentar que la Educación Social, por un lado reivindique decididamente este espacio como propio sin vergüenzas ni complejos, y por otro que se adapte (formación, investigación, ejercicio profesional, etc.) a las nuevas realidades en las que nos encontramos, para volver a ganar el lugar que le corresponde por naturaleza y desplegar la voluntad de servicio que le es propia.

Bibliografía:

Ander-Egg, E. (1987). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Alcoy: Instituto Ciencias Sociales Aplicadas.

Arnanz, E. y Barba, C. (2015). *Ciudadanía y calidad democrática. Documentos para el debate.* Madrid: Fundación Esplai.

Bouzada X. (2004). "Da relación entre participación e cultura á cultura da participación". En X. Bouzada (coord.) Cultura e participación. *Actas dos III Encontros "Cultura e Concellos"*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural, una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza Editorial.

Caride, J.A. (2006). Por una animación democrática en una democracia animada: sobre los viejos y nuevos retos de la animación sociocultural como una práctica participativa. En Ventosa, V. *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural*. Madrid: CCS

Cembranos, F., Montesinos, D. y Bustelo, M. (1998). *La animación Sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular.

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (2016). *Funcións das Educadoras e Educadores Sociais por ámbitos de actuación*, Santiago de Compostela: Ceesg.

Colomer, J. (1999). *¿Qué es la ASC?, Historia, discurso y universo*. Cuadernos de Animación 2. Asturias: Asturactiva. pp 15-25

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. (10 de 8 de 2020) Recuperado de https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229

Del Valle, A. (1972). *La Animación Socio y cultural*. Madrid: Marsiega.

Freire, P. (1988). *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural.* Madrid: Fundación Banco Exterior.

Gómez, F.R. *La animación sociocultural*. Manual Atalaya, apoyo a la gestión cultural (12 de 8 de 2020) Recuperado de http://atalayagestioncultural.es/capitulo/herramientas/animacion-sociocultural

Mayer, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación.* Barcelona: Graó.

Marchioni, M. (coord.) (2001). *Comunidad y cambio social: teoría y praxis de la acción comunitaria.* Madrid: Editorial Popular.

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

Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo.* Madrid: Editorial Popular.

- (2004). *La acción social en y con la comunidad.* Madrid: Certeza.

Morata, M.J. (1997). Animación sociocultural y desarrollo comunitario. En Trilla, J. (coord.). *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

Olmos, H. (2002). *Educar en cultura* (10 de 8 de 2020). Recuperado de: https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090918.pdf

Olmos, H. (2008). *Gestión cultural y desarrollo, claves de desarrollo.* Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo. (12 de 8 de 2020) Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra/gestion-cultural-y-desarrollo-claves-del-desarrollo--0/

ONU: Asamblea General (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* (12 de 8 de 2020) Recuperado de https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html

Petrus, A. (1989). Animación sociocultural. En Etxebarría, F. (dir.). *Pedagogía social y educación escolar*. San Sebastián: Universidad País Vasco.

Pose, H. (2010). Animación Sociocultural, en Caride, J.A. e Trillo, F (dir.) *Diccionario galego de pedagoxía*. Vigo: Galaxia, pp 40.

Rowan, J. (2016). *Cultura libre de estado.* Madrid: Traficantes de sueños.

Sánchez-Valverde, C. y Franch, X. (2016). La gestión cultural, clave en el desarrollo de la educación social. En Domínguez, G (ed.) y Martín, V.M. (Coord.) *La educación social: una profesión de compromiso en continua reflexión y construcción.* Antequera (Málaga): Exlibric, pp, 77-105.

Trilla, J. (coord.) (1997). *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

Úcar, X. (1992). *La animación sociocultural.* Barcelona: Ceac.

- (2000). *Formación y profesionalización de la animación. Medio siglo de Animación Sociocultural en España: Balance y perspectivas*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación, pp 2-22

UNESCO (1982). *Informe Final: Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales*, México: Documento.

- (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (12 de 8 de 2020) Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Ventosa, V. (1993). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa.* Madrid: Editorial Popular.

Zambrano, C.V. (2014). *Territorio y desarrollo cultural*. Manual Atalaya, apoyo a la gestión cultural (10 de agosto de 2020) Recuperado de http://atalayagestioncultural.es/capitulo/territorio/territorio-desarrollo-cultural

Para contactar:

Iván García García, Email**: ivan.garcia.garcia@usc.es**

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 gestión cultural en el ámbito local gallego: las funciones del educador/a social

Cultural management in the Galician local level: the functions of the Social Educator

Alejandro Ventura, *Graduado en Educación Social por la Universidad da Coruña*

Resumen

El presente trabajo[1] se acerca a la comprensión del papel que ocupamos las educadoras y los educadores sociales en la gestión cultural pública de los ayuntamientos de menos de 15.000 habitantes de la provincia de A Coruña. Utilizando una metodología mixta, a través de un cuestionario y la realización de entrevistas, se explora las condiciones del ejercicio laboral y las funciones que los/as educadores/as desarrollan, con el objetivo de aportar líneas de reflexión sobre nuestra profesionalización en el ámbito de la gestión cultural local. Los resultados que se obtuvieron asoman un escenario de precariedad y un escaso reconocimiento laboral, donde la categoría profesional en muchos casos ni se corresponde con el nivel formativo ni con las funciones que se desarrollan. Los/as profesionales refieren un intrusismo político en sus funciones y un escaso reconocimiento de su labor profesional.

Palabras clave: gestión cultural local, educación social, democratización y democracia, intrusismo político, precariedad laboral.

Abstract

This present work approaches the understanding of the role that social educators occupy in the public cultural management of municipalities with less than 15,000 inhabitants within the province of A Coruña. Using a mixed methodology, through a questionnaire and conducting interviews, the conditions of work practice and the functions that educators perform are explored, with the aim of providing lines of reflection on our professionalization in the field of local cultural management. The results obtained shows a precarious scenario and little job recognition, where the professional category in many cases does not correspond to the training level nor to the functions that are being developed. Professionals report a political intrusion in their functions and they perceive a lack of recognition of their professional work.

Keywords: local cultural management, social education, democratization and democracy, political intrusión, job insecurity.

Fecha de recepción: 20/06/2020 Fecha de aceptación: 09/09/2020

1 El presente artículo es un resumen del Trabajo Final de Grado *"A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social"*, realizado para la obtención del título de Grado en Educación Social por la Universidad de A Coruña.

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

Introducción

El presente artículo es una síntesis de la investigación realizada como Trabajo Final de Grado (TFG). Dicha investigación, de carácter exploratorio, reflexiona sobre la adecuación del educador/a social como gestor/a cultural en los ayuntamientos de la provincia de A Coruña de menos de 15.000 habitantes.

Surge como respuesta a las multitudes de incertezas que, durante mi transcurso formativo y que va más allá de la educación obligatoria, afloraron. En el momento que empecé mi formación centrada en la especialización de la Animación Sociocultural, la Educación Social y la Gestión Cultural, brotó en mí una necesidad laboral y personal que se convertiría en uno de mis objetivos principales: participar y hacer partícipes a la sociedad en la cultura, entendiendo esta como una de las herramientas más adecuadas para la educación y la inclusión social. A través de las diferentes prácticas que realicé durante el grado, legitimé esta idea que tenía de cultura como herramienta, observando en diferentes espacios como aquellos de índole público/local, asociaciones o complejos gerontológicos, la gran potencialidad que esta tiene para las relaciones sociales, la educación, el intercambio y el aprovechamiento del tiempo.

Mis primeras oportunidades en el mundo laboral se me ofrecieron a través de las diferentes oposiciones que diversos ayuntamientos de Galicia sacan a concurso para optar a alguno de los puestos correspondientes con el Departamento de Cultura de dicha institución. Y, desde una experiencia personal, en las bases de dichos puestos de trabajo, solamente pedían como requisito académico estar en posesión del Graduado Escolar. Siempre pensé que, con esta formación, yo no iba a estar capacitado para desarrollar las funciones que se recogían como propias en las bases, por lo que, en estos momentos y cuando ya acabé el grado, me vuelvo a hacer la misma pregunta: ¿Estoy ahora capacitado para este puesto de trabajo?

Para responder a esta pregunta, se precisa conocer cuáles son las funciones reales que los/as educadores/as sociales desarrollan como técnicos/as de cultura, así como las diferentes variables contextuales que pueden modificar dicho desarrollo.

Si nos centramos en la metodología de la investigación, esta se realiza a través de un estudio mixto utilizando dos herramientas.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 primera, que fue la realización de un cuestionario y que contó con una muestra de 11 participantes, tenía el objetivo de conseguir un análisis descriptivo sobre la situación actual del educador/a social en el ámbito de la gestión cultural local. La segunda de las herramientas fue la realización de entrevistas con una estructuración de preguntas abiertas; con el objetivo de conocer, empíricamente, la opinión de la muestra sobre cuestiones que responden a dicha situación actual. Hay que destacar que la segunda de las herramientas se realizó durante el transcurso del Estado de Alarma que sufrió España a causa del Covid-19, por lo que, la participación de la muestra ha sido más escasa, realizando 5 entrevistas a través de plataformas online.

Con esta investigación en ningún momento se quiere excluir a otros profesionales, solamente busco profesionalizar mi profesión; lo que conlleva a que dicha investigación se realice desde una metodología descriptiva. Esta profesionalización es una de las razones más importantes que me llevó a querer realizar la investigación ya que, dichos resultados, pueden producir una reflexión crítica en diferentes colectivos y administraciones, como, por ejemplo, administraciones públicas, ayuntamientos gallegos o futuro estudiantado que quiera investigar sobre la gestión cultural.

Justificación Teórica[2]

¿Qué es gestionar la cultura?

En la actualidad, una de las mejores definiciones sobre el concepto de cultura es la siguiente: "*cultura o civilización, desde el sentido etnográfico, es aquel conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquiera otra actitud y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad"* (Tyler, 1871:64).

Más allá de su sentido antropológico, es necesario conocer el concepto de la cultura desde otras perspectivas. Desde su concepción humanista, Bueno (1997) la relaciona con la capacidad de la persona para adquirir educación y formación. Desde la visión sociológica, Swilder (1986) supone que la cultura se centra en los procesos de interpretación que generan hechos sociales.

2 La justificación teórica de este resumen se centra en los apartados que se corresponden con el primer paso que se dio como investigador, es decir, una revisión bibliográfica sobre antecedentes existentes. En el Trabajo Final de Grado, este apartado también se centra en comprender el concepto de cultura, las políticas culturales y su evolución tanto en España como en Galicia.

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.

Esta dimensionalidad conceptual fundamenta la utilización de la cultura tanto en los diferentes ámbitos sociales, como cómo objetivo metodológico u objetivo de intervención. Por lo que se entiende que existirá infinidades de gestión de esta.

Nosotros, centrándonos en la gestión cultural que se trabaja desde la educación social, hablaremos de aquella cuyas finalidades están centradas en otorgar a la ciudadanía el derecho fundamental de la cultura. Así, y desde una opinión como educador social, defino la gestión cultural dentro de mi ámbito como: "*capacidad que tienen los profesionales de ofrecer a la ciudadanía un desenvolvimiento social íntegro a través de las diferentes corrientes culturales"*. De esta forma estamos utilizando la cultura como herramienta inclusiva. Es decir, por una parte, ofrecemos a la totalidad de la ciudadanía la posibilidad de acercarse a dicho ámbito y, por otra banda, los y las profesionales se convierten en un simple acompañante para que la ciudadanía sepa crear su propia cultura. Y, para conseguir esto, se necesita de una buena gestión cultural.

La gestión cultural en Galicia desde la perspectiva local

Ventosa (2000) afirma que la gestión cultural se tiene que exponer desde una responsabilidad por parte de las políticas locales, por el simple hecho de que fomentan la descentralización cultural, defendiéndose que el municipio es el espacio más próximo que tiene la ciudadanía para la socialización. Font i Cardona (2002) expone que el ámbito local trata de desarrollar los dos ejes básicos de toda política cultural: la democratización de la cultura, donde se garantiza el acceso a la misma, y el avance hacia la democracia cultural. El Estatuto de Autonomía de Galicia (Ley orgánica 1/1981, del 6 de abril), establece como competencias de la comunidad autónoma el impulso de la cultura y la investigación; la promoción del turismo; la promoción del deporte y la utilización más correcta del tiempo y ocio libre; y la protección del medio ambiente y el paisaje. A su vez, dichas comunidades delegan en las administraciones locales, marcando sus nuevas competencias en la Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local[3] (Ley 7/1985, del 2 de abril), destacando el patrimonio histórico, la ocupación del ocio y tiempo libre y, como obligación para los ayuntamientos de más de 5.000 habitantes, una biblioteca pública.

Después de veinte años de políticas culturales, se recogen como propias las siguientes competencias en materia de divulgación cultural:

3 Desde ahora se denominará LRBRL.

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. **Democratización del conocimiento y promoción de la lectura.** La biblioteca pública, en su faceta de centro local de información, tiene la responsabilidad de ejercer la función de democratización del conocimiento, ejerciendo dos funciones: garantizar el acceso de la ciudadanía y garantizar las condiciones que permiten convertir la información en conocimiento.
2. **Conservación y difusión del patrimonio cultural.** Entendiendo el patrimonio cultural como un bien de consumo para los nuevos perfiles de los y las demandantes de ocio y del turismo, permitiendo así una nueva percepción del patrimonio, que pasa a ser una de las principales fuentes de autofinanciamiento.
3. **Difusión artística.** La democratización de los bienes artísticos, la divulgación y la actualización del patrimonio, la promoción, la creación y la innovación; son algunas de las competencias de las entidades locales en el ámbito de la difusión.

Por otra parte, la LRBRL, afirma que una buena gestión y planificación cultural se realiza cuando existe un buen trabajo entre instancias, es decir, entre las entidades locales y las diputaciones provinciales. Estas últimas, tienen competencias funcionales respeto a las municipales, por lo que están obligadas a generar servicios de asistencia y cooperación, producción de mecanismos en red de los servicios municipales y economías de escala intermunicipal. Lage, Trabada y Fernández (2011), en su informe *A situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50.000 habitantes*, analizan la situación de diferentes ayuntamientos gallegos y sus políticas culturales actuales y, como conclusión general, apuestan a que la cultura tardó en institucionalizarse en el ámbito local de los ayuntamientos, pero desde hace tres lustros, va mudando favorablemente. Las causas que apuntan a esta conclusión son:

- La organización política municipal, donde un 20% de los ayuntamientos gallegos no tienen una concejalía de cultura propia, de modo que se delegan estas funciones en otros servicios y en otras concejalías.
- Rechazo a la contratación de técnicos/as socioculturales, ya que un 23% del total de ayuntamientos gallegos no ve necesaria la contratación de dichos profesionales.
- La distribución del presupuesto en las entidades locales, pues en los ayuntamientos gallegos de menos de 5.000 habitantes solamente dedican un 5.2% para el ámbito cultural y, de este 5,2%, más de la mitad es a causa de las subvenciones públicas.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 educador/a social en la gestión cultural de los municipios gallegos

La figura del educador/a social dentro del ámbito de la gestión cultural local gallega es muy nueva, por lo que es entendible que no existan muchos estudios sobre la necesidad de nuestro perfil profesional en el ámbito. Autores como Caride (1955) y Pose (1964) investigaron sobre la relación del educador/a social y la animación sociocultural, entendiendo que la relación entre profesión y ámbito es legítima. Así, como investigador, me hice la siguiente pregunta: ¿Cuál es la realidad de los diferentes perfiles profesionales que trabajan dentro del ámbito de la gestión cultural local gallega? El informe *As necesidades e demandas formativas dos profesionais da acción cultural pública en Galicia* (Pose et.al, 2007), recoge esta realidad existente. El informe se centra en la exploración de una investigación a 203 profesionales del ámbito de la gestión cultural, centrando dicha exploración en su formación académica. Entre los datos más destacables:

- Un 7% de la muestra total tiene solamente estudios primarios.
- De las 12 personas que cursaron una Formación Profesional Superior, 3 tienen el Ciclo Superior en Animación Sociocultural; mientras que la muestra restante se mueve en las ramas de la oficialía y el medio ambiente.
- De las 43 personas con una formación académica universitaria, solamente 7 tienen la Diplomatura en Educación Social.

Partimos entonces de una diversidad de profesionales que trabajan dentro del ámbito por lo que es necesario conocer cuáles son las funciones propias de los educadores/as sociales en el mismo. El Ministerio de Educación, a través del Real Decreto 1420/1991, concreta para nuestro perfil profesional las siguientes funciones: asesoramiento y orientación, animación y dinamización de grupos/colectivos y la planificación, programación, desarrollo y evaluación de las intervenciones socioeducativas.

El Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (2017) recoge en sus documentos las funciones de los educadores/as sociales en el ámbito de la gestión cultural; las cuales se pueden agrupar teniendo en cuenta las dos corrientes que se van a analizar en esta investigación. Estas dos corrientes son las más utilizadas desde la educación social para garantizar una buena gestión cultural.

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

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

Así, la democratización cultural se corresponde con la intervención directa de los y las profesionales del sector, es decir, ofrecer la posibilidad a la ciudadanía de acercarse a la cultura y, por otra parte, la democracia cultural; que es aquella corriente donde tenemos la oportunidad de formar a la ciudadanía para que sean capaces de crear su propia cultura.

Tabla 1. Funciones de los educadores y educadoras sociales en la gestión cultural local. *Elaboración propia a partir de las funciones definidas por el CEESG (2017)*

Democratización Cultural	**Democracia Cultural**
- Información y orientación con la finalidad de facilitar el acceso de las personas a los recursos - Gestión y coordinación de los recursos destinados a la cultura y el tiempo libre - Diseño, ejecución y evaluación de proyectos socioeducativos - Puesta en valor del patrimonio histórico-sociocultural del territorio	- *Fomentar la participación de la ciudadanía* - *Dinamizar y animar la vida comunitaria y las relaciones con el fin de facilitar la creación de nuevas redes sociales* - *Generar procesos de comunicación y diálogo* - *Asistencia técnica en proyectos comunitarios*

Aunque en un primer momento la intención es analizar el perfil del educador/a social en la gestión cultural, solamente hemos encontrado estudios sobre las funciones que a dicho perfil le corresponden, sin explorar la situación, el contexto y la realidad que este perfil vive en su día a día como gestores/as culturales. Por último, estudios como *Descrición dos posibles postos de traballo nos Departamentos de Cultura na Administración Pública* (Asociación Gallega de Profesionales de la Gestión Cultural, 2020), *El perfil formativo del gestor municipal en España* (Bernal, 2009) y *Perfil del Gestor Cultural Municipal* (Ortega, González y Verdet, 2019), exploran variables del contexto laboral como la denominación profesional, la categoría profesional o el tipo de contrato, que servirá para el análisis de los resultados de la investigación.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es:

- Analizar las funciones que tienen los educadores/as sociales que trabajan en la gestión cultural de los ayuntamientos de la provincia de A Coruña de menos de 15.000 habitantes.

Los objetivos específicos son:

- Definir el perfil profesional del educador/a social en la gestión cultural.
- Analizar la incidencia del contexto social, político y económico en las funciones que desarrollan.

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.

Metodología

Los resultados de la investigación se obtuvieron a través de la utilización de dos herramientas que se aplicaron a educadores/as sociales vinculados/as a la gestión cultural. Estas fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada, utilizando así una metodología mixta. Con este tipo de metodología, en palabras de Tashakkori y Creswell (2007), se analizan los datos, se integran los hallazgos y se formulan las inferencias a través de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas.

El primer paso que se dio como investigador para la realización de la metodología de la investigación fue la búsqueda y selección de la muestra. Al encontrarnos en un contexto nuevo para el perfil del educador/a social y la diversidad de perfiles dentro del mismo, esta selección fue bastante dificultosa.

Con el objetivo de analizar las funciones del educador/a social dentro de este ámbito, se partió de las funciones que anteriormente se describían en la *tabla 1*, y para facilitar la búsqueda de la muestra, se tuvieron en cuenta dos líneas de trabajo de los técnicos/as de cultura de los ayuntamientos de la provincia de A Coruña: por una parte, la subvención Rede Cultural 2019,[4] donde los profesionales recogen las funciones de la democratización cultural y, por otro lado, la comunicación entre las instituciones y las asociaciones,[5] recogiendo de esta forma las funciones de la democracia cultural. A través de estas dos líneas de trabajo, seleccionaremos a la muestra y, a la vez, los instrumentos tendrán muy en cuenta las mismas.

Así, la muestra debe tener las siguientes características: técnicos/as de cultura de ayuntamientos de la provincia de A Coruña de menos de 15.000 habitantes.

La discriminación en el número de habitantes se realiza ya que se computa como que, a partir de ese número, numerosos ayuntamientos pueden solicitar subvenciones nacionales y, seguramente, las funciones de los técnicos/as serán otras.

Al finalizar la selección de la muestra, nuestra exploración cuenta con 12 profesionales de la educación social que trabajan en los departamentos de cultura de 8 ayuntamientos de la provincia de A Coruña de menos de 15.000 habitantes. En el momento en el que se le envió

4 La subvención Rede Cultural 2019 es otorgada por la Diputación da Coruña. Se ofrece a los ayuntamientos de la provincia una ayuda económica para que estos entreguen el arte de la cultura a la ciudadanía.
5 Los ayuntamientos deben tener un Registro Municipal de Asociaciones.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 instrumentos a la muestra, existió 1 valor perdido; por lo que, la exploración será a través de 11 profesionales.

Instrumentos para la recogida de datos

El primero de los instrumentos que se utilizó para la recogida de datos fue el cuestionario.[6] Su finalidad es dar respuesta al objetivo general, centrado en conocer cuáles son las funciones que adquieren los educadores/as sociales en el ámbito de la gestión cultural.

Así, la herramienta estuvo estructurada en tres dimensiones: la primera, conocer los datos sociodemográficos con la finalidad de definir la población de educadores/as que trabajan en este ámbito; una segunda para obtener los datos formativos-académicos que ayuden a delimitar la relación entre la formación y las competencias profesionales y, por último, una dimensión para analizar el contexto en el que los profesionales desarrollan su trabajo. A su vez, estas tres dimensiones están divididas en cuatro bloques. A continuación, vamos a analizarlos:

- El primero de los bloques se denomina *datos generales e identificativos*, configurado por diecisiete preguntas y contando con las siguientes variables de segmentación y explicativas: sexo, edad, experiencia, experiencia-institución, cargo profesional, contrato, contrato-financiado, nivel profesional, tamaño municipio, departamento cultural, departamento, formación, estudios, relación-formación, formación-exigida, máster-postgrado y máster-postgrado.
- El segundo, *competencias transversales,* cuenta con una única pregunta de carácter ordinal y, mediante una escala (1=nivel bajo;2=nivel medio;3=nivel alto y 4=nivel muy alto), se le proporciona a la muestra una serie de competencias y, según su propia valoración y experiencia, se le otorga a cada una, una puntuación u otra.[7]
- El tercer bloque, *funciones específicas de los perfiles profesionales*, cuenta con dos preguntas de tipo escala centradas en las dos líneas de investigación: la democratización y la democracia cultural.
- El cuarto bloque, *valoración y satisfacción personal*, cuenta con una única pregunta de tipo escala con el objetivo de analizar el grado de acuerdo de la muestra con diferentes enunciados relacionados con el contexto de su trabajo profesional.

La segunda de las herramientas fue la entrevista.[8] Su objetivo es conocer la realidad de la muestra desde el interior de su ámbito profesional. Las características fueron que se trataba de

6 Para analizar más en profundidad esta primera herramienta, véase el anexo I.
7 Los resultados se pueden ver en el anexo III.
8 Para analizar más en profundidad esta herramienta, véase el anexo II.

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

una entrevista semiestructurada y las preguntas se caracterizan por la brevedad y un tipo de respuesta abierta, sugiriendo enunciados breves y una libertad total para responder.

El guion de esta sigue una orden estratégica. Así, la primera pregunta, que se puede entender como la más global o genérica, está centrada en contextualizar el problema que se quiere valorar, es decir, la no correspondencia entre la formación con la que cuenta la muestra y la formación que se le exigió desde la institución para optar al puesto de trabajo. Las siguientes tres preguntas están encaminadas a conocer el porqué del problema general, cuestionando el motivo, conociendo cuales son las funciones que para la muestra no se ajustan a su formación y el intrusismo político latente en sus departamentos.

Por último, se tiene en cuenta la Ley Orgánica de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/201 del 5 de diciembre) y toda la información recopilada a través de las herramientas será categorizada anónimamente, para salvaguardar el anonimato de la muestra.

Resultados[9]

Con este apartado se busca plasmar los resultados que se obtuvieron del análisis de la exploración. Como investigador, los voy a dividir en cuatro subtemas,[10] aquellos que yo considero más relevantes para este artículo.

Características sociodemográficas y formativas de la muestra

Figura 2. Idade dos/as participantes

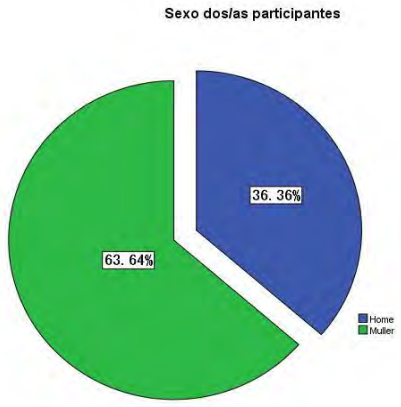


Figura 1. Sexo dos/as participantes

Figuras 1 y 2: Sexo y edad de los participantes. *Elaboración propia*

9 Las figuras que aparecen en este apartado se describen en gallego ya que el TFG fue escrito en este idioma.
10Además, las figuras no llevan un orden numérico porque se eligió aquellos resultados más importantes.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 estudio contó con un total de 11 participantes, de los cuales la mayoría son mujeres (63,64%) frente a una menor proporción de hombres, tal y como se muestra en la *figura 1*. La mayoría de la muestra se sitúa en el grupo de 36 a 45 años, representando el 72,7% de la muestra total (8 personas); frente a los grupos de 25 a 35 años, representado por 2 personas, y el grupo de más de 45 años, representado por 1 persona. A la vez, una coincidencia para tener en cuenta en el análisis es la diferencia entre sexos en el grupo mayoritario, siendo 6 mujeres y 2 hombres.

Figura 3: Formación complementaría en Gestión Cultural. *Elaboración propia*

La diversidad de ámbitos y aspectos, así como de colectivos con los que se trabaja desde la gestión cultural local, fundamenta la necesidad de una formación continua por parte de los profesionales. La *figura 3* recoge que tan solo el 54.55% de la muestra total cuenta con una formación complementaria en el ámbito de la gestión cultural. Este porcentaje representa 6 personas.

Teniendo en cuenta solamente al 54.55%, se categorizó la formación en tres ámbitos. Fueron los cursos de experto universitario, los cursos implantados por la Diputación de A Coruña y el Máster en Investigación Educativa, Identidad Cultural y Desarrollo Comunitario. Cada una de estas formaciones tiene una representatividad del 33.33%, es decir, 2 personas.

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

En la *figura 4,* donde se muestra la relación existente entre la edad y la formación complementaria, nos encontramos un dato curioso. El 100% de la muestra que realizó cursos implantados por la Diputación de A Coruña tiene una edad comprendida entre los 36 y 45 años. Por otra parte, en los estudios de investigación y especialización como el máster descrito, destaca aquella muestra que tiene una edad comprendida entre los 25 y 35 años.

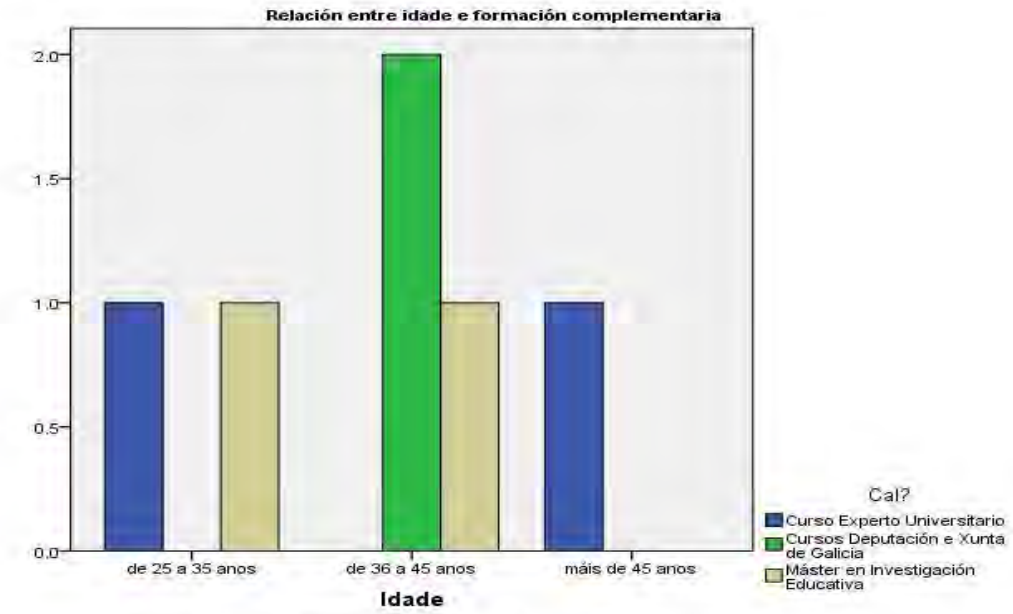


Figura 4. Relación entre idade e formación complementaria

Figura 4: Relación entre edad y formación complementaria. *Elaboración propia*

Este dato tiene una explicación: la muestra que cuenta con una edad media es aquella que lleva en la profesión más de 10 años y encuentra en los cursos de las propias administraciones locales y provinciales, aquellos temas más transversales que le otorga la capacidad de reciclaje. Y, desde la perspectiva de la muestra más joven, al no tener experiencia en el ámbito de la gestión ni en el mercado laboral general, al no poder hacer un currículum dentro del entorno laboral, tienen que competir a través de la formación.

Precariedad Laboral

En el segundo tema que vamos a analizar dentro de los resultados, se explorará aquel contexto que se relaciona principalmente con las funciones que los educadores/as sociales desarrollan dentro del ámbito. Es importante aclarar que las deducciones que se analizan se centran en los documentos profesionalizadores que anteriormente se revisaron como primer apartado o paso de la investigación. Así, cuando hablemos de la denominación profesional o la categoría

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

asignada, las deducciones que se hagan de la misma tienen en cuenta los documentos de los Colegios de Educadores y Educadoras Sociales o de la Federación Estatal de Asociaciones.

En la *figura 5*, donde se relaciona la denominación profesional con el tipo de contrato, encontramos las primeras pinceladas de la situación real de los/las profesionales. Así, teniendo en cuenta que a la variable denominación profesional solamente respondieron 10 personas, encontramos una diversidad de denominaciones para un mismo puesto de trabajo.

Destaca que 5 personas están contratadas como "animador/a sociocultural", 2 personas como "animador/a cultural", 1 persona como "técnico/a de cultura" y 2 personas con otro tipo de denominación profesional. El 60% de la muestra tiene un contrato laboral indefinido frente a un 40% con otro tipo de contrato. Aun así, se visualiza una primera vinculación entre la educación social y la gestión cultural, a través de la rama de la animación sociocultural y el desarrollo local. También se evidencia una precariedad que modificará la participación del perfil en el ámbito; si existe una inestabilidad, se provoca una incerteza laboral que afectará a los proyectos, a la participación y a los propios objetivos profesionales.

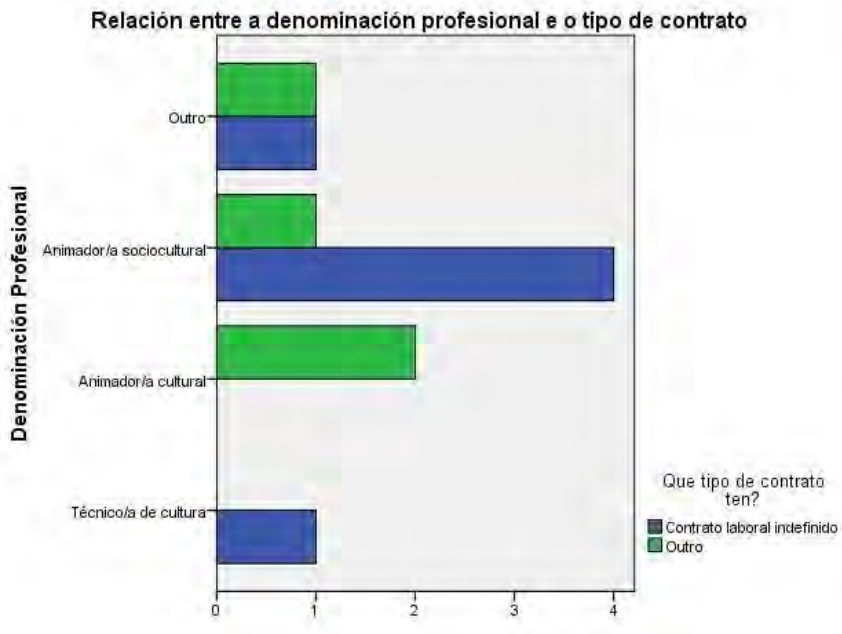


Figura 5: Relación entre denominación profesional t tipo de contrato. *Elaboración propia*

Esta inestabilidad aumenta en la *figura 6*, donde se presentan los datos sobre la categoría laboral que tiene la muestra asignada a sus contratos laborales. El 45,45% tiene asignado una categoría A2, frente a un 55% de la muestra que tiene asignado una categoría C1, C2 y Otro. En esta última respuesta, destaca que la muestra no tiene constancia de la asignación a una

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

categoría a causa de la falta de documentación legislativa como convenios o la relación de puestos de trabajo (RPT).

Si nos preguntamos el porqué de esta diversidad de asignaciones de categorías en los contratos laborales, debemos tener en cuenta que la hipótesis de que no existen documentos que fundamenten nuestra asignación a un tipo de categoría queda eliminada.

Figura 6: Categoría asignada en el contrato laboral. *Elaboración propia*

La Federación Estatal de Asociaciones de Gestores Culturales (FEAGC),[11] a través del documento *Descripción del Puesto de Trabajo de la Gestión Cultural en España* (2015), asigna nuestro perfil profesional en el ámbito de la gestión cultural a las categorías A1 y A2.

Teniendo en cuenta tanto la *figura 6* como la *figura 7*, queda constancia de que la totalidad de la muestra no está asignada a estas categorías y el 100% de la misma si cumple con los requisitos de la FEAGC.[12]

La casuística a la existencia de esta no correlación deriva de varios contextos que están interrelacionados entre sí. Para esto, nos vamos a centrar ahora en entender como está organizada la política cultural municipal.

11 De ahora en adelante FEAGC.
12 Los requisitos son: Diplomatura o Grado (A2) y Licenciatura o Postgrado Universitario (A1)

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.

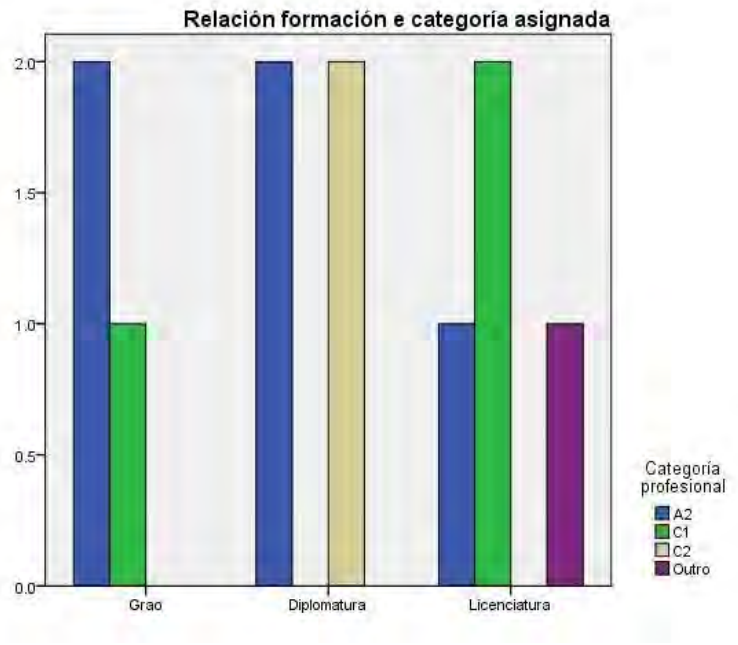


Figura 7: Relación entre formación y categoría asignada en el contrato laboral. *Elaboración propia*

Organización de la Política Cultural Municipal

Es importante conocer el análisis que otorga la muestra a la visión de la organización política municipal de sus respectivos ayuntamientos. De esta forma, conoceremos la importancia, o no, de la cultura en dichas políticas.

Figura 8: Relación entre la formación exigida y formación adquirida. *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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada 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 *figura 8*, en la que se muestra la relación entre la formación académica de la muestra y la formación exigida por las instituciones para optar al puesto de trabajo, recoge que el 72,7% de la muestra (representando 8 personas) afirma que si existe una relación entre las dos formaciones; mientras que, un 27,3% dice que no. Dentro de este último porcentaje, representando 3 personas, a dos de las mismas se le pidió como mínimo una formación profesional y a una persona el graduado escolar.

Preguntando a la muestra sobre los resultados que hasta el momento se han expuesto, el primer punto en común de la misma es que, dentro de la organización política municipal, es necesario la profesionalización del área técnica[13]:

> "El pensamiento general, no solamente de los políticos, también de otros trabajadores y trabajadoras municipales y de buena parte de la ciudadanía, es que este trabajo, aparte de ser divertido, lo puede hacer cualquiera. Pero también se pone de manifiesto la escasa consideración que ellos mismos y ellas mismas le dan a la acción cultural dentro de sus prioridades políticas" (Entrevistado/a 2, en Ventura, 2020:5)[14]

> "Este pensamiento, explícito o en forma de currículum oculto, menosprecia la figura profesional, lo que conlleva situaciones laborales precarias, categorías profesionales, sueldos etc., así como jornadas laborales indecentes (ni regladas ni compensadas). Y todo esto… un proceso que se retroalimenta. Y, en contra de lo que se pudiera pensar, se da, en mayor o menor medida, con todos los partidos políticos y las excepciones se dan por la formación, la sensatez o el compromiso de la persona a la que le corresponde la militancia política" (Entrevistado/a 2, en Ventura, 2020:5-6)

Por otra parte, una de las soluciones o de los avances que es necesario que se lleven a cabo para la profesionalización de nuestro perfil profesional en el ámbito de la gestión cultural local es:

> "Es necesario unificar criterios para el puesto de técnico/a cultural, que en mi opinión debería ser un A2, funciones y contratos como en los departamentos de Deportes y Turismo. Desde las administraciones locales son necesarias más reuniones prácticas y realistas para que conozcan nuestras funciones" (Entrevistado/a 3, en Ventura, 2020:1)

Funciones que los educadores/as sociales desarrollan como profesionales de la gestión cultural local

Si nos centramos en la *figura 9*, donde se explora sobre las funciones que la muestra desarrolla en su puesto de trabajo y que tienen que ver con la corriente cultural de la

13 Los fragmentos de las entrevistas que aparecen en este trabajo están traducidas al castellano; dichas entrevistas fueron realizadas en gallego.

14 La página de la referencia se corresponde con el número de página de la propia entrevista, anexada en el trabajo grande. Esto pasará con todas las referencias a dichas entrevistas.

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

democratización y la vinculación con la subvención Red Cultural 2019, podemos analizar que, principalmente, casi el 100% de la muestra acepta la totalidad de las funciones como propias.

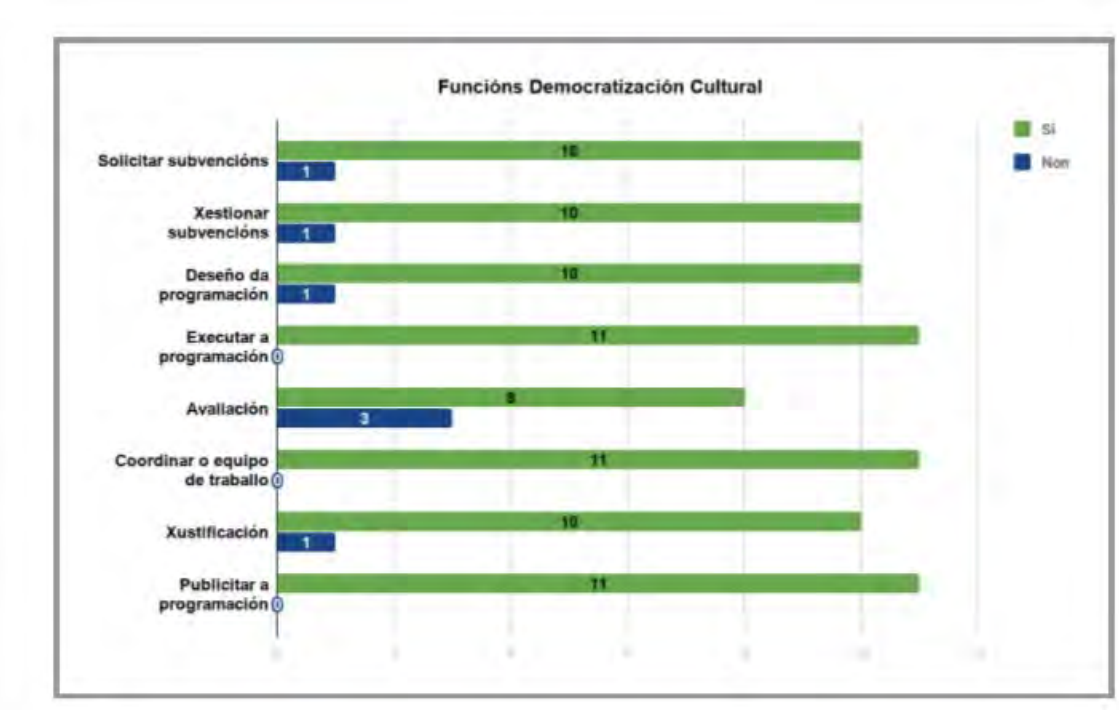


Figura 9: Desarrollo de funciones de democratización cultural en el puesto de trabajo. *Elaboración propia*

Así, tanto la función de "*ejecutar la programación*", como "*coordinar el equipo de trabajo*" y "*publicitar la programación*", el 100% de la muestra dice que desarrolla dichas funciones. En las demás, destaca que la función que menos desarrolla la muestra es la de "*evaluación*"; aunque, aun así, son 8 las personas que la desarrollan. Las demás funciones están entre el mínimo de 8 personas y el máximo de 11 que las desarrollan.

Si ahora nos centramos en aquellas funciones (*figura 10)*, que en la investigación hemos relacionado tanto con la democracia cultural como con el asociacionismo local, los resultados son muy parecidos. A priori, se puede hablar de que mínimo 9 personas recogen como propias todas las funciones. La función con menos desarrollo por parte de la muestra es "*dinamización de los proyectos*".

Por último, el 90,91% de la muestra recoge como propias las demás funciones.

Se destacan dos datos clave de la investigación: por un lado, la adecuación entre las funciones que los códigos deontológicos y los documentos profesionalizadores otorgan a los

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

educadores/as sociales en este ámbito y las funciones reales que los educadores/as que están actualmente trabajando en el ámbito y, por otra parte, la no correlación entre las funciones que desarrollan y las variables laborales que anteriormente se analizaron

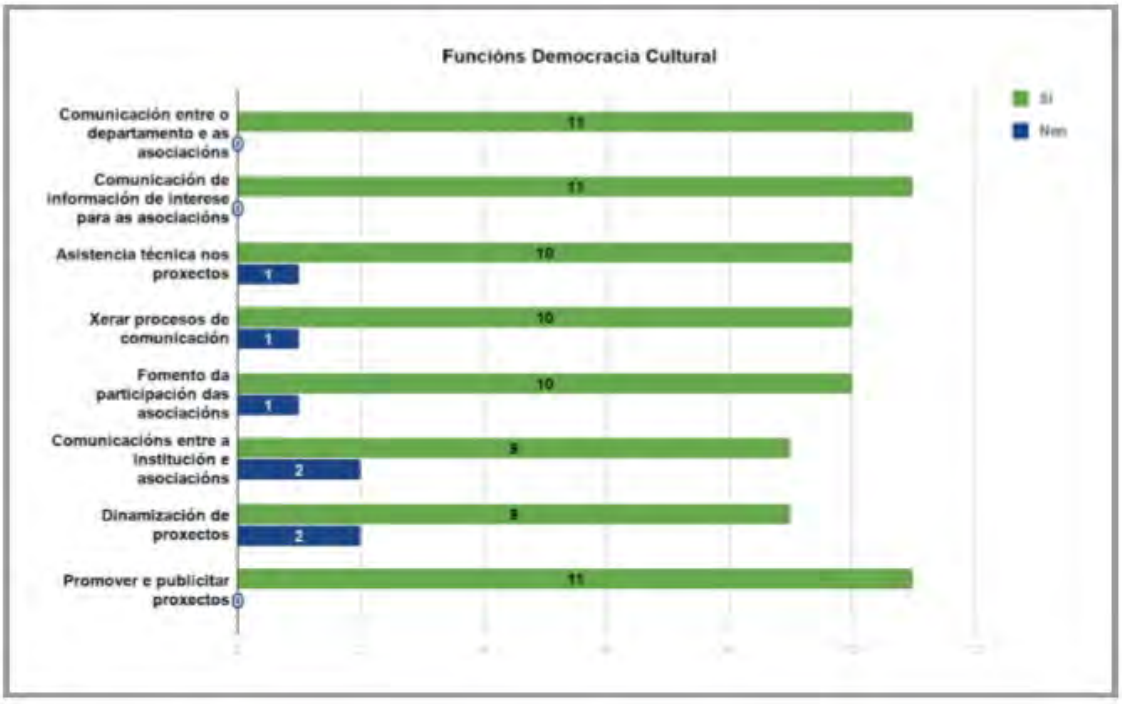


Figura 10: Desarrollo de funciones de democracia cultural en el puesto de trabajo. *Elaboración propia*

Es decir, si tenemos en cuenta estas funciones y siguiendo a los documentos profesionalizadores, todas ellas están diseñadas para la capacitación de perfiles profesionales con una categoría A1 y A2 y, reiterándonos en la investigación, nuestra muestra, solamente el 45% tiene alguna de estas categorías profesionales. Por lo que vemos que no se corresponde sus funciones con las variables laborales.

Esta no correlación se vuelve a relacionar principalmente con la organización de la política y la militancia local. Así, los educadores y las educadoras hablan de un fuerte intrusismo político en el desarrollo de sus funciones:

> "Es necesario hablar de la variable del intrusismo político en las funciones técnicas, elemento substantivo que explica buena parte de las disfunciones inherentes a nuestra profesión, así como, en buena medida, a la actual moda de la gestión cultural.
>
> Yo no me considero un/una gestor/a cultural en el sentido que se le da a la expresión" (Entrevistado/a 2, en Ventura, 2020:5)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 políticos tratan siempre de conseguir lo que quieren, sin embargo, como profesionales debemos ofrecer y dar lo posible, siempre dentro de la legalidad y de nuestras competencias" (Entrevistado/a 3, en Ventura, 2020:1)
>
> "En las actividades que desarrollo y programo yo como propias no existe un intrusismo político, porque son nuevas, pero si existen unos intereses personales como por ejemplo otorgar la compra de los materiales a X persona, etc. Sin embargo, si estamos en año de elecciones, los intereses políticos prevalecen y se tiene muy en cuenta factores que pueden poner en duda al equipo de gobierno" (Entrevistado/a 7, en Ventura, 2020:1)

Conclusiones

Tras la exploración realizada, comprobamos la adecuación del perfil profesional del educador/a social, tanto desde el ámbito laboral como formativo, dentro de la gestión local cultural. A través de la exploración, y siempre teniendo en cuenta la perspectiva empírica de la muestra, podemos secuenciar las siguientes conclusiones:

1. Existe una fuerte precariedad laboral. Unas malas condiciones laborales que se definen a través de la inestabilidad en los tipos de contrato y en la no adecuación de las categorías profesionales con la formación que presentan los perfiles profesionales. La muestra promueve una necesidad de unificación de los criterios para acceder al puesto de trabajo.
2. Correspondencia existente entre las funciones que los documentos profesionalizadores (CEESG, 2017) definen como propias para los educadores/as sociales y las que la muestra interpreta como propias. Es importante destacar las dos modalidades más visibles dentro de la gestión cultural, es decir, el educador/a social como herramienta para incentivar la participación de la ciudadanía en el ámbito cultural local y, por otra banda, el educador/a social como unión entre la ciudadanía y la cultura. (democratización y democracia cultural).
3. El no reconocimiento por parte de las administraciones locales y provinciales de la figura del educador/a social como técnico/a de cultura. Se destaca la percepción de la muestra sobre su figura dentro de la organización municipal local.
4. Intrusismo político en las funciones que la muestra desarrolla. Funciones que se relacionan con las ideologías y los pensamientos políticos municipales, es decir, teniendo en cuenta lo que es mejor para quién dirige.

Por último y como palabras propias me gustaría ofrecer algunas propuestas de futuro dentro de la organización política municipal que, a su vez, correlaciona con el devenir de la profesión

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

y el ámbito de la gestión cultural y la educación social. Para mí, uno de los primeros pasos que se tienen que dar es que la ciudadanía exija a la militancia local la creación de unos partidos políticos acordes a los derechos que tenemos, es decir, la cualificación de las personas que formen esa militancia. En Galicia y sobre todo en los pueblos pequeños, la cultura y las funciones de esta no están reñidas por la ideología que esté a gobernar. Estos gobiernos están creados sin ningún fundamento y la ciudadanía no exige la adecuación de profesionales que tengan la capacidad de ofrecer nuestros derechos. ¿Hablamos de la capacidad y cualificación que a los educadores y educadoras sociales se nos exige en nuestro día a día en cualquiera de los ámbitos en los que trabajamos?

Un mecánico/a, un panadero/a, una persona sin cualificación académica ninguna… ¿Vosotros y vosotras creéis que puede ser, por ejemplo, concejal o concejala de cultura, educación e igualdad?

En el momento que la militancia que nos gobierna y nos representa esté cualificada y sepa de las demandas de los profesionales y las profesionales, podremos empezar a cambiar el mundo laboral de casi todos los ámbitos. Tendremos personas que nos representen en el objetivo de conseguir los derechos laborales que nos corresponden, unas jornadas de trabajo dignas, un equipo de trabajo adecuado, unas funciones definidas, etc.

Muchas veces se habla de que no conocer la ley no exime de su cumplimiento.

Bibliografía

Asociación Galega de Profesionais da Xestión Cultural. (2020). *Descrición dos posibles postos de traballo nos Departamentos de Cultura na Administración Local.* Recuperado de: https://www.xerfa.gal/materiais

Bernal, L. (2009). *El perfil formativo del gestor municipal en España.* 12-54. Recuperado de: https://www.xerfa.gal/materiais

Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg). (2017). *Funcións das educadoras e educadores sociais por ámbitos de actuación.* 1-22. Recuperado de: https://ceesg.org/files/documentos/docs/material-divulgativo-01-02-2018-funcionsesconportada.pdf

Federación Estatal de Asociacións de Xestores Culturais (2015). *Descripción del Puesto de Trabajo de la Gestión Cultural en España.* Recuperado de: https://www.xerfa.gal/materiais

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

Font i Cardona, J. (2002). Radiografía de la política cultural local: competencias, funciones y perspectivas. *La Política Cultural en el Municipio.* 15-37. Madrid: Autor.

Lage, X., Trabada, X. e Fernández, M. (2011). *A situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50.000 habitantes. II Mapa Cultural de Galicia.* Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Lei Orgánica 1/1981, do 6 de abril, do Estatuto de Autonomía para Galicia. *Xunta de Galicia.* Recuperado de: https://www.xunta.gal/estatuto/titulo-preliminar

Lei 7/1985, do 2 de abril, reguladora das bases do réximen local. *Boletín Oficial del Estado.* Madrid. 3 de abril de 1985. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-5392

Ortega, C., González, A. e Verdet, I. (2019). *Perfil del Gestor Cultural Municipal.* 14-45. Recuperado de: https://www.xerfa.gal/materiais

Pose, H. (coord.), Bouzada, X., Caride, J., Cid, X. e Rúa, M. (2007). *As necesidades e demandas formativas dos profesionais da acción cultural pública en Galicia.* 21-117. Recuperado: https://www.academia.edu/37194576/As_necesidades_e_demandas_formativas_dos_profesionais_da_acci%C3%B3n_cultural_publica_en_Galicia

Rede Cultural. (2019). *Rede Cultural da Deputación de A Coruña.* Recuperado de: https://www.dacoruna.gal/cultura/rede-cultural

Swidler, A. (1986). La cultura en acción: símbolos y estrategias. *Revista Zona Abierta.* nº 77-78. 127-162. Recuperado de: https://www.scribd.com/doc/264521804/Ann-Swidler-1996-La-cultura-en-accion-simbolos-y-estrategias

Tashakkori, A. e Creswell, J. (2007). Explorando la naturaleza de las preguntas de investigación en la investigación de métodos mixtos. En *Revista de Investigación de Métodos Mixtos.* vol.1, nº 7, 207-211. Recuperado de: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1558689807302814

Tylor, E. (1871). La ciencia de la cultura. *Cultura primitiva.* 64-78. Recuperado de: https://naturalezaculturaypoder.files.wordpress.com/2014/01/tylor-1993.pdf

Ventosa, V. (2000). Acción cultural nos concellos. (13-21). En, Bouzada, X. (2000). *Cultura e Concellos: as estratexias da promoción cultural no ámbito local.* Recuperado de: http://consellodacultura.gal/mediateca/extras

Ventura, A. (2020). *A xestión cultural no eido local galego: as función do educador/a social.* (trabajo de fin de grado inédito). Universidade da Coruña, A Coruña.

Para contactar:

Alejandro Ventura. Email: **alejandro.ventura@udc.es**

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

Anexo I:

Cuestionario sobre os educadores/as sociais que traballan nos Departamentos de Cultura dos municipios da provincia de A Coruña
Ferramenta de investigación para o Traballo de Fin de *Grao "A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social"*

Primeira parte: datos xerais e identificativos

Pregunta 1. Sexo:
- Home
- Muller
- Outros

Pregunta 2. Das seguintes opcións, en que rango estaría a súa idade?
- menos de 25 anos
- de 25 a 35 anos
- de 36 a 45 anos
- máis de 45 anos

Pregunta 3. Cantos anos leva traballando na xestión cultural?
- menos de 2 anos
- entre 2 e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- máis de 11 anos

Pregunta 3.a Cantos dos mesmos son dentro dunha institución pública?
Resposta: …….

Pregunta 4. Como profesional da xestión cultural, cal é a denominación do cargo profesional no seu contrato laboral?
- Técnico/a de cultura
- Animador/a cultural
- Animador/a sociocultural
- Monitor/a cultural
- Outro/a: ……...

Pregunta 5. Que tipo de contrato ten?
- Contrato laboral indefinido
- Contrato a tempo parcial
- Por prestación de servizos
- Duración indeterminada
- Outros: ……..

Pregunta 5.a. O teu contrato está financiado a través dalgunha subvención provincial?
- Si
- No

Pregunta 6. No seu contrato laboral, que nivel/categoría ten asignado?
- A1
- A2
- B
- C1
- C2
- E

Pregunta 7. Cal é o tamaño do municipio no que traballa?
- menos de 2.000 habitantes

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.

- entre 2.000 e 5.000 habitantes
- entre 5.000 e 10.000 habitantes
- entre 10.000 e 20.000 habitantes

Pregunta 8. O seu concello conta cun departamento propio de cultura?

- Si
- Non

Se a resposta é Non. **Pregunta 8a. En que departamento ten vostede asignada a súa dedicación laboral?** Resposta: ……...

Pregunta 9. Sinale da seguinte lista a formación académica máis alta coa que vostede conta:

- Sen estudos
- Primarios
- Secundarios (ESO/ESA)
- Formación Profesional (indica cal): …….
- Bacharelato
- Grao (indica cal): ……..
- Diplomatura (indica cal): ……....
- Licenciatura (indica cal): ……..
- Doutorado

Pregunta 10. Garda relación a formación académica máxima coa que vostede conta coa formación pedida na convocatoria de traballo do Concello?

- Si
- Non

Se a resposta é Non. **Pregunta 10a. Cal foi a formación esixida para optar ó posto de traballo?** Resposta: .....

Pregunta 11. Conta vostede con algún máster/postgrao ou algún curso especializado na xestión cultural?

- Si
- Non

Se a resposta é Si. **Pregunta 11a. Con que máster ou curso conta vostede?**
Resposta: .....

Segunda parte: competencias transversais

Pregunta 12. En relación coa seguinte táboa, responda:
Para o apartado **A:** tendo en conta a seguinte escala (1=nivel baixo, 2=nivel medio, 3=nivel alto e 4=nivel moi alto). **Cal é o grao de competencia necesaria para o teu perfil profesional en relación coa xestión cultural no eido local?**
Para o apartado **B:** tendo en conta a seguinte escala (1=nivel baixo, 2=nivel medio, 3=nivel alto e 4=nivel moi alto). **En que nivel foron estudadas/traballadas/investigadas estas competencias na súa traxectoria formativa?**

Competencia Transversal	**A**	**B**
● Razoamento Crítico		
● Orixinalidade no desenvolvemento e aplicación de ideas		
● Capacidade de resolución de problemas		
● Habilidades comunicativas		
● Análise e interpretación dos diferentes entornos sociais		

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.

Competencia Transversal	**A**	**B**
● Capacidade para identificar as necesidades, oportunidades, debilidades e fortalezas		
● Liderado		
● Coordinación de equipos de traballo		
● Traballo en equipo		
● Busca de recursos económicos		
● Dinamización de espazos socioculturais		
● Capacidade de apertura e flexibilidade a novos entornos sociais (diversidadecultural, colectivo LGTB, etc.)		
● Aplicación e adaptación ás novas tecnoloxías		
● Utilización das ferramentas electrónicas das administracións públicas		
● Mediación		
● Coñecemento da lexislación nacional/internacional reguladora das políticas culturais e dos recursos socioculturais existentes		

Se o desexa, pode sinalar algunha competencia que cree que é importante e non aparece recollida na táboa:
●

Terceira parte: funcións específicas dos perfís profesionais

Pregunta 13. Le as seguintes indicacións e responda:
A continuación preséntanse dúas táboas coas funcións que diferentes perfís profesionais da xestión cultural adquiren como propias:
1. A **primeira táboa** ten en conta soamente as funcións propias que outorga a democratización cultural a estes perfís. Para poder contestar, estas funcións están relacionadas coa subvención Rede Cultural da Deputación de A Coruña.
2. Na **segunda táboa**, téñense en conta as diferentes funcións que a democracia cultural outorga ós perfís profesionais. Para iso, analizarémolas dende a relación entre os profesionais e as asociacións que están rexistradas no municipio no que traballa.

Funcións Democratización Cultural	**Funcións do meu posto de traballo**	**Funcións que corresponden co meu posto de traballo**	**Funcións para a que se me formou na titulación de Educación Social**
● Solicitude da subvención			
● Xestión da subvención (sede electrónica, informes, fichas de control, contratos, etc.)			
● Diseño da programación			

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

● Execución da programación (accións como adecuación dos recintos/espazos, recepción dos/das artistas, recepción dos destinatarios da acción, etc.)			
● Avaliación			
● Coordinación do equipo de traballo			
● Xustificación			
● Publicidade da programación (acción como deseño de panfletos, carteis, horarios, redes sociais, etc.)			
● Outras funcións:			

Funcións Democracia Cultural	**Funcións do meu posto de traballo**	**Funcións que corresponden co meu posto de traballo**	**Funcións para a que se me formou na titulación de Educación Social**
● Comunicación entre o departamento e as asociacións			
● Comunicación de información de interese para as asociacións			
● Asistencia técnica nos proxectos socioculturais das asociacións			
● Xerar procesos de comunicación e diálogo entre as asociacións			
● Fomentar a participación das asociacións na vida sociocultural do municipio			
● Comunicacións entre a institución e as asociacións (concesión de subvencións económicas por parte da institución, todo o relacionado coa achega de papeis)			
● Dinamizar os proxectos socioculturais das asociación			
● Promover e publicitar os proxectos			
● Outras funcións:			

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.

Cuarta parte: valoración e satisfacción profesional
Pregunta 14. Valora o grao de acordo coas seguintes cuestións tendo en conta a escala (1=nada, 2=pouco, 3=algo, 4=bastante, 5=moito)

1.	As funcións que desenvolvo adecúanse ó meu perfil profesional	
2.	Moitas das funcións están condicionadas polo tipo de contrato que teño	
3.	Existe unha sobrecarga de traballo no meu posto	
4.	Estou satisfeito/a cos resultados que consigo do meu traballo	
5.	Existe unha implicación política na xestión cultural da comunidade na que traballo	
6.	A formación como educador/a social adecúase ás esixencias das funcións laborais asociadas á Rede Cultural	

Anexo II: Entrevista aos educadores/as sociais que traballan nos Departamentos de Cultura dos municipios da provincia de A Coruña
Ferramenta de investigación para o Traballo de Fin de Grao "A xestión cultural no eido local galego: as funcións do educador/a social"

Para poder analizar cualitativamente os resultados obtidos a través do cuestionario que se lle enviou nas últimas semanas, é preciso a súa colaboración unha vez máis coa resposta de preguntas sinxelas de tipo aberto. O obxectivo desta entrevista é coñecer a súa valoración persoal, e así, entender mellor a realidade que se padece dende o ámbito da xestión cultural. Tendo en conta a situación pola que está a pasar o país enteiro a causa do COVID-19, enténdense as dificultades comunicativas, tecnolóxicas e ocupacionais que este pode efectuar na mostra e nas respostas que se consigan con esta ferramenta polo que, unicamente será utilizada para coñecer a súa opinión e non valorar o ámbito en xeral. Aínda así, todas as respostas conlevarán o devandito anonimato.
Despois de analizar os resultados que se obtiveron co cuestionario, gustaríame que afondásemos nas seguintes cuestións:
Primeira pregunta. Os datos amosan falta de relación entre a formación adquirida e as funcións requiridas no posto de traballo. Por que cres que pasa isto?
Segunda pregunta. O papel do educador/a social na xestión cultural está actualmente orientado a interese políticos ou ao avance comunitario?
Terceira pregunta. Enmarcado na política local, consideras que existe intrusismo político nas túas funcións? en caso de que si, en que sentido?
Cuarta pregunta. Un dos datos máis salientables nos cuestionarios e no que, a totalidade da mostra está de acordo, é a escaseza de relación entre as vosas funcións e a titulación de Educación Social. Cales cres que deben ser os cambios máis relevantes para achegar a titulación a esta saída profesional?

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

Anexo III. Medias Competencias transversais Analizadas

Competencias transversais	Media do grao de competencia necesaria	Media do nivel de estudo na traxectoria formativa
Habilidades Comunicativas	**3,81**	**2,63**
Aplicación e adaptación ás novas tecnoloxías	**3,81**	**2,54**
Dinamización de espazos socioculturais	**3,63**	**2,63**
Utilización das ferramentas electrónicas das administracións públicas	**3,63**	**2,09**
Orixinalidade no desenvolvemento e aplicación de ideas	**3,54**	**2,72**
Análise e interpretación dos diferentes contornos sociais	**3,54**	**3,09**
Traballo en equipo	**3,54**	**3,54**
Busca de recursos económicos	**3,54**	**1,63**
Capacidade de apertura e flexibilidade a novos contornos sociais	**3,54**	**2,81**
Capacidade de resolución de problemas	**3,45**	**2,45**
Capacidade para identificar as necesidades, oportunidades, debilidades e fortalezas	**3,36**	**3,00**
Coordinación de equipos de traballo	**3,27**	**3,00**
Mediación	**3,18**	**2,72**
Razoamento crítico	**3,09**	**2,81**
Coñecemento da lexislación nacional/internacional reguladora das políticas culturais e dos recursos económicos existentes	**3,00**	**2,18**
Liderado	**2,90**	**2,36**

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

Actuamos en la cultura para transformar el mundo. Educación social, acción cultural y transformación social

We act in culture to transform the world. Social education, cultural action and social transformation

Carles Monclús Garriga. *Profesor de animación sociocultural en el IES (Instituto de Educación Secundaria) Jordi de Sant Jordi y en la Universidad de València*

Resumen

En este artículo queremos abordar cual es el modelo de acción o intervención cultural que contribuye al cambio social. Analizamos primero el concepto de cultura y partimos de que ésta es siempre portadora de valores y un campo de trabajo esencial pues opera con contenidos simbólicos. Hacemos un repaso de los derechos culturales y defendemos que la política y la intervención cultural deben estar coordinadas e integradas con la política social, y la finalidad última de ambas debería ser la lucha contra la desigualdad y la construcción de una sociedad más justa y libre de cualquier tipo de discriminación. Desde esta perspectiva, la educación social debe asumir la intervención en cultura como un ámbito fundamental de intervención.

Palabras clave: cultura, política cultural, actividades socio-culturales, animación sociocultural,

Abstract

In this article we want to address which is the model of action or cultural intervention that contributes to social change. We first analyze the concept of culture and we start from the fact that it is always a carrier of values and an essential field of work since it operates with symbolic content. We review cultural rights and defend that politics and cultural intervention must be coordinated and integrated with social policy, and the ultimate goal of both should be the fight against inequality and the construction of a more just and free society. any kind of discrimination. From this perspective, social education must assume intervention in culture as a fundamental field of intervention.

Keywords: culture, cultural policies, sociocultural activities, sociocultural animation

Fecha de recepción: 02/07/2020 Fecha de aceptación: 09/09/2020

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

Cultura y derechos culturales

La cultura es constitutiva del ser humano y comprende los rasgos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan una sociedad o un grupo social (Tylor, 1871). Los seres humanos, por nuestra propia naturaleza, necesitamos completarnos culturalmente. Todos los seres humanos tienen cultura, su cultura, aquella que han adquirido en su entorno.

La cultura es un sistema de símbolos, un conjunto de informaciones transmitidas mediante aprendizaje dentro de grupo en el que nos educamos. Dado que este aprendizaje es social, produce una cierta homogeneidad y comunidad entre aquellos hombres y mujeres que comparten existencia. La cultura se expresa en la manera de vivir y el universo simbólico que comparte un grupo humano.

Ander-Egg (1989), dentro de esta concepción antropológica de la cultura, distingue dos enfoques: la que él denomina *cultura* ***cultural*** y la que señala como *cultura* ***constructiva***. Es una distinción entre una posición conservadora de la tradición o asumiendo la evolución natural de las culturas y la posibilidad y conveniencia de transformarlas.

La Cultura *Cultural* la entiende como aquellas formas de ser, hábitos y maneras de pensar heredadas en función del grupo social en que nos hemos socializado. La cultura, entendida de este modo, es un patrimonio que todas hemos heredado y es tanto la posesión individual como la colectiva de saberes, costumbres y símbolos. Esta cultura está anclada en el pasado, en las tradiciones que compartimos con el grupo humano o comunidad en que vivimos.

La Cultura *Constructiva* es esta cultura cultural pero proyectada hacia el futuro. Es un patrimonio que entre todas vamos creando, y son también las formas de ser, hábitos y maneras de pensar que proyectamos hacia el futuro. Evidentemente, el origen de esta proyección está en aquello que somos y hemos heredado, pero no como algo estático sino como un objeto de transformación. Supone entender que todas las culturas, siempre cargadas de valores y no todos ellos emancipadores, pueden y deben evolucionar y transformarse en valores y prácticas más igualitarias y liberadoras.

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

Ezequiel Ander-Egg (1997) entiende que la animación sociocultural, y entiendo que también la educación social, tiene que partir de esta concepción de la cultura como *cultura constructiva.* Precisamente la animación sociocultural ha de trabajar para que las personas, los ciudadanos y ciudadanas sean un elemento activo en la construcción y reconstrucción de la propia cultura.

Pero hay otra concepción de la cultura. Aquella que la entiende como un sector de la actividad humana. Desde este punto de vista se entiende de manera restringida como el sector de las actividades culturales. Es la concepción que tradicionalmente le ha atribuido la gestión cultural. López de Aguileta (2000:21) afirma: *"entenderemos la cultura como un conjunto de actividades y productos de carácter simbólico, realizadas en los ámbitos intelectual, artístico, social y recreativo, concebidos con un carácter creativo"*

Desde esta perspectiva la cultura o el campo cultural agrupa las prácticas y actividades centradas específicamente en la manipulación y uso de símbolos, es decir aquellas actividades que denominamos culturales, intelectuales o artísticas.

Este campo o universo es relativamente autónomo dentro de la sociedad y se mueve por unas reglas y una lógica propias. En él intervienen agentes públicos (concejalías, consejerías, ministerios…) y privados (empresas y asociaciones culturales). Es un campo de fuerzas, de contradicciones y de luchas, porque son actividades que trabajan con contenidos simbólicos, con ideas y con valores. La lucha por la hegemonía de las ideas en la sociedad se produce muchas veces a través de las actividades culturales.

Este campo de las actividades culturales mantiene una relación dialéctica con la cultura (en el sentido antropológico) presente en la sociedad. Las actividades culturales se nutren de los símbolos y significados presentes en la sociedad, las personas creadoras crean a partir de aquella cultura en la que se han socializado y al mismo tiempo las actividades culturales están transformando permanentemente este universo cultural que compartimos con otros seres humanos.

Desde la animación sociocultural y desde la educación social nuestra concepción de la cultura debe integrar estas dos concepciones.

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

> [...] la cultura es a la vez un universo simbólico y de significados compartido por una comunidad o grupo humano, y un campo o sector de la actividad humana centrado específicamente en la manipulación y uso de símbolos que se nutre de este universo simbólico y lo transforma. (Monclús, 2020:9).

La Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural de 2001 establece un marco de derechos por lo que respecta a la cultura.

Los derechos culturales se definen en esta declaración como parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales.

Por lo que respecta a la cultura entendida como aquel universo simbólico que compartimos con otros seres humanos, se reconoce el derecho a ser respetados en nuestra identidad cultural y las prácticas de nuestra cultura, dentro de los límites que impone el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y el derecho poder expresarse, crear y difundir obras en la lengua que se desee y en particular en la lengua materna.

Y en relación con la cultura entendida como un sector de actividad, es decir en su concepción restringida de actividades culturales, se reconoce el derecho al acceso a las actividades culturales y el derecho a la creación y a la participación en la vida cultural.

Este derecho al acceso a las actividades culturales de todas las personas es lo que se ha denominado en la posguerra de la segunda guerra mundial en Europa, la *democratización de la cultura*. La democratización de la cultura reconoce el derecho de todas las personas a acceder a las actividades culturales, en tanto que no todas las personas tienen las mismas posibilidades y facilidades para acceder a ellas por razones de tipo económico, pero también de tipo educativo, geográfico o del ambiente de socialización.

Las ideas de democratización de la cultura en el estado español fueron impulsadas anteriormente por la segunda república a través de las Misiones Pedagógicas. Éste fue un proyecto de solidaridad cultural promovido por el Ministerio de Instrucción Pública, la Institución Libre de Enseñanza y el Museo Pedagógico que llevaba actividades culturales a las comarcas rurales y de interior. El decreto de 29 de mayo de 1931 creó el

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

Patronato de Misiones Pedagógicas con el fin de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares. Se establecieron bibliotecas populares fijas y circundantes, conferencias, sesiones cinematográficas, sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas, audiciones por radio y discos seleccionados y exposiciones de arte en zonas rurales de interior que no tenían acceso a estas actividades.

Con respecto al derecho a la creación y a la participación en actividades culturales nos referimos al concepto de *democracia cultural* impulsado por la UNESCO a principios de los años 70. Ya no se trata de garantizar que todas las personas puedan acceder como espectadoras a las actividades culturales, sino que todas las personas tengan la posibilidad de expresarse a través de actividades culturales o artísticas. Poner al alcance de todas las personas herramientas para poder expresar sentimientos, emociones y poder reflexionar sobre el mundo en que viven y el mundo que desean.

Estos dos derechos están presentes en la Constitución Española de 1978. El de democratización de la cultura en el artículo 44.1.

> "Artículo 44. 1. Los poderes públicos promoverán y tutelaran el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho."

Nos ha llamado siempre la atención que nuestra constitución hable de tutela ya que implica una puesta en duda de la capacidad de las personas para decidir. La administración, desde nuestro punto de vista, ha de promover el acceso a las actividades culturales, pero en ningún caso ejercer la tutela, más propia de estados autoritarios que no confían en la capacidad de las personas.

Y el de democracia cultural, de alguna manera, en el artículo 9.2

> "Artículo 9.2. Corresponde a los poderes públicos (..) facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social."

Esta participación hay que entenderla en el sentido amplio de acceder a la creación, a contribuir a la cultura colectiva a través de las actividades culturales.

Políticas culturales y acción cultural

Tanto la democratización de la cultura como la democracia cultural son principios que guían o deberían guiar las políticas culturales.

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

Definimos la política cultural como un

> [...] conjunto estructurado de acciones y prácticas sociales conscientes y deliberadas, (o ausencia de ellas), de los organismos públicos, (pero también otros agentes sociales y culturales) en la cultura, entendida básicamente y de manera restringida como sector de actividades culturales y artísticas, pero también de manera indirecta y extensa como universo simbólico compartido por la comunidad. (Monclús, 2020:26).

Habitualmente entendemos la política cultural como la actuación de los organismos públicos de manera restringida en el sector de las actividades culturales, olvidando que estas actuaciones modifican y transforman la cultura que compartimos. De hecho, cuándo pensamos en las actividades que desarrolla la concejalía de cultura de un ayuntamiento pensamos en la organización de actividades artísticas y en actuaciones alrededor del patrimonio. Y si damos un repaso a los programas políticos de los partidos en las últimas elecciones generales se habla de propuestas de desarrollo de las industrias culturales, nueva ley de mecenazgo, aumento del presupuesto destinado a actividades culturales, es decir, actuaciones en el sector de las actividades culturales como sector económico, obviando que estas influyen indudablemente en la cultura, en sentido antropológico, que compartimos (quizá la única excepción son los partidos de derechas que proponen la protección de la tauromaquia al entender esta práctica como un elemento esencial de la identidad del estado, un aspecto cargado de valores, que desde nuestro punto se deberían poner en cuestión).

Pero todas esas actuaciones en el sector de las actividades culturales tienen consecuencias en aquellos valores y prácticas cotidianas que compartimos como colectividad. Y pueden favorecer cambios hacia una sociedad más igualitaria, más solidaria o, por el contrario, pueden favorecer la consolidación de la discriminación y la desigualdad.

Cuando una organización pública o privada programa determinadas actividades culturales y las ofrece a la ciudadanía puede ser que el contenido haga enfrentarse a las personas a reflexionar sobre el mundo en que viven y el mundo que desean o puede simplemente transmitir valores hegemónicos. Y en esto la neutralidad no vale, siempre nos comprometemos con unos u otros valores.

Pero también cuando una institución o entidad ofrece espacios para que las personas realicen actividades de creación está abriendo posibilidades a la transformación de la

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

cultura colectiva que compartimos. Y cuando se niega o se olvida este derecho a crear y se entiende que las actividades culturales sólo son las que realizan las profesionales y el resto de población solo pueden ser espectadoras se está haciendo también determinada opción política.

Y la política cultural la hacen los organismos públicos, pero también la sociedad civil. De hecho, en determinados momentos históricos, la sociedad civil ha asumido un papel muy importante en la política cultural. Podríamos poner muchos ejemplos: los ateneos obreros y libertarios en el estado español durante el primer tercio del siglo XX, las asociaciones y movimientos populares de los últimos años de la dictadura franquista, o movimientos recientes como la plataforma Salvem el Cabanyal de Valencia que ha constituido un importante frente comunitario de defensa del patrimonio cultural colectivo, o la Red de Espacios Comunitarios (xec.cat) de Cataluña que gestiona y defiende la gestión de las actividades culturales y artísticas desde la propia comunidad, son ejemplos de proyectos muy activos en la política e intervención cultural en nuestro entorno desde el sector asociativo.

Una política cultural puede tener muchas finalidades más o menos explícitas. La política cultural nunca es neutra y responde siempre a determinados intereses.

Podemos ver en diferentes momentos históricos como la política cultural no ha contribuido precisamente a una sociedad más justa. Un primer ejemplo sería la política cultural de las de las dictaduras fascistas que tenían claro que el control sobre el arte y las actividades culturales eran un instrumento para construir una identidad colectiva. La dictadura nazi tenía muy claro qué universo simbólico quería construir, aquel que representaba los valores de lo que ellos denominaban raza aria. Y esto lo hacía a través del control y selección de los artistas, músicos que exaltaban estos valores y la persecución de aquellos que consideraban que los cuestionaban o que no eran para ellos genuinos como los judíos.

En el caso de la dictadura franquista fue también muy evidente la exaltación de los valores que consideraba genuinamente españoles muy ligados al conservadurismo católico y la persecución de toda manifestación cultural que se expresara en cualquier otra lengua del estado que no fuera el español, puesto que cuestionaba esa identidad cultural española única que se quería construir. Como afirma el informe del Real

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

Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos (2004) la cultura oficial del franquismo une exaltación nacionalista, ferviente catolicismo y preferencia por estilos artísticos tradicionales. Oficialmente la dictadura no tenía política cultural, pero se trataba de construir y exaltar una identidad nacional española concreta y combatir cualquier forma cultural que no fuera congruente con esta identidad.

Otro modelo diferente pero que a nuestro modo de ver tampoco supone un avance social, son aquellas políticas culturales que con un planteamiento muy economicista pretenden fundamentalmente el aumento del turismo. En los últimos años hemos visto crecer en las ciudades de nuestro país, pero también en otros lugares de Europa y del mundo, políticas culturales orientadas a las personas visitantes, olvidando casi completamente a las habitantes. Son políticas culturales subsidiarias de la política económica que entienden las actividades culturales fundamentalmente como una mercancía que atrae consumidores para otros sectores como el turismo, el comercio o el mercado inmobiliario. Una mercancía orientada al ocio y en el que los contenidos no han de cuestionar el modelo dominante. Esta política cultural se justifica por la creación de puestos de trabajo, pero tiene efectos colaterales que crean desigualdad social como por ejemplo el aumento de los alquileres y de los precios.

Un último ejemplo, el Programa Fescultura (Plan Estratégico Cultural Valenciano 2016/20) de la Generalitat Valenciana afirmaba, en su introducción, que:

> La política cultural del Consell se plantea como objetivo básico la transformación del actual ecosistema cultural valenciano para contribuir al cambio de modelo productivo. Los ejes para conseguirlo se centran en el incremento de la innovación y la productividad de nuestra estructura económica a fin que la cultura comporte un valor añadido y genere lugares de trabajo. Además, la transformación del ecosistema cultural valenciano pasa por la mejora de los derechos culturales de la ciudadanía, de la expresión, de la participación y de la construcción de las identidades individuales y colectivas.

Es decir, la finalidad principal que se propone para la política cultural es económica y subsidiariamente se habla de derechos culturales, pero con muy poca concreción.

En estos tres ejemplos vemos que detrás de la política cultural hay de manera más o menos explícita el modelo de sociedad al que se aspira, y vemos que los aspectos estrictamente culturales o los que suponen una disminución de la desigualdad no se plantean.

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

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

Así pues, muchos pueden ser los objetivos de las políticas culturales y todos ellos responden a unos valores y a un modelo de sociedad concreto al que se aspira.

Si intentamos agrupar las finalidades de las políticas culturales, podemos clasificarlas en:

a) las específicamente culturales centradas en facilitar el acceso a las actividades culturales a toda la población o el derecho a la creación y la participación en actividades culturales.

b) las sociales relacionadas con ser un elemento de cohesión, de integración y de participación, en la medida que hacer actividades con otras personas posibilita el encuentro y genera participación ciudadana.

c) las educativas relacionadas con las posibilidades que ofrecen las actividades culturales para reflexionar sobre la realidad, construir pensamiento y con la posibilidad de acceder a códigos estéticos diversos.

d) las relacionadas con el reforzamiento o transformación de la identidad colectiva. Una identidad colectiva que va ligada a unos valores. Y como todos los valores pueden estar sujetos a crítica.

e) las económicas, en cuanto que el mercado de productos culturales y las actividades económicas relacionadas con la cultura pueden ser un importante motor económico generador de puestos de trabajo directos e indirectos. (en los últimos tiempos muchas veces la política cultural como hemos visto sólo se ha justificado desde este punto de vista)

f) las ambientales, relacionadas con la modificación del entorno que pueden suponer determinadas intervenciones culturales.

Desde mi punto de vista los objetivos de las políticas culturales han de ser fundamentalmente culturales, educativos y sociales. Y precisamente esos son los que enlazan de manera importante con la educación social como profesión comprometida en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Y esa política cultural ¿en qué ámbitos de intervención se concreta? Dos son los ámbitos fundamentales de la acción cultural: el patrimonio y las artes. Y también podríamos incluir un tercero: la comunicación.

Con respecto al patrimonio las líneas de intervención pasan por la recuperación, conservación, difusión, interpretación, reinterpretación, reelaboración y creación de patrimonio.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 patrimonio es una construcción social y definir qué es susceptible de ser conservado y qué no lo es, y, por tanto, en qué se concreta el patrimonio cultural y cómo lo interpretamos, es un proceso cargado de valores.

En este sentido tenemos conflictos recientes como la destrucción de esculturas de esclavistas o de personas que dirigieron la colonización de América, debates sobre la destrucción o la reinterpretación del Valle de los Caídos o también sobre la tauromaquia (que el estado español incluye como patrimonio inmaterial) o el tipo de presencia femenina en determinadas fiestas tradicionales. Desde nuestro punto de vista ninguna postura es neutra. Todo se debería poder poner en cuestión y analizarlo desde la perspectiva de avanzar hacia una sociedad más equilibrada y justa, en la que se cuestionen los referentes que muestran la desigualdad.

La defensa del patrimonio cultural como algo inamovible y no cuestionable es un planteamiento conservador que lo que busca es que los valores hegemónicos en la cultura no se cuestionen, olvidando que la historia es un proceso de lucha de clases en el cual necesariamente hay que cuestionar los valores e ideas hegemónicas que sostienen el orden social desigual para poder avanzar hacia otro más justo.

Con respecto a las artes las líneas de intervención pasan por favorecer el acceso a la creación a todas las personas como medio para reflexionar sobre su realidad y expresar sus deseos, en potenciar y dar apoyo a las personas creadoras y facilitar el acceso a las actividades culturales lo cual exige tanto promover, organizar y producir actividades como organizar talleres que faciliten la interacción del público con las obras. A modo de ejemplo, talleres sobre exposiciones, cinefórums, encuentros con artistas…

Y en el ámbito de las artes no hay que olvidar que las producciones artísticas están cargadas de valores y hay que favorecer, desde una mirada amplia, aquellas que contribuyan en su contenido a la construcción de una sociedad más justa y menos discriminatoria.

Podríamos también incluir el ámbito de la comunicación, aunque habitualmente no se suele incluir en la intervención cultural. La intervención en comunicación en tanto que facilita que las personas puedan tener a su alcance medios de comunicación para expresarse puede ayudar a transformar la cultura colectiva. Esto implicaría actuaciones para potenciar medios de comunicación como radios, televisiones, medios digitales en

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 cuales la ciudadanía tenga la posibilidad de expresarse. Tenemos toda la tradición de las radios libres y la prensa alternativa. Más recientemente una experiencia que nos parece muy interesante en esta línea es el proyecto "Magacim" una televisión de barrio hecha por niños y niñas a través de internet puesta en marcha por el Centro Instructivo Musical de Benimaclet junto con la productora Zurdos TV en Valencia.

Política cultural y política social

Nosotros entendemos que la política cultural debe ser una parte fundamental de la política social y educativa.

Pero para que la política cultural contribuya a la política social debe tener como eje la democracia cultural. Debe contribuir a la cohesión ciudadana, debe permitir la visibilizarían y la valoración de los diferentes colectivos presentes en la sociedad y debe favorecer la reflexión sobre las situaciones de injusticia y de discriminación. Una política cultural centrada solo en la difusión cultural profesional, solo centrada en garantizar el derecho al acceso a las actividades culturales y en objetivos de tipo económico, no encajaría con un planteamiento de incluirla en la política social.

Planificar una política cultural partiendo de la democracia cultural y con una perspectiva social implica:

- Ofrecer espacios para el encuentro, para la convivencia y la creación. Las políticas conservadoras buscan que los únicos espacios de encuentro en las ciudades sean los centros comerciales, es decir los espacios para el consumo, o para el deporte individual (gimnasios, piscinas...) Frente a eso necesitamos Espacios Socioculturales donde haya posibilidad de encontrarnos, de crear y de mostrar las creaciones.
- Dar posibilidades a aquellas personas que crean o se expresan desde el ámbito amateur o no profesional para poder mostrar sus creaciones.
- Fomentar la formación en diferentes disciplinas artísticas para todos los colectivos, pero desde un planteamiento que dé importancia al proceso de reflexión durante la creación, más que a los aspectos técnicos.
- Apoyar y establecer mecanismos de colaboración con las entidades asociativas desde el ámbito público y tejer redes entre las diferentes entidades.
- Ofrecer una programación profesional de la mayor calidad y diversidad posible en las diferentes disciplinas artísticas que ofrezca referentes estéticos y motivación a

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

las personas para que se impliquen en procesos de creación amateur. El enriquecimiento personal que supone el contacto con las manifestaciones artísticas se debe fundamentalmente a estar en contacto con diferentes maneras de expresar, interpretar y reconstruir la realidad. Desgraciadamente a la mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas solo les llegan las manifestaciones artísticas de distribución masiva que están presentes en los medios de comunicación de masas y que en general contienen muy poca variedad estética, e invitan poco a la reflexión sobre la realidad.

- Potenciar la creación artística como un elemento de crítica y transformación social. Y esta creación que planteamos tiene que servir a los ciudadanos y ciudadanas para cuestionar este mundo en el cual vivimos. Propuestas como el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, o propuestas artísticas colectivas que sirven para reclamar derechos o hacer tambalear nuestra realidad social, para construir un mundo más justo. Porque para que esto surja es mucho más productivo que esta creación no sea individual, sino junto a otros y otras. La animación sociocultural y la educación social tienen que fomentar y potenciar la creación colectiva y cooperativa que haga replantearnos la propia existencia y la propia realidad social. Y también que haga avanzar en el camino de transformarla. “El arte es una arma cargada de futuro”

- Recuperar la identidad cultural de la comunidad para desde ese punto reconstruirla y proyectarla hacia el futuro. Una identidad en la cual tienen un papel fundamental las lenguas. Por lo tanto, la recuperación del uso de las lenguas minorizadas o minoritarias es una tarea fundamental. Porque la lengua es la herramienta que nos permite aprehender el mundo, relacionarnos con él, y construir el pensamiento. La aniquilación de las lenguas minorizadas es la aniquilación de una manera de relacionarnos con el mundo. Garantizar la diversidad de lenguas es garantizar la diversidad de maneras que ha tenido el ser humano de categorizar y el mundo y enfrentarse a él. Los que somos hablantes bilingües o multilingües sabemos que las lenguas no solo comunican información también transmiten emociones y sentimientos difícilmente traducibles. Pero no solo las lenguas, el imaginario simbólico colectivo, las fiestas populares, las tradiciones son elementos a recuperar. Aunque, como hemos dicho antes, son elementos a cuestionar y replantearse en función de los valores actuales. No podemos olvidar que muchas de nuestras tradiciones y fiestas contienen elementos que plasman valores de discriminación de género, de maltrato a los animales, o de falta de respeto al medio ambiente que debemos poner en cuestión.

- Reconstruir la propia cultura y proyectarla hacia el futuro. La cultura no es estática, está constantemente en evolución y los valores y las prácticas se han de someter a crítica. La cultura es algo que tenemos que reconstruir y reconceptualizar. Hay que trabajar porque cada día valores más solidarios y justos impregnen nuestra cultura y para erradicar cualquier rendija de discriminación, construir una cultura que nos incluya a todos y todas desde el respecto a la diversidad. Y las actividades culturales

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

son una buenísima herramienta para esta reconceptualización de la cultura, para reflexionar sobre los valores que impregnan nuestra sociedad. Toni Puig en las Jornadas Meridians (VII Jornadas para Gestores Culturales "Políticas culturales en el ámbito local" Castellón 16/09/2009) decía que después de tanta posmodernidad había que volver a la esencia, que tenemos que trabajar por una cultura ética para la convivencia y la creatividad compartida. Esta cultura ética planteaba que tiene que basarse en cuatro valores clave: la no-violencia (que comporta respeto a la vida), la igualdad (que comporta respeto y ayuda mutua), la solidaridad (justa y auténtica) y la tolerancia (transparente y plural). Compartimos con Toni Puig esa idea y pensamos y defendemos que la cultura tiene que ser una herramienta para construir una sociedad más justa y equilibrada. Una herramienta de liberación que permita a las personas repensar el mundo en que vivimos.

- Fomentar el empoderamiento de la comunidad. Y este trabajo de reconstrucción de la propia cultura, de crear junto a otras tiene una finalidad que va más allá, el aumento de poder de la comunidad. En una sociedad capitalista como la actual que fomenta el individualismo y el vivir en esferas parceladas, que nos convierte en meros espectadores pasivos de la realidad, en consumidores compulsivos de ocio, todas aquellas experiencias culturales creativas y comunitarias favorecen la construcción de la comunidad y en definitiva una sociedad más democrática en la cual los ciudadanos y ciudadanas tienen más capacidad de expresión y de reflexionar sobre la propia realidad y transformarla.
- Favorecer también la expresión y la valorización de culturas diversas presentes en el territorio producto de las migraciones, favoreciendo su visibilización en espacios colectivos. Esto supone un enriquecimiento de la comunidad en tanto que conocemos otras formas que ha tenido el ser humano para enfrentarse al entorno y reconocemos a las personas portadoras de esas formas culturales.

Este debería ser, desde nuestro punto de vista, el enfoque que debería tener la acción cultural, pero por dónde van los debates en la actualidad en política cultural.

La crisis económica que hemos sufrido los últimos años, y la previsible que sufriremos a raíz de la crisis pandémica, han tenido y está teniendo una doble repercusión en la política cultural: han reducido los recursos de los que disponen las administraciones para actuar en el ámbito de la cultura, pero también se está cuestionando el papel de los organismos públicos en todos los ámbitos y también a la cultura.

El neoliberalismo reclama desde hace años el desmantelamiento del Estado y la reducción del gasto público. Se plantea un debate sobre el papel de los organismos públicos y se vuelve a insistir en la necesidad de medidas para favorecer el mecenazgo, ignorando el papel distorsionador que tiene (no todas las disciplinas artísticas, ni todas

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

las corrientes ni actividades tienen la misma posibilidad de ser financiadas por capital privado). Los organismos públicos y la sociedad civil tienen que seguir jugando un papel importante para garantizar tanto el derecho al acceso a las actividades culturales como la participación activa en la cultura, reconocidos, como hemos visto antes, a la Constitución. También se argumenta la ineficiencia de las estructuras y organismos públicos y se mitifica la gestión desde el ámbito privado (olvidando que la primera finalidad de la gestión privada es la obtención de beneficios económicos). Admitiendo que hay que buscar formas de colaboración entre el ámbito público, privado, y privado sin ánimo de lucro, no podemos admitir este ataque frontal hacia todo el sistema público de la cultura, paralelo al que se está librando con los sistemas educativos y sanitarios públicos, que desmantela toda una serie de derechos conseguidos por la ciudadanía.

Relacionado con el debate sobre el ámbito público y el privado hay un debate interesante sobre las diferentes formas de gestión de lo público. Porque, aunque defendemos claramente la necesidad de un sistema público de cultura, creemos que hay que explorar fórmulas para que sea gestionado con la participación de la ciudadanía. La gestión comunitaria de los espacios culturales experimentada en algunos espacios públicos del Ayuntamiento de Barcelona (Alcántara, 2011) surge como un modelo participativo de gestión que rompe con la idea que público sea sinónimo de ser gestionado directamente por la administración.

Un segundo debate es si entendemos la cultura como un objeto a consumir o un derecho ciudadano. Muchas veces este debate ni siquiera se plantea, dando a entender que las actividades culturales son simples mercancías a consumir. La crisis vuelve a poner encima de la mesa los aspectos económicos de la cultura. Es decir, se habla fundamentalmente de consumo cultural y su papel en el desarrollo económico: su repercusión en la creación de puestos de trabajo. También se habla, como hemos dicho antes, de la correlación entre creatividad y desarrollo económico. Siendo todo esto cierto, empieza a haber movimientos ciudadanos que, por encima de todos estos datos, reclaman la cultura como derecho. Pero no sólo un derecho a consumir cultura, sino un derecho a participar activamente a la cultura.

También ha surgido un nuevo enfoque que reclama conceptualizar la cultura como bien común. Sin duda la cultura es un bien común de cualquier sociedad. Y este enfoque

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

tiene el acierto de poner la cultura en el ámbito de lo comunitario. Pero quienes parten de este enfoque critican la cultura como derecho ya que reducen ese derecho al derecho al acceso y olvidan el derecho a crear. Rowan (2016:41) dice:

> Es importante señalar que tanto la concepción que entiende la cultura como un derecho, como la cual lo entiende como un recurso generan una dicotomía que no podemos dejar de abordar: la división entre consumidores y productores de cultura. En términos generales, los grandes equipamientos se entienden como centros de consumo de cultura que, a pesar de que puedan tener espacios destinados a la participación, espacios para la pedagogía o elementos interactivos, están fundamentalmente diseñados para facilitar al máximo el acceso a la cultura (entendido este, como antes señalábamos, como un consumo pasivo de la misma). Entender la cultura como un bien común implica que el consumo y la producción de la misma no son actividades disociadas.

Estamos totalmente de acuerdo con esa idea de romper la división entre agentes consumidores y productores de cultura, pero el derecho a la cultura no se puede entender sólo como derecho al acceso a la cultura. Desde los años 60/ 70 del siglo pasado, como hemos comentado antes, se habla del derecho a la participación en la cultura, de democracia cultural.

A nosotros nos sigue gustando más situar la cultura en el terreno de los derechos, aunque evidentemente la cultura, en sentido antropológico, es un bien común que comparte cualquier grupo humano.

Otro aspecto de debate importante en el tema de los derechos de autor. Admitiendo la necesidad que a los y las autoras y creadoras se les reconozca su trabajo, seguirá habiendo debate alrededor sobre el modelo de derechos de autor que establece la normativa. El copyright está puesto en cuestión y se plantean nuevos tipos de licencias como las que promueve la Fundación Creative Commons y que están utilizando muchas personas creadoras. La realidad legislativa actual es muy cuestionable, y enfrenta a las creadoras consolidadas con las nuevas creadoras emergentes.

Otro debate, y tal vez el más importante desde mi punto de vista, es que está volviendo al primer plano el contenido de la cultura. La reclamación de la libre circulación de ideas se hace necesaria en la medida que cada vez hay más intentos de controlarla. El debate surge en internet, pero va más allá. Los defensores del liberalismo económico no suelen ser igualmente liberales en cuanto a las ideas y las manifestaciones culturales que cuestionan el sistema social y económico. Estamos viviendo muchos episodios y

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

situaciones de censura, o de poner trabas a la realización de determinados actos culturales. Se quiere reducir la actividad cultural a ocio, lo más vacío posible de contenido.

Este debate en el estado español se relaciona también con aspectos identitarios donde hay un conflicto evidente entre los supuestos consensos de la denominada transición en cuanto a la diversidad cultural del estado y un relanzamiento de los elementos identitarios de aquello que se considera genuinamente "español". También en el retroceso en el uso de las lenguas diferentes al español por parte de los organismos públicos y en los derechos efectivos de los hablantes de estas. A modo de ejemplo tenemos las denuncias planeadas por la asociación Plataforma per la Llengua en su "Informe sobre discriminacions lingüístiques 2018: Así no puedo darle por acatada la Constitución. Por favor en castellano".

Por último, hay un fenómeno que sí que muestra un cambio de tendencia y una generación de la acción cultural desde abajo. La sociedad civil y los movimientos ciudadanos, muy activos en el ámbito cultural en la lucha contra la dictadura, vuelven a ser un agente activo muy importante de las actividades culturales. Plataformas ciudadanas como Salvem el Cabanyal, o centros sociales como el CSOA L'Horta son ejemplos en la ciudad de Valencia.

También en esta línea hay que señalar como muy positivas todas las experiencias de los colectivos que están trabajando desde la perspectiva de la intervención social a través del arte, como la Coordinadora Artbarri (**www.artibarri.org**), o la larga experiencia del Ateneu de 9 barris en Barcelona. Todas ellas responden a la idea de "democracia cultural" que se impulsó en los 70, y son un elemento de esperanza en este momento de crisis que exige la recomposición de la sociedad civil, y la reconstrucción de las redes ciudadanas.

Es absolutamente necesario fortalecer la sociedad civil, puesto que la gestión de la crisis desde una perspectiva neoliberal quiere desmantelar el estado y cuestionando la propia democracia, ya dejan de garantizarse incluso los derechos ciudadanos básicos reconocidos a la misma Constitución, entre ellos el de participación en la vida cultural.

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

Ámbito cultural y educación social

Como hemos mostrado a lo largo del artículo entendemos que la acción cultural es una herramienta fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad más justa. En la medida que las actividades culturales trabajan con contenido simbólico ofrecen un espacio privilegiado para educar y educarse.

Una educación que la entendemos como una forma de concienciación. Es decir, una herramienta para comprender el mundo en que vivimos y sus desigualdades, como un primer paso hacia su transformación.

Desde este enfoque el trabajo en el ámbito de la cultura debería ser un ámbito importante de trabajo para las educadoras sociales. Pero además porque, como hemos comentado a lo largo del artículo, existe el derecho a la cultura, los derechos culturales, de los cuales ha de ser garante la práctica de la educación social.

Y en general creemos que la mayoría de los grados de Educación Social distribuidos por todo el estado español no han dado suficiente importancia a asignaturas y contenidos formativos correspondientes a este ámbito. Ni tampoco a la conceptualización de este ámbito laboral.

Y si quisiéramos resaltar dos de los ámbitos más específicos de trabajo para las educadoras sociales creemos que son dos:

- En el ámbito de las artes, respondiendo a la idea de democracia cultural, la utilización de las actividades artísticas como herramienta de transformación social y personal.

  En esta línea tenemos muchas experiencias que trabajan a partir del teatro del oprimido, planteado por Augusto Boal u otras modalidades de teatro social de creación colectiva, el circo social, la fotografía (en la que destacaría como ejemplo el proyecto “Amb altres ulls” desarrollado en Valencia por Transcultura), el video participativo, … y que promueven cambios las personas tanto a nivel individual como a nivel grupal.

  Para esto una futura educadora social debería tener algo de formación en teatro social, en artes plásticas, en lenguaje audiovisual…En la práctica todas somos conscientes que muchas educadoras sociales utilizan estas herramientas en su

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

práctica laboral y en cambio parece que los estudios de grado viven mayoritariamente de espaldas a esa realidad.

- En el ámbito del patrimonio, la interpretación y la organización de actividades educativas a partir de elementos patrimoniales. Las visitas a elementos de patrimonio o talleres en museos y exposiciones han de servirnos para que quién los visite reflexione sobre el mundo y las injusticias. Hay que hacer un ejercicio de reinterpretación y que el patrimonio o el arte sean un elemento que ponga en cuestión nuestras creencias y nos mueva a reconstruir nuestro pensamiento. Esto supone el diseño de visitas guiadas, talleres y actividades de mediación con un enfoque crítico y participativo.

  En esta línea nos parece muy interesante el trabajo que lleva desde hace años la educadora social Elisabet Catalá en el Patronato Martínez Guerricabeitia de la UV. Catalá (2013:106) afirma:

  > Desde el principio asumo el encargo con la doble finalidad de cubrir parte de la función pedagógica del museo, acompañando al usuario en su interacción con la exposición y facilitando su implicación en la generación de nuevas interpretaciones y producciones. Y de otro lado, la función integradora y de inclusividad promoviendo la participación de personas y grupos diversos, con especial sensibilidad por aquellos que generalmente se encuentran excluidos de la vida cultural y artística en su comunidad. Y dependiendo del artista y del contenido de cada obra, se trabajan unos objetivos educativos determinados. Además de dinamizar la visita a la exposición, se facilita un taller experiencial, a través de técnicas expresivas y diferentes recursos audiovisuales, plásticos, corporales, etc...

Pero para que esto se produzca se ha de producir un cambio tanto en los estudios de Educación Social que han de dar más peso al ámbito cultural, como en la concepción misma de la profesión que de la relevancia que se merece al trabajo en el ámbito cultural.

Bibliografía

Alcántara, A.(coord.) (2016). *Circ, educació i transformació social. El projecte pedagògic de l'ateneu popular 9 barris.* Barcelona: Ed. Neret.

- (2011). Los equipamientos de carácter sociocultural y sus modelos de gestión. *Quaderns d'Animació núm. 14*. [en línea]. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/equipamientos.pdf

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

Ander-Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Ed. Humanitas

Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Ed. Ariel.

Baraúna, T.; Motos, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del oprimido. Teatro del oprimido*. Ciudad Real: Ñaque.

Boal, A. (2002). *Teatro del Oprimido. Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Ed.

Boix, T.; Viché, M. (1990). *Animación y gestión cultural*. València: Grup Dissabte.

Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4, 1, 147-168.

Catalá, E. (2013). Arte y Educación Social: giro socioeducativo en los espacios artístico-culturales. En AAVV. *Al voltant del patrimoni: xarxes, conservació i educación social*. Valencia: Universitat de València.

Constitución Española [en línea]. <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>.

Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural de 2001 [en línea]. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Fernández, E. (1991). *La política cultural. Qué es y para qué sirve*. Gijón: Ed. Trea.

Fernández, A.M. (coord.) (2015). *Teatros de transformación*. Ciudad Real: Ñaque.

Fes Cultura: Plan Estratégico Cultural Valenciano 2016/2020 [en línea]. <http://www.ceice.gva.es/es/fes-cultura >

Gascón, A. (2013). Historias de vida: adolescentes y técnicas del Teatro del oprimido. En AAVV. *Teatro do oprimido: teorías, práticas e metodologias para a intervençao social, cultural e educativa no século XXI*. Chaves: Intervençao.

López de Aguileta, I. (2000). *Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal*. Gijón: Ed. Trea

Magacim [en línea]. <https://www.youtube.com/user/tvcimbenimaclet/videos>

Mayugo, C; Pérez, X.; Ricart, M. (2003). *Joves, creació i comunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

Monclús, C. (2020). *Cultura, animación y gestión cultural*. Valencia. Autoedición Lulu

- (2014). Las actividades culturales y artísticas como herramientas de transformación social y personal. *5º CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL. UNAD*. Colombia.

- (2013). Las técnicas de teatro del oprimido en la formación de los técnicos superiores en animación sociocultural. En AAVV *Teatro do oprimido: teorías, práticas e metodologias para a intervençao social, cultural e educativa no século XXI*. Chaves: Intervençao.

- (2006). La intervención en cultura. Principios que deben sustentar las políticas públicas. *Revista Licere*. Núm 9. Centro de Estudios de Lazer y la Recreación. Universidade Federal das Minas Gerais. Brasil.

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

- (2005).La intervención en cultura. Principios que deben sustentar las políticas públicas. En *Actas del I Congreso Internacional sobre la Formación de los Gestores y Técnicos de Cultura. Mayo 2005. SARC*. Valencia. Diputació de València

Montez, M. (2014). COMVEX. Community Video Experience: Workshop Guidelines. workshop in the XI HRADEC DAYS OF SOCIAL WORK – International Workshop oct.2014. [en línea] <https://mamitz.files.wordpress.com/2014/10/comvex_workshop_guidelines1.pdf>

Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario.* Barcelona: Octaedro.

Montero, D; Moreno, J.M. (2014). *El cambio social a través de las imágenes*. Madrid: Libros de la catarata.

Pino-Juste, M. (coord.) (2017). *Diseño y evaluación de programa educativos en el ámbito social*. Madrid: Alianza editorial.

Plataforma por la llengua (2018). *Informe sobre discriminacions lingüístiques 2018: Así no puedo darle por acatada la Constitución. Por favor en castellano.* [en línea] <https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/discriminacio-ling-cat_246_11_2359.pdf >

Proyecto Amb altres ulls [en línea]. https://vimeo.com/144608158

Puig, T. (1992). *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Madrid: Ed. Popular.

- (2004) *Se acabó la diversión. Ideas y gestión para la cultura que crea y sostiene ciudadanía*. Barcelona. Ed Paidós.

Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos (2004). *Las políticas culturales en Europa: el caso español.* [en línea] http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/088be2004f0183b0b424f43170baead1/PDF-024-2004-E.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=088be2004f0183b0b424f43170baead1 .

Ricart, M; Saurí, E. (2009). *Processos creatius transformadors.* Barcelona: Ed. Del Serval.

Rowan, J. (2016). *La cultura libre del estado.* Madrid: Ed. Traficantes de Sueños.

Trujillo, P. (2016). *Actuando en el templo de Vesta. Teatro social. Teatro de los oprimidos. Teatro Foro*. Barcelona: Neret Ed.

Tylor, E.B. (1871). *Primitive Culture.* Londres: J. Murray

Para contactar:

Carles Monclús Garriga. Email: **carles.monclus@uv.es**

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

Gestión sociocultural del cuidado como puente para la convivialidad y valor a la vida

Sociocultural management of care as a bridge for conviviality and value to life

Mayra Araceli Nieves Chávez, Claudia Hernández Loredo y **Mirian Ugalde Barrón.** *Universidad Autónoma de Querétaro*

Resumen

En el presente artículo se ofrecen resultados de una intervención socioeducativa en la Universidad Autónoma de Querétaro con alumnos de la Facultad de Enfermería, con el objetivo de reparar la escisión con la naturaleza a partir de la convivencia recreativa, para asumir el valor de la vida y cuidado de sí. La intervención se realizó a partir de la metodología de la animación sociocultural, se diseñó un taller de educación ambiental a partir de actividades lúdico-recreativas. Basadas en la identificación y priorización de las problemáticas grupales, los y las participantes gestionaron estrategias para promover acciones de involucramiento medioambiental de los propios espacios, despertando la preocupación por el planeta y atender realidades inmediatas. A través de los talleres los y las estudiantes sintieron preocupación y atención por lo natural, favoreciendo prácticas de solidaridad y de cuidado desde lo cotidiano. Se concluyó que existe la idea de cuidado como preocupación de lo que ocurre, pero no se ha logrado dar el paso a la implicación con lo natural, debido a que no se consideran parte de ésta. Finalmente, se requiere que los procesos socioeducativos se direccionen a descubrir el ser natural.

Palabras clave: gestión del cuidado, vida como patrimonio, convivialidad, sociabilidad, cuidado ético

Abstract

The present paper shows results of a socio-educational intervention at the Autonomous University of Querétaro with students from the Nursing Faculty, with the objective of repairing the excision with nature based on recreational coexistence, to assume the value of life and self-care. The intervention was carried out using the sociocultural animation methodology, an environmental education workshop was designed based on playful-recreational activities. Based on the identification and prioritization of group problems, the participants managed strategies to promote actions of environmental involvement of their own spaces, awakening concern for the planet and addressing immediate realities. Through the workshops, the students felt concern and attention for nature, favoring practices of solidarity and care from quotidian life. It was concluded that there is an idea of care as a concern of what happens, but it has not been possible to take the step to involvement with nature, because they do not consider themselves as part of it. Finally, it is required for the socio-educational processes to be directed to discover the natural being.

Key words: care management, life as heritage, conviviality, sociability, ethical care

Fecha de recepción: 13/07/2020 Fecha de aceptación: 09/09/2020

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

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

Introducción

El presente artículo muestra resultados parciales de un proyecto de extensión universitaria, de la Universidad Autónoma de Querétaro, Mx, en el contexto del medio ambiente, como parte de las acciones de Responsabilidad Social Universitaria, a partir de observar la necesidad de prácticas de cuidado de la naturaleza, de cuidado de sí y de participación e implicación en los problemas mundiales. El trabajo de intervención se contextualiza en una modernidad líquida y de un colapso ambiental, en el que debemos poner al servicio de la comunidad y del planeta los conocimientos científicos y la gestión educativa como camino de humanización de las personas como un compromiso planetario.

La extensión universitaria es gestión cultural y encuentra su punto de apoyo en la educación social, desde la teoría y la práctica al proponerse desarrollar procesos de sociabilidad como integración colectiva para la construcción de un futuro compartido y pensado desde el cuidado de sí y del mundo. La gestión busca despertar la implicación de las y los estudiantes en un proceso de re-lectura de los tiempos modernos, como es lo efímero de la vida, el carente compromiso con acciones de largo plazo y la poca valoración de la vida en todas sus manifestaciones. Esto llevó a pensar la educación como gestión del cuidado de sí, como la cordialidad con la naturaleza y consigo mismo para una vida sostenible y que busque considerar la vida como patrimonio común, asumir que cada acción tiene efectos globales, que trascienden el espacio cotidiano.

Considerar la vida como patrimonio común nos posiciona en un acto de gestión de una cultura que ame la vida, que denuncie la muerte y cosificación de todo aquello que detenta vida, asumir su interdependencia y pertenencia con la naturaleza, convivir desde un amor genuino que da un sí a la vida para su conservación y preservación.

La gestión de la cultura al interior de la universidad se interesa en atender problemas que aquejan a la comunidad, uno de ellos es el asunto medioambiental. Es necesario transitar a políticas de gestión socialmente responsables y vivir de forma más integral al interior de la universidad, por ello un trabajo en recreación y medio ambiente. La gestión cultural encuentra su punto de apoyo en la educación social como un espacio para hacer posible la responsabilidad social y la participación estudiantil.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 trabajo de intervención socioeducativa tuvo como objetivo concientizar sobre la escisión con las personas con la naturaleza, a partir de un taller bajo la metodología de la animación sociocultural con el método de la recreación, a partir de actividades lúdicas se abordaron problemas medioambientales. La gestión de las actividades llevó a la reflexión de las propias prácticas de cuidado de sí, del otro y de la naturaleza para regresar a la vida su valor justo.

Los resultados del proceso de gestión educativa cultivaron en un primer momento la preocupación por los asuntos ambientales, es decir, un grupo de estudiantes de la Facultad de Enfermería salieron de la quietud al interés de atender problemas como la generación de residuos y el fomento del cuidado a partir de un huerto en el espacio escolar. Los frutos alcanzados están en el orden de reconocer una realidad que requiere atención, al ser conscientes de estos es posible tomar decisiones para su atención, y considerar el cuidado como preocupación y que esto fue a partir del encuentro, del compartir experiencias y formas creativas de atender. Cabe resaltar que quedan mucho por andar, como primera etapa para la gestión responsable de la vida como patrimonio común fue considerar el cuidado no como acciones de ayuda, sino como corresponsabilidad, asumirse como parte de la naturaleza y el desarrollo de un deseo de conservación de la vida personal y colectiva. La educación social como proceso de gestión cultural, tiene tarea por realizar y, la extensión universitaria, un espacio invaluable en los espacios universitarios.

1. Escisión entre el ser y la naturaleza: prácticas negadas al cuidado

Es a través de la educación que la sociedad brinda los elementos constitutivos de un grupo social. Elementos que definen de manera objetiva a la cultura de un grupo como sistema simbólico. Para que una sociedad pueda existir se requiere de un proceso de transmisión de saberes, prácticas y sentimientos propios de la cultura y, por lo tanto, del grupo social al que se pertenece (Abbagnano, 1992).

La educación ha ido creciendo y transformándose, siendo ésta importante y necesaria para el ser humano, se ha ido definiendo a partir de diferentes concepciones teóricas según su tiempo histórico y las necesidades del mismo (García, 2011). No obstante, actualmente las relaciones interpersonales ya no se entienden desde la pertenencia a la

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

comunidad, sino desde el individuo, que carece de un proyecto de vida comunitario. En esta sociedad líquida, como es nombrada por Bauman, las relaciones se vuelven inestables y carentes de solidaridad permanente debido a la falta de pertenencia a la comunidad. No hay espacios para la reflexión y se vive en la incertidumbre (Sánchez, 2017).

González (2014) y García (2011), resaltan que nos hemos desconectado de todo ser vivo, omitiendo la responsabilidad que tenemos con las generaciones presentes y futuras, aspectos potenciados por la modernidad y las concepciones desarrollistas del mundo. En la que se definen rasgos más prominentes para la desconexión. De acuerdo con Bauman *"hoy en día el verdadero énfasis se pone en la facilidad para desmantelar los vínculos, en vínculos que son tan fáciles de romper como de forjar"* (Bauman, 2007 en Sánchez, 2017: 19). Se desmorona la acción colectiva, la solidaridad y entendimiento con el mundo. No existe una conciencia histórica que permita responsabilizar al individuo con su papel en el mundo como agente de cambio y, por ende, responsable de la trascendencia de los propios actos.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deberían ir van más allá de la mera transmisión de información, sino buscar compartir con el otro ideas, prácticas y sentimientos del cuidado, vincularlos con el otro y el mundo que los rodea, como un deber ser e integrándolo a la vida. Invita a la horizontalidad en las relaciones y la protección del otro y la naturaleza como una práctica ética diaria. Características que debieran ser inherentes a la educación. Este tipo de sociedad demanda a la escuela una preparación que no puede girar en torno a la acumulación de saberes. Sobre la cual, la enseñanza universitaria no es la excepción (Vázquez, et al, 2012). Se requiere de la creación de espacios que permitan la gestión de procesos educativos para favorecer la empatía por el otro y la naturaleza, para así asignar a la vida valor como un patrimonio común, del que todos y todas somos responsables.

En el caso de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Querétaro se caracteriza por su visión de cuidado por el otro, no obstante, sigue permeado por una realidad que reduce el cuidado a la atención de la patología y, solo muestra tintes, de la necesidad del cuidado de forma integral y ambiental. Entendernos como parte de un todo, con sentido ético del cuidado del otro y el mundo que nos rodea. En consecuencia,

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

en este contexto educativo se requiere de la integración de una metodología que permita reconocerse en lo colectivo, que promueva la realización de vínculos más humanos con el otro y la integración con la vida y el cuidado de ella en todos sus aspectos.

2. Educación social y gestión de prácticas de cuidado para la vida como patrimonio

En un contexto de modernidad líquida es una constante pensar y vivir sin compromisos duraderos, la idea de arraigo no existe, las relaciones son efímeras y punteadas según el beneficio que brindan (Bauman, 2005), en el caso de la relación con el medio ambiente o la naturaleza no es distinto, porque se experimenta a la naturaleza como quien provee alimentos, descanso, paseos, pero no implica compromiso de cuidado. La modernidad líquida se caracteriza por el deterioro ambiental y un devaluado valor por la vida, que se presenta como una escisión entre el ser y la naturaleza, pero también entre los mismos individuos, hay una fragmentación social que impide el compromiso con la vida.

La educación social como teoría y práctica se presenta como una necesidad justificada de intervención socioeducativa, de restablecer los lazos, como un proceso planificado para la humanización de los colectivos, y por lo tanto como una forma de hacer gestión educativa, y como práctica educativa debe hilvanar el ser con lo natural, pero también con los semejantes, despertar el deseo de convivencia social de reconfigurar las formas conocidas de estar (Moyano, 2012), de ahí que entonces el trabajo de extensión universitaria es un acto de praxis, es decir, a ser con el otro, a asumir el destino como un asunto compartido, comenzar a pensar la vida como un acto de cuidado de sí, del otro y de regresar a la vida su justo valor.

La universidad en sus funciones sustantivas tiene la de extensión, con el objetivo de fomentar la cultura, el arte entre los miembros universitarios y la comunidad en general, así como la difusión del conocimiento y servicio a la comunidad. El fomento a la cultura y al arte son procesos de educación social en el sentido que hace posible que las personas sean partícipes de la vida social y cultural, de la recreación y el momento festivo, como germen como una forma más de cultivar y potencializar la participación ciudadana. La extensión universitaria le toca trabajar en una sociedad compleja, de cambios acelerados, de múltiples manifestaciones culturales, digitalización de la vida, y

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

del colapso ambiental, de ahí que se necesita un trabajo de extensión universitaria que promueva la responsabilidad social, la gestión de la vida como un patrimonio común.

La educación social y la extensión universitaria cumplen con el objetivo de alentar procesos de sociabilización, que es el despertar un deseo de ir más allá de los deseos individualistas de la persona (Naval, 2009), y hacer de la convivencia cotidiana una convivencia comprometida, de intercambios empáticos a partir de una sinergia que dispone a obrar a partir de la comprensión del contexto y del otro, para una utopía o deseo compartido, y en conjunto acordar acciones pertinentes que lleven al compromiso, pertenencia e implicación social de cada persona.

Para que la sociabilización sea un proceso educativo necesita de la gestión, es decir, hacer un acto de co-creación entre un colectivo y el educador social que es hacer que las cosas sucedan (Putlik, 2016:101), la sociabilidad misma es un acto de gestión para la construcción de lo nuevo, ya que se busca la cohesión y vinculación de cada uno de los participantes, poner en común la experiencia de vivir y percibir el mundo y, a partir de eso, imaginar mundos posibles para su construcción desde la originalidad y aporte de cada persona involucrada. La gestión y educación social son un proceso de construcción, reconstrucción y deconstrucción de formas de vida culturales para un destino compartido, que implique la conservación de la vida.

2.1 Gestión de las prácticas de cuidado

La educación social como un acto de gestión implica resignificar la vida personal y colectiva, a la vida misma en su conjunto, el acto de educar y de gestionar comienza cuando se toma conciencia de cómo se vive, se hace un trayecto de lo conocido a lo desconocido para comenzar a gestionar la vida como cultura (Nava, 2009 y Putlik, 2016). La gestión cultural comienza cuando comenzamos a mirar y reconocernos en el otro. Maturana (1996), menciona que el conocer o ser conscientes de la realidad comienza cuando vivimos en plenitud la convivencia social, porque únicamente la realidad existe cuando la podemos percibir, necesitamos de la retroalimentación del otro para hacer una valoración de cómo estamos viviendo. El encuentro con el otro nos humaniza, la gestión de una nueva cultura comienza cuando nos encontramos y ponemos sobre la mesa lo conocido para ir a lo nuevo.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 gestión de la cultura del cuidado inicia en la sociabilidad y culmina en la razón cordial de Boff (2012 y 2015), cuando lo que une y fortalece la relación es la sensibilidad y la pasión por aquello que sufre y por el deterioro ambiental causa de la cosificación y escisión de la persona con el mundo natural, es poder no solo conducirnos por la razón instrumental, sino por el sentimiento de amor y pertenencia a lo natural que es la aceptación de la implicación con la naturaleza. El cuidado como cultura comienza con el interés por conservar la vida, cuidar sus procesos de reproducción y producción, evitar todo daño a cualquier manifestación de vida, así como asumir las consecuencias de daño al otro y a lo otro, es ser conscientes de lo previsible e imprevisible al sistema vida y sistema Tierra (Boff, 2012: 23), es decir, ser éticamente responsables de los efectos de nuestra acciones en el planeta, resarcir y atender nuestra huella de vida por prácticas de cuidado ético: cuidado, prevención y precaución.

Transitamos a una cultura del cuidado ético cuando en colectivo, a partir de procesos de sociabilidad, logramos construir un proyecto de vida en colectivos, porque se ha logrado identificar un interés común, salir de sí para encontrarse con la capacidad de gozar y sufrir con lo y por lo otro, valorar la realidad, implicarse con el mundo en aquello que implica la conservación de la vida, por un amor subjetivo (pasión) y por un valor real (objetivo), que es la razón cordial (Naval, 2009; Boff, 2012). El cuidado ético necesita de replantear valores sociales, actitud personal de apertura, aprender a vivir la autonomía para gestionar y conducir la vida, ir más allá del momento presente y fragmentado de la modernidad, para hilvanar el destino compartido y la disposición personal de convivir y aportar en un proyecto compartido de cuidado de la vida.

El cuidado ético es la convivialidad, es decir, el encuentro armonioso entre producir y consumir para satisfacer nuestras necesidades y el cuidado de la vida en todas sus dimensiones de la naturaleza, así como del amor, la creatividad para existir, las formas de producción, la integración social y toda la complejidad de existencia conocida (Boff, 2016). La convivialidad es una forma de cuidar lo que hacemos, pero también de lo que pensamos, es no explotar y no explorarnos, es satisfacer nuestras necesidades sin dañar, es no dominar ni ser dominados, es por fin ver la vida como un patrimonio común, porque la vida misma es comunión, sostenibilidad, equilibrio multidimensional (Boff, 2016; Maturana, 1996).

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

2.2 Educación, cultura del cuidado y patrimonio de la vida

La vida como patrimonio cultural es un proceso de gestión cultural que va desde la dominación a la libertad, del desamor al amor, de la indiferencia a la implicación, de la fragmentación del ser al reconocimiento de su ser natural y, por la tanto, a vivir en la razón cordial de afectividad, utilizar la razón o el conocimiento científico como un medio para la conservación del mundo, no como fin que deteriore aún más. La vida como patrimonio se experimenta en la convivencia consigo mismo, lo social y con la naturaleza, a partir del respeto, desvelo y compromiso amoroso, como empatía activa.

La empatía activa es dejar de pensar los actos personales como aislados, de corto y mediano plazo, sino considerarlos como efectos globales y complejos porque afecta el colectivo en general y al mundo en su totalidad, porque provoca reacciones y acciones colectivas. Implica actos de cuidado que es pensar en acciones positivas para el planeta y para lo humano. Significa asumir que entre todos salvamos y conservamos la vida, asumir la interdependencia y reconocer que las acciones individuales tienen efectos insospechables y colaterales. La vida como patrimonio común es religar lo individual con lo colectivo para cuidar la vida y lo habitable.

3. Jugar-recrear para la vida: metodología de intervención

La intervención socioeducativa implica un diseño y operación de acciones culturales en el campo de la educación social. En el contexto universitario un espacio de educación social es la extensión universitaria, que en su interior tiene como objetivo el compromiso y facultad de fomentar espacios y acciones para el desarrollo y crecimiento de la cultura en todas sus manifestaciones, procurando la humanización de los miembros de dicha comunidad (UAQ, 2020) La gestión de la cultura universitaria tiene como fin último el desarrollo integral, fortalecimiento de valores, vincular el conocimiento académico con la atención de necesidades del entorno (UAQ, 2020). Objetivos que fundamentan la planeación de programas educativos para crear un ambiente que lleve a los participantes a la apropiación de objetivos para la transformación de la cultura, según el diagnóstico de la realidad y de los valores a potencializar o incorporar a las prácticas culturales, y esto lleva a plantear estrategias concretas de intervención, como gestión de la cultura.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 trabajo de intervención socioeducativa inicia con un diagnóstico institucional que reconocer la necesidad de educar para responsabilidad social para el medio ambiente, para una cultura de lo sostenible. A la par se realizan acciones institucionales en las que participan los estudiantes, como reciclaje de basura, estos antecedentes han sensibilizado a la comunidad universitaria de repensar nuestra relación con la naturaleza. Al mismo tiempo existen materias transversales sobre responsabilidad social que invitan a que el conocimiento responda a las necesidades del entorno, que se orientan al cuidado de la naturaleza.

La intervención responde al porqué del desarrollo pleno y humanizador de los participantes a partir de la reflexión sobre el propio actuar y la movilización de iniciativas personales en sinergia grupal, como búsqueda de la dinamización colectiva y la creatividad social, así como la construcción de espacios para la reflexión y acción colectiva (Ander-Egg, 1981), por medio de actividades lúdicas, a partir de una pedagogía participativa para el desarrollo sostenible de los espacios universitarios y la calidad de vida de los participantes.

Se buscó hacer, desde la pedagogía social y la animación sociocultural, como intervención socioeducativa, trascender procesos de sociabilidad, como promoción de la cultura del cuidado y el amor a la vida, para la creación de nuevas posibilidades de vida personal y colectiva en el aquí y ahora, a partir de actividades voluntarias y activas de los estudiantes para asumir el destino como patrimonio común (Serrate, 2009 y Ander Egg, 1981).

Bajo la premisa de la pedagogía social como participación y convivencia se convocó a los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la UAQ; a una reunión para pasar una tarde de juegos, en ese primer encuentro se reflexionó jugando sobre el concepto y experiencia de vida, se recuperaron las siguientes ideas: “...no sabes cuidar la vida”, “hay problemas ambientales fuertes”, “necesitamos hacer cosas por la naturaleza”, frases que solo sostienen la necesidad de atender lo medioambiental. Situación de la cosificación del mundo y la desvinculación con lo natural. Se acordó con los participantes continuar con las reuniones para la educación socioambiental.

Con base en la reflexión realizada, durante ese primer encuentro, se establecieron tres líneas de intervención: 1) la vida y sus manifestaciones, 2) el cuidado de la vida y 3)

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

responsabilidad social. La definición de temas de trabajo partió de la identificación y priorización de las problemáticas grupales. Además, como un principio de animación sociocultural, en cada sesión se promovió la gestión de acciones que permitieran culminar la intervención con un proyecto de educación ambiental que invitara a la participación social.

En esta investigación, la metodología de intervención buscó el fomento de la cultura del cuidado y de las relaciones sociales con el medio ambiente, a partir de la animación sociocultural para promover la participación autónoma de las y los estudiantes, y el desarrollo o aparición de valores como la cooperación y participación social comprometida con el cuidado de la vida, el fin último de la intervención fue reparar la escisión con la naturaleza, a partir de la convivencia recreativa para asumir el valor de la vida y cuidado de sí.

Como método de intervención socioeducativa, la recreación tomó relevancia durante todo el proceso educativo. Se hizo uso de estrategias lúdicas para la gestión del acto educativo y a partir de la detonación de momentos felicitarios se buscó construir un espacio para la recreación, crear lo nuevo, reconfigurar la vida para restablecer el equilibrio, y con momentos de buen humor para sostener el compromiso con la vida y el fortalecimiento de la comunidad.

Las actividades del taller permitieron a los y las participantes establecer contacto con la naturaleza a través de actividades lúdico recreativas, a fin de hacer emanar la diversión, el placer y alegría, salir de sí y reconocer las formas de maltrato a la naturaleza de manera significativa. Las actividades lúdicas recreativas posibilitaron la sensibilización y aprendizaje de nuevas formas de convivencia. Por ejemplo, asumir la agresión contra el medio ambiente, escisión con la naturaleza que es más sencillo reconocer a partir de reír de ello, para reunir lo disperso, aprender a cuidar e implicarse y construir lo nuevo. Se elaboraron títeres reciclados y juguetes a partir de residuos, los cuales fungieron como el medio para imaginar formas de cuidado del otro y la naturaleza, además de valorar la vida y asumirse como seres socialmente responsables del futuro común (Díaz, 2006; Ahualli, 2018).

El método de análisis fue hermenéutico, ya que se buscaba conocer e interpretar prácticas en lo cotidiano en referencia a la implicación que existía con el otro y la

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

naturaleza, para comprender sus acciones de cuidado o descuido y brindar sentido a las mismas (Martínez, 2004). Como parte de la metodología se recolectó información a través de observación no participante y la elaboración de diarios de campo; en el que se describieron conversaciones, reacciones y prácticas de los estudiantes durante toda la intervención. Posteriormente fueron transcritos para el ordenamiento conceptual de la información a fin de comprender cómo se va dando el cuidado a la naturaleza y cómo los estudiantes se van asumiendo como parte de ésta. Como resultado se construyeron dos categorías: a) de la indiferencia a la preocupación, y b) sentir desvelo por lo natural, que fue la forma de involucramiento ante el problema ambiental y cuidado del planeta.

4. Resultados: de la indiferencia a prácticas de cuidado

La presente investigación se realizó con el objetivo de fomentar la cultura del cuidado a partir de la reflexión de las relaciones sociales con el medio ambiente. Fue relevante partir desde el contexto de las y los participantes para la estructuración de la propuesta, desde sus intereses y posibilidades, además la animación sociocultural utiliza el gozo como medio para enfrentar la realizada y comenzar con la apropiación de la misma. Las líneas de intervención del proyecto fueron: la vida y sus manifestaciones, el cuidado de la vida y responsabilidad social. Líneas que decantan en dos categorías de análisis y reflexión: de la preocupación al cuidado del medio ambiente y el huerto como desvelo, sobre las cuales se desarrolla la discusión de los resultados.

De manera general, la intervención socioeducativa despertó el deseo por el cuidado del ambiente, develó una preocupación, una necesidad de atención a los problemas medioambientales como es la generación excesiva de residuos y luego una inquietud de atender de forma más cercana y amorosa la realidad inmediata de forma grupal. El gran logro fue despertar la cultura del cuidado desde la preocupación y atención a necesidades emergentes, es decir, debemos comenzar a cuidar porque la sobrevivencia de la humanidad está implicada. La gran limitación es que aún no se alcanza a despertar la empatía activa, asumir límites de producción y consumo de los recursos naturales, formas de concebir la vida, la implicación de la política y la tecnología en el uso de los recursos en la construcción de la vida material y, más aún, el despertar la conciencia de interdependencia humana, reconocernos y asumirnos como una red para cuidar de la vida frágil del planeta aún queda lejos de ser una realidad en la juventud, la mirada es a

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

corto plazo y reducida al espacio cotidiano, como tampoco la valoración de la vida personal, se miran lejos de perderla y por lo tanto tampoco se cuida.

a) De la preocupación al cuidado del medio ambiente

Cada sesión buscaba el desarrollo de los procesos reflexivos sobre la propia realidad a través del diálogo y el desarrollo de actividades lúdicas que permitían desarrollar una educación problematizadora y hacerlos agentes de su propio cambio (Freire, 2013), procesos de gestión de convivencia con el todo. Problematizar la realidad es la acción de los sujetos sobre su mundo para transformarlo, implica un análisis crítico de la realidad y asumir un papel para el cambio, el grupo cumplió la posibilidad de reflexionar sobre las formas de vida que someten el orden natural y que atentan contra la vida personal y colectiva.

En el caso de la intervención, problematizar, implicó un proceso de sensibilización sobre las prácticas cotidianas que llevaban al descuido ambiental, como una acto de gestión cultural. Prácticas que olvidan o ignoran los tejidos sistémicos en los cuales estamos inmersos, ya que se encontró, como parte de los resultados, que las y los estudiantes pensaban en el deterioro ambiental como fijo, sin dimensionar la problemática ni implicarse en ella, reconocer esta realidad dio paso a pensar en la convivialidad.

Las y los estudiantes, como producto de la reflexión en aula, reconocen a la naturaleza como explotada y marginada por una cultura de consumo, no obstante, es una realidad a la que se prefiere no mirar ante la impotencia ante el cambio o, el estudiantado, la siente distante y ajena. Realidad que a través del juego y la risa se pudo abordar para que pareciere no tan dolorosa, y así pasar de un sentimiento de imposibilidad para realizar un cambio a tomar una postura política, en la que se reconocieron como actores de cambio. Entre las acciones inmediatas de cambio propuestas para la construcción de una cultura de cuidado se propuso, por parte de las y los participantes, repetir sus prendas y posteriormente, el reemplazo de botellas de plástico por botellas reutilizables, así como buscar que estas prácticas se replicaran entre sus compañeros de la facultad, representaba un acto de resistencia al capitalismo voraz, producto de una sociedad líquida basada en el deseo de placer egoísta de moldear la vida desde el consumo, prácticas de sociabilidad y cultura del cuidado (Sánchez, 2017).

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

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

En una educación para el cuidado se orienta a vivenciar la vida como un patrimonio común, y por ello se invitó al grupo, por iniciativa propia, a hacerse responsables de las acciones de consumo, a dejarse de ver como separados del mundo para proyectar esfuerzos cooperativos y consensados a favor del otro y del mundo que nos rodea, a prevenir y resarcir los efectos de nuestras acciones cotidianas. Se invita a la protección del otro como una práctica ética diaria (Vázquez *et al*, 2012; Zafrán, 2017). De acuerdo con Martínez y Acosta (2017):

> Se requiere, entonces, una sociedad liberada del antropocentrismo, fundamentada en lo comunitario, no solo individualista; sustentada en la pluralidad y la diversidad, no unidimensional, ni monocultural. Para entenderlo se precisa en particular un profundo proceso de decolonización intelectual en lo político, en lo social, en lo económico y cultural (Martínez y Acosta, 2017: 2941).

La gestión de la cultura del cuidado son prácticas concretas en lo cotidiano, que implican posicionamiento político, social y económico como parte de la implicación y construcción de un futuro común y la vida como patrimonio compartido requiere de la colaboración de la sociedad en general, de asumir el cuidado de la vida como interdependencia.

La intervención reconoció tres niveles de participación en estudiantes: personal, familiar e institucional, con la intención de que se identificaran prácticas de descuido ambiental y poder transitar hacia el reconocimiento de la interdependencia con el otro y el mundo y transformar sus prácticas en prácticas de cuidado y como una forma de convivialidad. De esta manera desarrollaron actividades personales y familiares que impactan en lo colectivo como es el caso de repetir prendas y reducir su consumo de botellas de plástico hasta proyectos institucionales de recolección y reciclaje de basura en la Facultad de enfermería y la creación de un huerto de plantas medicinales. Estos últimos llevó a la necesidad de desarrollar nuevas formas de ser y estar en el mundo.

En la actualidad la humanidad se enfrenta a la reestructuración de las maneras de relacionarnos con el otro y el mundo que nos rodea. Nos hemos desconectado de todo ser vivo, simulando una vida moral que en realidad es superficial y no atiende al cuidado del otro y la naturaleza, nos desconecta de ella. Esta sociedad líquida no requiere de considerar lo verdadero, lo bueno o lo malo, solo rescata aquello considerado como útil.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 modelo de sociedad deja al ser humano en la completa incertidumbre de su destino. Para evitar una reflexión profunda sobre su papel en el mundo, que puede ser dolorosa, el ser humano opta por la evasión, el conformismo, la superficialidad vital. (Sánchez, 2017: 29).

Enfrentarnos al mundo puede doler, por ello es que la risa se vuelve un elemento clave para enfrentarnos a ese mundo y reconectarnos con él, para reestablecer el sí-natural, repensarse de las lógicas de vida o muerte de la naturaleza y asumir que necesitamos transitar de una cultura de muerte a la cultura del cuidado y de fines trascendentes. La intervención, desde un modelo de animación sociocultural, permitió que a partir de las reflexiones generadas durante las sesiones las y los estudiantes rescataran la necesidad de la incorporación de un huerto orgánico de plantas medicinales dentro de la Facultad de enfermería. Las participantes reconocieron la existencia del desarraigo de la naturaleza y de la propia cultura, a causa de la dinámica mediática que se vive a través de la difusión de mensajes masivo por las corporaciones farmacéuticas.

b) El cuidado como desvelo: el huerto escolar

Fue a través del huerto que se encontró la oportunidad de promover el contacto con la naturaleza, cuidado de la vida y el cuidado de sí, desde el reconocimiento de los saberes ancestrales. Las y los estudiantes propusieron la creación de un huerto de plantas medicinales, para el cual investigaron sobre las mismas y se comprometieron a su cuidado. Se pudo observar un proceso de participación que buscó escalar e integrar a la comunidad educativa, al incluir estrategias para difundir información sobre el uso y la importancia de las plantas tradicionales, aspecto que permitió conectar con el mundo y hacerse responsables de su papel en él. De acuerdo con Vázquez y Escámez (2010) el planeta y la humanidad, se encuentran afectados por un sistema de interdependencias que deben asumirse como una realidad y, a través de la gestión educativa podemos crear los espacios formativos que permitan reconocer esa interdependencia. Esta situación de interdependencia "*genera la obligación de sobrevivir juntos, de mantener y mejorar las condiciones de vida en el pequeño y castigado planeta que compartimos; de dignificar la vida en todas sus formas*" (Vázquez y Escámez, 2010:3).

Al construir el huerto, los y las estudiantes, pudieron implicarse con la naturaleza, reconocer el valor de la vida y la necesidad de relacionarse con el otro, de cooperar para la construcción de nuevos escenarios más solidarios y responsables con el medio

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

ambiente, un avance en la gestión de la vida y de la cultura del cuidado. Al reconocer la interdependencia que tenemos en el mundo, la respuesta moral, profunda, será la solidaridad y la ética del cuidado, al asumir la responsabilidad que implica ser un actor social.

Finalmente, es papel de la gestión educativa crear las posibilidades para despertar el deseo de convivencia social y reconfigurar las formas conocidas de estar, orientándose hacia el cuidado de sí, del otro y del mundo que lo rodea, es decir; hacia una ética del cuidado. Sobre todo, en la formación de los futuros profesionales, en este caso, del área de la salud, quienes por deber deontológico son, o debiesen ser, cuidadores, pero para llegar a eso se requiere de espacios detonadores para el cuidado. Espacios que a través de lo lúdico puede acercarnos a la realidad, sin dolor, y de manera reflexiva para su apropiación y transformación.

Conclusiones

Uno de los grandes males de la vida moderna es considerar los tiempos como efímeros, instantáneos, carentes de valor social, el problema no es vivir la finitud de la existencia, sino que está finitud lleva a la vacuidad, al sin sentido y la falta de sueños compartidos, de sostener un destino común, por ello se vuelve tan complicado asumir la vida como patrimonio común. El cuidado de sí auténtico debe nacer de sentirse arrojados al mundo con una finitud que reclama un sentido de existencia, que inicia con el cuidado de sí, con preservar la vida y luego con cuidar de la realización personal. La persona, para llegar a ser plenamente humano debe reconocerse inacabado y buscar su complitud, desde cuidar la salud, procesos de aprendizaje, sociabilidad, los amores, ganarse la vida, construir el futuro, es decir, ocuparse de sí, de forma auténtica y comprometida, para el cuidado de sí y realizarse como ser integral.

Como se pudo observar, a través de la intervención con las y los estudiantes de enfermería, cuando en la juventud o adultez no existe compromiso con el cuidado de sí se dificultan los procesos de gestión de la vida como patrimonio común, porque para ello se debe reconocer la necesidad de realización y cuidado de sí y en esa proporción reconocer al otro y a los otros como inacabado, en proceso y en constante cambio; primero se debe sentir celo por sí mismo, para luego poder mirar al otro y lo otro con

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

esa misma preocupación y dedicación. Amarse, reconocerse como proyecto histórico para amar y asumir la vida como destino común.

El proceso se mostró complejo, ya que las reflexiones en aula promovieron la autogestión de estrategias para el cuidado del otro y del mundo, a partir del reconocimiento de su interconexión, como se planteaba inicialmente en los objetivos. Para lo que realizaron actividades que buscaban sensibilizar y hacer freno a las propias prácticas de descuido ambiental, no obstante, profundizar en la interiorización de una ética ampliada, orientada hacia el cuidado de sí, del otro y del mundo, requiere un ejercicio mayor de reflexión e integración con el mundo. Proceso que requiere de la participación de más actores sociales y el reconocimiento de la necesidad de crear más espacios formativos de este tipo, orientados a formar seres éticos, profesionales más humanos y conscientes de su capacidad para transformar la realidad en aras de un mejor futuro.

Hacer gestión de la vida como patrimonio cultural y común necesita de la empatía activa, asumir y sentir la fragilidad de la vida personal, colectiva de La Tierra, y no solo pensarse solidario con el planeta y ocuparse con acciones personales, sino sentirse sufriente con él todo, con La Tierra, porque su dolor es nuestro dolor, y su muerte es también la nuestra. Pasar de la preocupación, desvelo y alcanzar el compromiso y responsabilidad que nos lleva a prevenir y a resarcir consecuencias de nuestras acciones. Aspecto que no se logró del todo en las y los estudiantes, a pesar de que las reflexiones mostraban tintes del reconocimiento de su interconexión con el mundo y la intención de crear un cambio en la práctica encontraron limitaciones, al quedarse en el cuidado del otro y de la vida como un acto moralmente bueno, sin un compromiso ético real, en el que se reflexionara y asumiera la propia responsabilidad y compromiso con sus actos y la trascendencia de los mismo.

Un aspecto que se debe atender y cuidar a futuro en la intervención socioeducativa es no pensar y actuar que las acciones medioambientales las hacemos algo por el planeta, que somos “buenos” cuando reciclamos o rehusamos, sino que va más allá, es no causar daño a sí mismo, al otro y al planeta. Aspectos que se reflejaban en las estrategias de intervención inicialmente gestionadas por los y las participantes, las cuales se

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

orientaban sólo hacia la reutilización de materiales, se veía el cuidado si de manera reducida, sin asumir la propia interdependencia.

Sin embargo, gestionar la vida va desde cuidar las dimensiones de vida -biológico, espiritualidad, emociones, cognitivos, social, cultural, político-, reconocer ciclos de vida en la naturaleza y en nuestro cuerpo para respetarlos, como son los tiempos para el descanso y la producción, límites en la sobreexplotación y formas de socializar de forma empática. Gestionar la vida es cuidar su nacimiento, crecimiento y muerte de forma ética, es decir, no daño, no vulnerar la vida, pero para ello hay que reconocernos finitos y como una expresión más de la naturaleza, en esos mismos procesos y lógicas.

Gestión de la vida es latir al mismo ritmo del planeta, sentir su dolor al ser lastimado, gozar la vida en los brotes de vida de las plantas o en el nacimiento de un no-humano, de saber guardar silencio con la noche o de activarnos como seres creativos en el transcurso del caminar del sol, saber que hay momentos para dejar descansar la tierra como en el invierno o sembrar la semilla en la primavera. Reconocer que la sobreexplotación de sí y de la naturaleza es nuestra propia extinción, cultivarnos como plenamente humanos es conservar nuestra casa común. No basta hacer algo por el planeta en esta condición de escisión, sino que debemos ser uno con nuestra casa común y cuidar-nos desde la implicación amorosa, es justo ahí donde nos encontraremos humanizados.

Bibliografía

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía.* Madrid: Fondo de Cultura Económica

Ahualli, R. (2018). *La recreación como práctica de la libertad.* Argentina: Estudios Dialécticos

Ander-Egg, E. (1981). *Metodología y práctica de la animación sociocultural.* Madrid: Marsiega

Bauman, Z. (2010). *Vida Líquida.* Madrid: Paidós

Boff, L. (2012). *El Cuidado necesario.* Madrid: Editorial Trotta

Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial.* Madrid: Editorial Trotta

Carmona M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades*, 8(19): 134-157. Venezuela.

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

Díaz, H. (2006). *Díaz, La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisteria

Freire P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

García M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia Revista de ciencias Sociales.* 62(mayo-agosto): 199-220. México.

González G. (2014). El principio de responsabilidad y el principio de precaución: Hans Jonas y la constitución de una ecoética, *Diacrítica.* 28(2): 241-270. España.

Mariotti, F. (2010). *Juegos y recreación. Juegos en acción.* México: Trillas

Martínez, E. y Acosta, A. (2017). Los derechos de la Naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible. *Direito & Práxis,* 8(4): 2927-2961. Brasil.

Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico.* México: Trillas

Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales.* España: Editorial UOC

Naval, C. (2009). *Educación para la sociabilidad.* España: Eunsa/Astrolabio

Pitluk, L. (2016). *La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien.* Argentina: HomoSapiens

Sánchez C. (2017). *Construcción de comunidad en tiempos posmodernos.* México: Siglo veintiuno.

UAQ. Secretaria de Extensión Universitaria. [En línea] https://www.uaq.mx/index.php/component/search/?searchword=extensi%C3%B3n%20universitaria&searchphrase=all&Itemid=291 Querétaro, México [25 junio, 2020]

Vázquez V., J. Escámez y R. García. (2012). *Educación para el cuidado: Hacia una nueva pedagogía*. (1ed). España: Editorial Brief

Vázquez V. y J. Escámez. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* Número especial. En: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482001

Zafra E. (2017). Educación alimentaria: salud y cohesión. *Salud colectiva,* 13(2): 295-306. Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires-Argentina.

Para contactar:

Mayra Araceli Nieves Chávez. Email: **mayra_marzo6@hotmail.com**

Claudia Hernández Loredo. Email: **claudia.hernandez.loredo@uaq.mx**

Mirian Ugalde Barrón. Email: **miriam.barron@uaq.mx**

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

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

Cultural policies, socio cultural animation and cultural management. Looks from Social Education

Sara Mena Toledo, *estudiante del Grado de Educación Social. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Málaga*

Resumen

El presente artículo supone una reflexión sobre el panorama actual de la Animación Sociocultural en una sociedad en la que las políticas neoliberales han dejado su impronta y han reestructurado los esquemas previamente establecidos a través de la Educación Popular, el desarrollo comunitario, en definitiva, de la Educación Social. Además, se aportan alternativas a tal situación desde un enfoque coeducativo y feminista.

Palabras clave: Política, neoliberalismo, capitalismo, feminismo, consumo cultural, Educación Social, Animación Sociocultural, transformación, desarrollo comunitario, redes de apoyo.

Abstract

This paper supposses a reflection about on the current panorama of the sociocultural animation in a society which neoliberal policies have left their mark and have reestructured previously stablished schemes through Popular Education, Community Development, in short, the Social Education. In addition, alternatives are provided from coeducational and feminist aproach.

Keywords: Politic, neoliberalism, capitalism, feminism, cultural consumption, Social Education, Sociocultural Animation, Transformation, development community, support network.

Fecha de recepción: 15/07/2020 Fecha de aceptación: 09/09/2020

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.

Saber qué enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción

(Paulo Freire, 1997:47)

Introducción

La Animación Sociocultural (ASC) es entendida como ámbito de actuación de la Educación Social, y a día de hoy, representa un gran reto. Sus antecedentes versan en la Educación Popular, los movimientos eclesiásticos, religiosos y laicos y la Educación de Adultos.

Sus orígenes pueden contextualizarse en un marco sociopolítico postindustrial. Tras acontecerse la Segunda Guerra Mundial, el panorama social es sumamente convulso debido a las profundas transformaciones científico-técnicas inducidas por la Industrialización, por un lado, y a la demanda de alfabetización y formación especializada de las clases populares, por otro. Este se constituye como un momento clave, en primer lugar, para la clase obrera que, debido a la regularización del trabajo en las fábricas, cuenta con tiempo libre para formarse y/o beneficiarse de la oferta cultural. En segundo lugar, las clases sociales mejor posicionadas, como la burguesía capitalista, demanda una formación menos clasista y más específica.

Sin embargo, es en el seno del movimiento obrero, del proletariado, donde tiene lugar el surgimiento de la ASC, ya que nace con el fin de satisfacer las demandas educativas y sociales predominantes en dicha población. Una vez consolidada la Animación Sociocultural va evolucionando, con el devenir histórico, de herramienta para conocer el patrimonio cultural, a ser difusora de cultura, para luego instigar la democracia cultural, hasta concretarse, en última instancia, como una metodología de carácter transformador que, además de favorecer la integración de los diferentes colectivos, promueve la resolución de conflictos, dificultades sociales mediante la participación a nivel personal y grupal.

Según Úcar (1992:15), existen cuatro contextos que anteceden la aparición de la Animación sociocultural en España: socioeconómico, político, cultural y educativo. Dichos contextos, interactuando de una forma sistémica, dan lugar a la aparición de la Animación Sociocultural como un movimiento de reacción y de respuesta frente a la crisis, que reconduzca, en una

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

perspectiva innovadora y transformadora, el desarrollo sociocultural hacia un camino donde la persona sea protagonista autónoma y no dependiente de sus propias creaciones.

Según Calvo (2002) el término *animación* comprende más que la simple actuación pues pretende cambiar el estado de ánimo de las personas. Fuera de la delimitación de usarla únicamente como un simple mecanismo de consumo la acercamos a un proceso vital de aprendizaje.

Contexto sociocultural actual

La Animación Sociocultural promueve la cultura colaborativa favoreciendo que la propia ciudadanía sean los actores y las actrices protagonistas de su autonomía y desarrollo personal, fomentando valores de convivencia, diversidad, interculturalidad, y el desarrollo comunitario mediante una metodología dinámica, reflexiva, proactiva y constructivista, que se adapta a la realidad en la que interviene transformándola en una más justa y equitativa.

En la actualidad, vivimos en una sociedad influida por las políticas neoliberales- capitalistas que condicionan nuestros hábitos de consumo en lo referente a alimentación, vestimenta, cosmética, salud e higiene, cultura, además de influir también en nuestro modo de vida, con tal magnitud que, ha logrado insertarse en el disfrute y la diversión, en el ocio y el tiempo libre, de tal manera que, es cada vez más frecuente que, los y las jóvenes dediquen su tiempo libre a visitar y pasear por centros comerciales, lugares en los que hallar entretenimiento visual tras la gran pantalla de un cine, o haciendo una ruta por todos los establecimientos de moda, todo ello acentuado por las tiendas de empresarios multimillonarios que, a modo de franquicia, inundan todo el espacio.

Se configura preponderante que los centros comerciales y los bares se establecen como lugares de esparcimiento y encuentro social y que, los hábitos de consumo responsables y saludables tal como el empleo del tiempo en el medio rural o en espacios naturales, actualmente, se ha convertido en un hecho olvidado, ya que las nuevas tecnologías y los dispositivos que las sustentan han facilitado que las personas se acerquen tras una pantalla aún a kilómetros de distancia. El sedentarismo, aparece en escena acompañado de hábitos de vida poco saludables como la comida rápida, la ausencia de prácticas deportivas y el abuso de drogas. Todo ello exacerbado por estos modos de vida en los que, desmesuradamente, se

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

incentiva constantemente al consumo de capital, generando así la ecuación de "cuanto más tienes, más gastas y mejor eres".

Una ecuación repleta de materialismo que conlleva una sensación de satisfacción efímera y vacía que desaparece rápidamente, un estado de dependencia abismal hacia lo material, lo tangible, ubicando en un segundo plano la esfera emocional, sexo-afectiva y relacional. El capitalismo articulado en la ley de la obsolescencia se ha filtrado en nuestra manera de relacionarnos inter e intrapersonalmente, promoviendo así el individualismo y la desconexión con el resto de seres vivos y del sistema más allá de los límites mercantiles. El patriarcado, fiel aliado de las políticas capitalistas-neoliberales, que posiciona al hombre como eje central, unidad de medida y de referencia de todo (androcentrismo), está implícito tanto en las estructuras sociales, económicas, políticas, como en el sistema educativo, siendo este último un reflejo reproductor de los mercados neoliberales vertebradores de nuestra sociedad. Vivos ejemplos de este marco político son las presentes brechas de género en lo referente a la vida laboral, la educación, la alfabetización digital, las profesiones masculinizadas/feminizadas, el reconocimiento de identidades de género (movimiento LGBTI+), la ausencia de conciliación, la xenofobia, el discurso de odio promovido por ciertos partidos políticos de la ultraderecha española, entre otros, conforman un entramado social, económico-monetario, político y educativo que, ramifica en todos los aspectos vitales que contribuyen al desarrollo o involución de la humanidad como especie, y al deterioro de nuestro ecosistema como consecuencias de unos actos irrespetuosos por parte de las grandes potencias mundiales para con el medio ambiente que quedan impunes.

No cabe duda de que la cultura de consumo está jerarquizada, una jerarquía vertical, que genera unas desigualdades abismales producidas por el género, el factor económico, la edad, el lugar de origen, entre otras. Con ésta se inculcan unos hábitos de consumo basados en los ritmos acelerados y el gasto de tiempo vacío de contenido, y en adición, se promueve la homogeneidad ante la diversidad. Lo heterogéneo, lo diverso, queda excluido del sistema, de unos patrones estéticos, corporales-físicos, de unos patrones de conducta, que condicionan la personal y que generan rechazo a aquello que se sale de la norma, de lo cisheteronormativo, ergo de "lo normal".

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

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

En España, lo mejor es el pueblo, siempre ha sido lo mismo, en los trances duros los señoritos invocan a la patria y la venden, el pueblo no la nombra siquiera, pero la compra con su sangre y la salva

(Antonio Machado,1937:2)

La cultura, entendida como conjunto de costumbres propias de un lugar, las tradiciones culturales y la identidad cultural, como el caso del pueblo andaluz en mi caso, queda esquilmada por el paisaje de una sociedad globalizada que se fundamenta en la competitividad, el individualismo y que sitúa en el centro de nuestras vidas la economía y el consumo como motor de nuestras prioridades.

Esta imagen demuestra que la Animación Sociocultural queda relegada a un segundo plano, y con ella, la política de los cuidados, la colaboración, las relaciones interpersonales y la creación de redes de apoyo sociales que favorezcan nuestro desarrollo personal, profesional, integral y holístico.

La historia debe contarse, no solo para conocer de dónde venimos sino también para poder construir identidad como individuo y nuestra autenticidad como pueblo, comunidad, sociedad. Otro de los rasgos característicos del binomio patriarcado-capitalismo es la introducción e imposición de unos modelos de consumo estandarizados, perfilados por las grandes multinacionales discográficas, estudios cinematográficos que perpetúan unos estilos de vida propios y característicos de las potencias mundiales establecidas como eje referente del ámbito social y cultural.

Desde la Educación Social se pretende dar respuesta a estas dificultades y desafíos latentes en nuestras comunidades a través de propuestas educativas que fomenten la participación y colaboración de las personas implicadas. Para ello, se considera necesario generar espacios para la convivencia, retomar las calles puede ser recobrar nuestras raíces y nuestra identidad comunitaria. Recuperar las viejas costumbres basadas en la confianza del vecindario, por ejemplo. Se entiende la diversidad en sus múltiples representaciones: sexual, funcional, cultural, etc., como enriquecimiento personal a potenciar, resaltando la heterogeneidad y la diversidad propiamente dicha como útil para erradicar las desigualdades y la injusticia social. La transformación de las realidades comunitarias desiguales se constituye como eje principal

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

de actuación para generar una sociedad más equitativa en la que el acceso a la cultura sea democrático, favoreciendo que todas las personas puedan optar a ella en igualdad de oportunidades. Para ello se torna necesario que la ciudadanía se organice, reúna y coopere, horizontalmente, para conseguir, diseñar, obtener y poner en marcha una serie de políticas sociales acordes a las necesidades y demandas de la ciudadanía.

Lo que no se nombra no existe

(George Steiner, 1976:199)

Recuperar la memoria histórica, la historia de las olvidadas, de aquellas artistas, mujeres intelectuales que quedaron a la sombra de los hombres y cuya voz fue silenciada, al igual que los testimonios de aquellas personas con identidades disidentes que, desde tiempos inmemoriales han sido obligadas a vivir en los márgenes, supone un ejercicio para constituir el imaginario colectivo cultural.

Según Young (2011:707): *"los ciudadanos educados desde el compromiso social, asumen su responsabilidad respecto a la comunidad convirtiéndose en promotores de justicia social"*, lo que significa que, la educación es un instrumento de transformación social que permite a las personas implicadas ser partícipes de su propio cambio personal, de su desarrollo comunitario a nivel individual y colectivo, y así favorecer el bienestar común en pro de los derechos humanos.

No obstante, ¿cómo casa esta declaración con el capitalismo y el patriarcado impregnadores de clasismo en nuestra sociedad con la Animación Sociocultural?

Desde la Educación Social, es vital que se promueva una actitud crítica ante la cultura, el consumo, ante cualquier acto.

Lo personal es político

(Kate Millet, 1970: 67)

Cualquier acción, por ínfima que parezca, lleva implícito el rejo de la política, de ahí que, para contribuir al cambio socioeducativo se presente imprescindible ser conocedoras/es de las

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

ideologías políticas que concuerden con la ASC. Sumada a la actitud crítica, se acompaña el consumo responsable, equilibrado y consciente de, exclusivamente, lo necesario para la vida diaria. El *Dumping* carece de un espacio donde expandirse. A la regla de las 3R, se añaden la R de Rechazar todo lo prescindible. La actitud reivindicativa, a su vez, es consustancial a la Animación Sociocultural.

El consumo responsable le supone al ser humano un compromiso social y solidario característico de la Animación Sociocultural, este hecho necesita que el comercio local, siga vistiendo las calles de nuestro barrio, que la explotación infantil y de mujeres en países en vías de desarrollo se acabe extinguiendo, y que, con ello la producción de plásticos, la contaminación desorbitada vaya disminuyendo paulatinamente.

Se torna importantísimo construir relaciones interpersonales respetuosas, extrapolables a las relaciones saludables con el medio, el resto de seres vivos y, por ende, de nuestro hábitat, en definitiva, el ecofeminismo como herramienta educativa. Incorporando medidas más sostenibles

Según el discurso que, la economista Amaia Pérez Orozco, pronunció en el Congreso de los Diputados el 28 de mayo de este año, cuán importante es instaurar una política de cuidados que sitúe la vida en el centro de nuestras prioridades, en la que eje preponderante sea apostar por el ámbito público frente al privado, en las que el tejido social-comunitario suponen la clave esencial para conformar un sistema económico, social, educativo, sanitario, más igualitario además de conciliador y feminista.

En conclusión, destacar/señalar que la Educación Social es una pieza clave para el necesario cambio que nuestra sociedad requiere, y que, a través de la ASC se debe consolidar la intervención interseccional que estimula tanto el carácter crítico, emancipador y liberador de las personas, así como la vida en comunidad y tejer redes de apoyo impulsa una sociedad más justa y equitativa socialmente.

Referencias bibliográficas

Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*. Madrid, España: Alianza Editorial

Congreso Diputados (en línea): https://www.youtube.com/watch?v=RkOG2JCboTY (31 mayo 2020)

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.

Diario 16 (en línea): https://diario16.com/yayo-herrero-el-cambio-climatico-es-la-consecuencia-de-una-forma-de-organizar-la-economia-que-no-conoce-limites/ (27 de mayo de 2020)

Freire, P (1997). *La Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial: Siglo XXI.

Machado, A. (1937). *Carta a Vigodski*. https://www.la-politica.com/antonio-machado-en-espana-lo-mejor-es-el-pueblo-siempre-ha-sido-lo-mismo/

Millet, K. (1970). *Sexual Politics*. EEUU: Doubleday & co.

Rodríguez Marrero, L. (2010). Proyecto de animación sociocultural para promover el consumo cultural en la comunidad estudiantil "Pelayo Paneque", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, www.eumed.net/rev/cccss/08/lrm.htm (20 mayo 2010)

Steiner, G. (1976). *Lenguaje y silencio.* Barcelona: Gedisa

Úcar, X. (1992). *La Animación Sociocultural*. Barcelona: Editorial: CEAC.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social*. Chicago: University of Chicago.

Para contactar:

Sara Mena. Email: **saramena6@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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada 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.

Una mirada socioeducativa al ocio cultural

A socio-educational approach to cultural leisure

Mª Ángeles Hernández Prados y **José Santiago Álvarez Muñoz,** *Facultad de Educación, Universidad de Murcia*

Resumen

La complejidad de la relación entre cultura y ocio radica en la diversidad de mecanismos en los que el ocio cultural se manifiesta, además de los intereses y beneficios socioeconómicos y educativos que desprenden. Tomando el análisis de esta relación como punto de partida nos cuestionamos acerca de: ¿qué entendemos por ocio cultural y cuál ha sido su evolución? ¿Cómo se vive el ocio cultural en la actualidad y que papel desempeña el educador social en la gestión del mismo? En consonancia, el presente estudio tiene por finalidad desvelar, desde una revisión bibliográfica, los entresijos de la relación anterior, así como identificar la diversidad de prácticas de ocio cultural, partiendo de una revisión histórica que se remonta a la edad antigua (grecoromana) y llega hasta la actualidad. Finalmente, se analiza la figura del educador social como profesional de referencia en la dinamización y proyección social del ocio cultural que ha de trabajar en una red de colaboración con otras figuras como los docentes.

Palabras Clave: ocio; cultura; educación; sociedad; educador social.

Abstract

The complexity of the relationship between culture and leisure lies in the diversity of mechanisms in which cultural leisure manifests itself, in addition to the socio-economic and educational interests and benefits that it brings. Taking the analysis of this relationship as a starting point, we ask ourselves about: what do we understand by cultural leisure and which has been its evolution; how is cultural leisure lived nowadays and what role does the social educator play in its management? In accordance with this, the present study aims to reveal, from a bibliographical review, the intricacies of the previous relationship, as well as to identify the diversity of cultural leisure practices, starting from a historical review that goes back to ancient times (Greco-Roman) and reaches the present day. Finally, the figure of the social educator is analysed as a professional of reference in the dynamisation and social projection of cultural leisure that has to work in a collaboration network with other figures such as teachers.

Keywords: leisure; culture; education; society; social educator

Fecha de recepción: 13/08/2020 Fecha de aceptación: 29/09/2020

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. Cultura y ocio: dos conceptos en relación

Cultura y ocio mantienen una relación bidireccional no universalizable, pues la complejidad, dinamismo y diversidad de mecanismos a través de los que se canalizan son algunas de las señas de identidad que comparten ambos conceptos. Si bien en todas las sociedades presentes y pasadas, ambos elementos (cultura y ocio) han sido relevantes y configuradores del desarrollo de la ciudadanía, también lo es que el valor otorgado a cada uno de ellos no se ha mantenido constante, ni adquiere la misma importancia entre los distintos sectores poblacionales.

En lo que respecta a lo cultural, su complejidad radica en la existencia de microculturas en las diferentes instituciones sociales (familia, escuela, empresa, etc.) que actúan como filtro de las influencias y oportunidades que le brinda la sociedad, de modo que autónoma y responsablemente incorporan las experiencias culturales que responden a sus intereses particulares. No obstante, alcanzar una cultura de calidad y otorgar mayores posibilidades a las instituciones y organizaciones educativas para trabajar lo cultural, implica romper la conciencia fosilizada de que se tratan de procesos estándares que se centran exclusivamente en la interpretación y cumplimiento de normas, valores y conductas, y abrir los bienes culturales a otras esferas y posibilidades. De hecho, la experiencia cultural que en el pasado *"era circunscrita, intensa, íntima, erudita, profunda, la de hoy es dispersa, superficial, veloz; es decir, si queremos, divertida –o distraída–, en su pleno sentido etimológico, no tan halagüeño como el actual"* (Rodríguez Ferrándiz, 2011:153).

Del mismo modo, el valor del ocio para la ciudadanía no ha permanecido inamovible en el tiempo. El bagaje experimental y la diversificación conceptual, unido a las coordenadas temporales y espaciales, actúan como condicionantes históricos de las posibilidades del ocio, lo que nos lleva a reconocer la complejidad de dicho constructo (Madariaga y Cuenca, 2012), y paulatinamente se establece como un derecho propio de los sistemas democráticos, desterrando la fuerte carga de desigualdad social que acompañaba antaño a este concepto, pues era considera un privilegio no accesible a la clase obrera (Arístegui y Silvestre, 2012).

Aunque ambos términos están estrechamente relacionados, la asociación de lo cultural al desarrollo de lo intelectual y a valores como el esfuerzo, constancia y superación, por un lado, y del ocio a lo emocional y a la diversión, descanso y fomento de las relaciones interpersonales, por otro, hacían prácticamente imposible el encuentro entre ambos. Sin

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

embargo, en la actualidad el concepto de cultura se está diluyendo en nuevos espacios de ocio, definidos por el disfrute y entretenimiento, especialmente con los cambios de proveedor, de espectadores y las mutaciones tecnológicas de los productos culturales (Rodríguez Ferrándiz, 2011).

En base a lo expuesto, podemos afirmar que el ocio forma parte de lo cultural y ésta a su vez es un tipo de ocio concreto. Dicho de otro modo, el ocio no puede ser entendido como un ente acultural, sino como un elemento *contextualizado, que* se ve condicionado por los medios de comunicación y el marketing que enfatizan un determinado tipo de ocio consumible y por las coordenadas espaciales y culturales. El ocio además de ser un gran aliado para mantener el pasado, presente y futuro del legado cultural, forma parte de la cultura. De modo que, cartografiar lo cultural del ocio se refiere a descubrir las formas y significados, las prácticas y espacios culturales que se evidencian en los flujos y encuentros de ocio de los actores sociales en una determinada ciudad (Cordero y Aguilar, 2015).

La cultura brota desde cada una de las esquinas de nuestro entorno, siendo un elemento que coexiste y da sentido a la sociedad. De esta forma, como indica Nikolova (2015), en muchas de las salidas realizadas cerca o lejos del núcleo urbano, las actividades culturales son una de las iniciativas que más crecimiento está experimentando, acotando desde los museos hasta las fiestas populares. Hechos que cultivan no solo el intelecto del ser, sino que además enriquecen el alma y las relaciones sociales, proporcionando un bagaje cultural inmenso. Ahora bien, no todas las culturas impulsan el ocio del mismo modo, ni con la misma relevancia. Existen sociedades donde el ocio es un valor en alza, mientras que otras culturas enfatizan más otro tipo de valores. A partir de los datos obtenidos en la Encuesta europea de valores, comprobamos que el ocio es un aspecto muy importante para la población consultada de Albania, Lituania y Kosovo, por el contrario, esta relevancia alcanza niveles medios inferiores en la población de Holanda, Irlanda y Grecia (Arístegui y Silvestre, 2012).

Igualmente, no todas las culturas enfatizan las mismas prácticas o tipologías de ocio. Aunque hay esferas del ocio cada vez más globalizadas, como el turismo, se ha constatado en diversos estudios que los estilos de vida, y por consiguiente las prácticas de ocio, varían en función de la cultura precedente (Horolets, Stodolska y Peters, 2019). En países en los que impera fuertemente el capitalismo, como es el caso de Gran Bretaña y los países de la Europa occidental, se prioriza el ocio como forma de consumo, mientras que en los países de Europa

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

del Este predomina un ejercicio del ocio individualizado (Mocan, 2019). Desde el continente asiático se perfila un ocio más activo en el que lo social y el consumismo no ocupan la misma relevancia que en el resto de territorios (Guo et al., 2017). Por otra parte, la globalización favorece la renovación e incorporación de nuevas prácticas de ocio, y las tradiciones y garantiza la persistencia de una serie de costumbres heredadas de generación en generación que contribuyen a la personalización (Christenson, Zabriskie, Eggett y Freeman, 2006) y dinamismo-conservadurismo del ocio.

En definitiva, a partir de lo tratado, se puede considerar que no todas las sociedades, ni su ciudadanía, entienden el ocio del mismo modo. Obviamente, su carácter cultural y multidimensional, que conlleva una diversidad de actividades de ocio, imposibilita la unificación de su definición. La variabilidad, generalización y dispersión de las fronteras que delimitan el tipo de contenido de las experiencias de ocio, también dificulta la demarcación de aquello que contiene o no una connotación cultural, encontrando elementos comunes en diversas prácticas que no ayudan a su identificación y tipificación.

De la diversidad de tipologías de ocio que han sido recabadas por varios autores, señalamos a modo de ejemplo la clasificación de Delgado, Pose y Valenzuela (2015) que contempla siete modalidades de ocio (actividades culturales, deportivas, asociadas al trabajo escolar, a la utilización del ciberespacio, a bares o espacios de diversión; al asociacionismo y voluntariado); la de Rapp y Goscha (2012) que acotan el fenómeno del ocio en función del contenido (deportivas, de entretenimiento, espirituales, culturales, sociales, de la naturaleza e intelectuales), o, por último, la Molina, Orozco, Pazmiño y Tonato (2018) que comprende el ocio deportivo-activo, cultural-ecodeportivo, animoso-lúdico, festivo-cultural, salud-natural, resistente-energético, relajado-informado y jovial-deportivo. Una clasificación similar, aunque más genérica y global, es la aportada por Fraguela-Vale, Varela-Garrote y Sanz-Arazuri (2016) en la que se contempla el ocio deportivo, cultural, electrónico y festivo como las cuatro tipologías más habituales de ocio de los jóvenes. De todos ellos, nos centramos en el estudio que nos ocupa, en el ocio cultural.

2. Aproximación conceptual del ocio cultural

Con la revalorización del ocio en la sociedad del siglo XXI, y el derecho de todo ciudadano a disponer de un tiempo de descanso y/o disfrute que le proporcione el bienestar necesario para

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

poder desarrollarse humanamente en condiciones de calidad, la variedad de definiciones sobre ocio cultural, acuñadas por diversos autores, se ha visto ampliada considerablemente. Muestra de ello son definiciones como la de Gomes (2014:2), según el cual el ocio cultural se entiende como *"vivencia lúdica de manifestaciones culturales en el tiempo/espacio social"* y la de Cordero y Aguilar (2015:17), al referirse a este tipo de ocio como:

> [...] un tiempo/espacio elegido libremente por los actores sociales, el cual se caracteriza por la realización de prácticas culturales que permiten el desarrollo intelectual, la reflexión, la educación permanente, la contemplación artística y que fomentan el encuentro de los actores, consigo mismo y con los otros.

De forma general, las experiencias de ocio cultural deben ser producto de una elección libre, deben alimentar el bienestar personal, y de forma específica, han de garantizar la presencia de un capital cultural representado en una multitud de expresiones: artísticas-escénicas, musicales, audiovisuales, literarias, teatrales o museísticas (Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Tierno, 2015).

Tras el análisis de más de 70 culturas, se identificaron tres tipos de ocio, laboral, recreativo y cultural, considerando este último como cualquier actividad manifestada a través de la innovación de ideas y cosas, que mantiene la herencia ideológica de un sistema social y la búsqueda creativa del yo (Noe, 1970). Este carácter personal, individual o colectivo, pero siempre subjetivo ha sido subrayado por Águila (2005:104) al referirse al pluralismo cultural posmoderno como *"el mestizaje de tendencias y manifestaciones humanas, se proyecta sobre el ocio en el que, además de diversidad de actividades, también se reflejan diferentes significados. Puesto que es un espacio individual, la experiencia es enteramente subjetiva"*.

En esta misma línea conceptual, consideramos interesante la definición que realiza Gomes (2014), ya que enfatiza el carácter recreativo, considerando el ocio cultural como las prácticas sociales inmemorables en la vida de cada persona y en la cultura de cada pueblo, vivenciadas como disfrute de la cultura, tales como: fiestas, juegos, paseos, viajes, música, etc. y pueden asumir múltiples significados, aunque también comprende otras prácticas culturales con un gran potencial reflexivo como puede ser la introspección, mediación, contemplación y relajación.

El ocio cultural, además de ser considerado un derecho del ser humano, pues tal y como se plasma en el artículo 24 y 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), toda persona tiene derecho a disponer de un tiempo de descanso y a tomar parte en la vida

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.

cultural de la comunidad, es, en palabras de Bayón (2012), una construcción política, ya que lo cultural, como categoría centrada al público, constituye una seña de identidad de la formación comunitaria, y cada sociedad debe organizar la oferta de prácticas artísticas de ocio, siendo habitual la transformación de espacios antaño dedicados a la manufactura en grandes centros culturales y de ocio, como auténticas fábricas de creación, o recreación.

Se entiende el ocio cultural como un concepto que va más allá de un tiempo diferenciado del trabajo, denominado tiempo libre, que posibilita al ser humano la opción de descansar, disfrutar y adentrarse en lo cultural como experiencia que cultiva el sentimiento de pertenencia, la participación comunitaria y el desarrollo humano. En consonancia, se define como una experiencia humana que además de generar satisfacción y disfrute, extiende su desarrollo sobre otros planos como el social, en el que emerge una multitud de valores que contribuyen a la activación del ser humano.

Este potencial socioeducativo asociado al ocio cultural ha sido demostrado por varios estudios desde diferentes posiciones. Elche, Sánchez y Yubero (2019) encuentran un perfil de ocio más cultural en aquellos estudiantes con mejor rendimiento, siendo la lectura un importante sustento para promocionar la calidad de vida de los ciudadanos con independencia de sus características contextuales. Desde otra perspectiva, también se constituye como un aliciente para alimentar la ética y el civismo de las nuevas generaciones, instaurando una cultura de paz que permita una mejor gestión de los conflictos, demostrando las implicaciones sociales y educativas que tienen las actividades culturales (Sánchez, Pérez, Rebodello y Rodríguez, 2019). Tales preceptos hacen de esta tipología una dimensión saludable del ocio, al contrario de otras variantes, como el ocio digital o el ocio nocturno, que aparecen enmarcadas como iniciativa nociva.

En definitiva, podemos concluir que el ocio cultural es un constructo social carente de *"un significado universal, sino que varía según los grupos sociales que los crean y recrean siguiendo los principios culturales que organizan la interacción social dentro del grupo y entre éste y otros grupos sociales"* (López-Sintas, 2015:22). Es por ello que, parte de las desigualdades presentes, también encuentran su origen en la cultura, identificando un desequilibrio en la población que radica de las políticas ejecutadas que hacen que cerca de la mitad de la población española se sitúe al margen de la oferta cultural, situación diferenciada que proviene de dos causas: nuestras relaciones y los recursos disponibles, causantes que

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.

llevan inherentes una multitud de elementos como la formación, la renta, el tiempo disponible o la etnia (Barbieri, 2018).

Se trata de un nuevo ocio que *"pasa por delante de nosotros impregnado de la cultura posmoderna y determinado, como en épocas anteriores, por las características estructurales de nuestra sociedad"* (Águila, 2005:103), que no es ajeno a los transcendentales cambios experimentados por las sociedades avanzadas, ni por supuesto a los nuevos valores y patrones de conducta del hombre. De hecho, se manifiesta, en mayor o menor grado, a través de las modas, pasajeras y fugaces, que aumentan la cobertura y diversidad de iniciativas, cada una de ellas con una identidad propia y diferente valoración en función de las coordenadas espacio-temporales del ciudadano (Bellezza, Paharia y Keinan, 2017).

En consonancia con la multitud de definiciones que se han realizado sobre ocio cultural, existen diversas clasificaciones. En este sentido, algunas son más conservadoras limitándose a contemplar las actividades culturales más convencionales como la música, pintura, juegos recreativos, bailes tradicionales, danza y ballet (Delgado, Pose y Valenzuela, 2015), otras establecen un símil de las clases sociales y proporcionaran una graduación del ocio cultural en tres estamentos (Levine, 1990): ocio elitista o *"highbrow culture"* asociado a los intelectuales (ópera, teatro, música clásica o jazz, museos, ballet, etc.); el aburguesado o *"middlebrow"* asociado al ciudadano con inquietudes intelectuales, pero con limitaciones de acceso, comprensión e interpretación de las diferentes expresiones; y el folclórico-popular o *"lowbrow"* (deportes, cine, TV, etc.). Para Fraguela-Vale, Varela-Garrote y Sanz-Arazuri (2016:33) *"ocio cultural abarca actividades muy diversas, relacionadas tanto con el espectadorismo (asistencia a museos, teatros, conciertos, etc.) como con la práctica de hobbies (lectura, tocar instrumentos, escribir, pintar, etc.)"*.

Ahora bien, los límites fronterizos del ocio cultural no están marcados por *"los muros de un teatro o de un museo, ya que estos espacios culturales son parte de los flujos del ocio, del movimiento de las personas en busca de lugares de encuentro consigo mismas y con los demás"* (Cordero y Aguilar, 2015:24), sino por la mercantilización de la industria de la cultura. El ocio cultural en definitiva se ha convertido en un bien de consumo que se aleja de sus propósitos integrales asociados al desarrollo humano, para percibirse como un recurso económico que alimenta la exclusión y, por lo tanto, la cultura supone un rasgo de distinción entre sociedades.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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. Recorrido histórico del ocio cultural

El presentismo, instaurado como valor científico en la actualidad, ha contribuido a la merma de las revisiones histórico-conceptuales esenciales en el planteamiento teórico de cualquier temática o problema que se formula en investigación. La utilidad de este tipo de análisis radica en dar solidez a la delimitación conceptual; detectar los cambios más reseñables a fin de esclarecer los hechos o acontecimientos que resultaron detonantes; y encontrar una justificación a lo que se emplaza en nuestro presente (Álvarez Muñoz y Hernández-Prados, 2020).

Aunque existen reticencias a fragmentar el devenir del ser humano en el tiempo desde categorías conceptuales estandarizadas y artificiales, el afán de organizar y operativizar los discursos nos lleva a narrar la historia en etapas (Velarde Lizama, 2012), especialmente cuando se tratan de constructos con una larga tradición. El ocio como aspecto vinculado al ser humano ha existido desde siglos, y atendiendo a su carácter dinámico, multidimensional y sociocultural, ha estado sujeto a los vaivenes del tiempo, lo que justifica la pertinencia de este tipo de análisis históricos. Ahora bien, una primera aproximación a las fuentes nos permite reconocer que la mención histórica del ocio ha sido recurrente, aunque superficial, y prácticamente nula si nos adentramos en sus tipologías, concretamente en el ocio cultural, tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Evolución histórica ocio cultura. *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) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada 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 bien los estudios sitúan el nacimiento del ocio en la época de los griegos, podemos observar en la prehistoria los primeros signos de ocio, aunque respondían a un carácter principalmente asistencial, cuya finalidad era garantizar la supervivencia, y no tanto el carácter hedonista que se le otorgó en Grecia. Así pues, ocio cultural en el *Paleolítico* se manifestó en la pintura rupestre, la arquitectura y la danza aunque con un fuerte carácter realista, pragmático y vinculados a la caza, la pesca y la decoración; en *Neolítico* la pintura, arquitectura y gastronomía se transformaron acorde al nuevo estilo de vida sedentaria, agrícola y ganadera, y aparecen la alfarería y la arquitectura megalítica con uso funerario o astronómico; finalmente en la *Edad de los Metales*, la vida en comunidad contribuyó al desarrollo de la música, la cerámica, la moda, la metalurgia y los medios de transporte lo que posibilita el comercio y turismo como formas de ocio económico-cultural (Álvarez Muñoz y Hernández-Prados, 2020)

La Edad Antigua se define como la etapa dorada del ocio cultural. En ambos territorios (Grecia y Roma) era común la celebración de actos públicos en honor a festividades, rituales o prácticas espirituales en forma de plegarias, ofrendas, sacrificios de animales y purificaciones con el propósito de eliminar el mal (García Romero, 2015). Respecto a los eventos lúdicos, convivían diferentes representaciones culturales como el coloquio, las danzas o la música (Rhodes, 2016), el teatro era representado únicamente por hombres con la utilización de máscaras como elemento para la expresión de emociones (Vélez, 2015) y los espectáculos con la exhibición de acrobacias, carreras de caballos, batalla de animales o entre gladiadores (González, 2011). No obstante, mientras que para los griegos el ocio, como tiempo de descanso-relajación opuesto al trabajo, estaba sesgado y limitado a una parte de la población, en los romanos se fomenta el ocio de masas destinado a un volumen cuantioso de espectadores (Álvarez-Muñoz, 2020).

Con la predominancia de la religión católica como eje dominante de los valores y estilos de vida de la Edad Media, se reduce la variabilidad de prácticas de ocio cultural, pues toda actividad alejada de esta doctrina se calificaba de pecaminoso (Sánchez Herrero, 2004). Junto al ocio cultural de índole sagrado y religioso conviven, aunque de forma limitada, figuraban los trovadores y juglares como representantes de la cultura popular difundiendo desde la dramatización, relatos, canciones, piezas literarias u obras de teatro (González y Luisa, 2016); la celebración de fiestas tradicionales en las que se incluían danzas (Candau, 2015) y, en menor medida, otras artes como el teatro o la música, coartadas por el revuelo que

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.

ocasionaban (Gascón, 2009). Esta inaccesibilidad de la cultura al pueblo tiene como finalidad mantener los estamentos sociales claramente delimitados e inamovibles.

En la Edad Moderna, aunque sigue latente el dominio de la doctrina cristiana y la desigualdad de clases, se fomentan las corridas de toros, teatros y fiestas populares, y, en contraposición, se prohíben los juegos de azar y otros tan comunes como los naipes o los dardos (Reguera, 2003).

Aires de esperanza llegan con la Edad Contemporánea, pues además de fomentar y rescatar diferentes tipos de ocio cultural, se crean espacios especializados para su práctica. De modo que, en la dramatización se amplía la diversidad de categorías, adquieren mayor protagonismo las mujeres y se crean los teatros (Avilés, 2018); en la actividad musical aparecen las bandas populares, las veladas musicales y se construyen los quioscos de música públicos (Castroviejo, 2016); la literatura se generaliza a toda la población gracias a la imprenta y la prensa, aunque con una finalidad de manipulación popular (Pas, 2017); por último, la danza salta de los banquetes de la clases social alta a los salones de baile con mayor acceso de público (Plaza, 2013).

A finales del siglo XIX aparecen dos nuevos movimientos culturales nuevos: la fotografía y el cine, acercando a la población la proyección de cortos, espectáculos de imagen y otros eventos (Gubern, 2009); las prohibiciones del juego dejan paso a la creación de casinos propiciando una cultura de consumo que se mantiene en el presente (López y Villena, 2003); las tabernas y cafés también se identifican culturalmente como espacios para las tertulias, recitales y conversatorios temáticos (Morales, 2001) y las plazas de toros se convierten en un icono cultural.

Todo ello supone la antesala del siglo XX, caracterizado por la necesidad de democratización del estado, de libertad de expresión y de un ejercicio cultural extensible a toda la población, lo que trajo consigo los siguientes cambios en el ocio cultura y el desarrollo personal y comunitario de una población más culta, crítica y reflexiva:

- Se construye la industria cinematográfica con gran relevancia cultural, económica y popular, visible en el mayor número de cines y videoclubs;
- Se diversifica, perfecciona y magnifica la actividad musical durante décadas y supone un fuerte reclamo popular ante la multitud de conciertos, festivales, salas y discotecas (Procacci y Cappelli, 2001);

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 acceso público al arte y la literatura se incrementa con presencia de bibliotecas y teatros (García, 2009);
- Se diversifica el turismo de sol y playa de antaño al incluir un importante componente cultural (García Sánchez y Alburquerque, 2003).

Este recorrido histórico nos ha permitido conocer cómo se han indo incorporando nuevas prácticas de ocio cultural en la ciudadanía en función de las características y la estructura social del momento y contexto, así como las limitaciones y desigualdades de acceso a lo cultural, que, si bien han ido cambiando de forma, aún persisten, tal y como se mostrará en el apartado siguiente.

4. Estado actual del ocio cultural

El interés por el ocio en el presente es incuestionable. Lejos de decaer se ha visto incrementado y respaldado por estudios científicos, ampliándose a todo tipo de profesionales, especialmente aquellos que tienen que ver con el ámbito socioeducativo; a cada uno de los sectores poblacionales, aunque principalmente abunda la investigación centrada en los jóvenes y jubilados; y a todos los tipos de ocio, resaltando el deportivo y el cultural como los más populares.

Una de las líneas de investigación más frecuente consiste en identificar la prevalencia de las prácticas de ocio cultural. Al respecto, el Ministerio de Cultura y Deporte (2019) realizó una encuesta de hábitos y prácticas culturales, cuyos resultados resaltan que la música, la lectura y el cine son las actividades más practicadas; que la fotografía, video y pintura son las más ejercidas anualmente; que el patrimonio, instalaciones, museos, monumentos y yacimientos son los entornos culturales más visitados; que la biblioteca, a pesar ser la lectura una de las tres formas de ocio cultural desarrolladas en el tiempo libre, es una de las menos visitadas; y por último, que en relación al ámbito digital-cultural, Internet se constituye como un recurso de uso diario. La predilección por el cine y la música en los jóvenes es algo habitual, seguido de actividades artísticas y, de forma inusual, la lectura (Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Tierno, 2015)

Recientemente ha tenido lugar la fusión del ocio cultural y el turismo, entendiendo el conocimiento del entorno local, nacional y transnacional como un elemento cultural altamente revalorizado. De modo que, los museos, cuya creación debe atender a la demanda de la ciudadanía y ofrecer una infraestructura competente para el mercado (Mendoza, 2014), son el

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.

máximo representante del ocio cultural local, y se ve potenciado por los medios de comunicación y la educación (Zárate y García, 2017). Desde que los museos gozan de autonomía y libertad de acción, además de hacerlos más atractivos, su gestión es muestra de equilibrio entre Estado y Mercado (San Salvador, 2011)

Otra línea de interés creciente consiste en delimitar el impacto de las industrias del ocio cultural, especialmente los beneficios y efectos que se derivan de sus prácticas sobre los tejidos sociales, geográficos y económicos en los que se inscriben (Cuenca y Ahedo, 2016). El impacto del ocio cultural en la economía es evidente, penetrando en los procesos convencionales de producción y consumo a través de la creación de marcas que sugieren estilos de vida, además no únicamente integra capital humano y tecnológico, sino sobre todo simbólico (Clavé, 2009).

En los últimos años el crecimiento en este sector ha sido tan elevando que supone un importante porcentaje de la producción industrial mundial (Murciano y González, 2018), aunque cerca de la mitad de la producción se concentra en cinco países, siendo Estados Unidos, Reino Unido y Canadá los territorios en los que genera mayor producto interior bruto (Primo Tapia, 2017). La gratuidad y el libre acceso en lo cultural ha desaparecido casi totalmente, para convertirse en bienes comerciales de consumo que contribuyen económicamente en la sociedad, generando empleo (Morales Herrera, 2017). Las innovaciones tecnológicas, aunque modifican el ocio tratando de ajustar la oferta y la demanda, y desarrollan en el ciudadano su faceta como consumidor, no consiguen debilitar la industria cultural (Núñez, Torrecillas y Irisarri, 2019). No obstante, se muestra cercano el riesgo de una excesiva comercialización y encarecimiento de lo cultural que derive en un analfabetismo de experiencias culturales y desigualdades poblacionales. De ahí la importancia de pensar un modelo económico capaz de servirle a la cultura, es decir, que entienda mejor las realidades, deseos y prácticas culturales (Rowan, 2017).

El listado de beneficios atribuible a las experiencias de ocio cultural es de una gran riqueza y diversidad. Se asocia al desarrollo potencial de la creatividad, habilidades cognitivas (Choi, 2017), favorece la autonomía y la motivación extrínseca (Meier Jaeger, 2011), mejora la capacidad de expresión e interpretación de emociones (Bygren, et al, 2009) y promueve la adquisición de herramientas para desarrollar un pensamiento más crítico-analítico con el que poner en práctica la capacidad de la regulación y control (García, De Juanas y López, 2016).

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

También las actividades extracurriculares, especialmente las relacionadas con el arte o la música, constituyen un importante predictor del éxito académico (Carbonaro y Covay, 2010).

En definitiva, estas consecuencias cognitivas y no cognitivas, de gran relevancia para el desarrollo escolar, aumentan las probabilidades de éxito escolar y dotan al ocio cultural de una visión holística como herramienta de potencial para el desarrollo integral de la persona. De esta forma, se encuentra en la cultura una llave para el enriquecimiento de lo intelectual con independencia de la situación económica, hallando en este tipo de iniciativas una oportunidad para la garantía de la equidad social e igualdad de oportunidades (Young, Cordes y Winner, 2013), además de ser un elemento indispensable para el bienestar mental y mejora de la salud (Cassián, 2012). Todo ello refuerza el llamamiento hacia las instituciones, organismos y poderes políticos por fomentar alternativas de ocio creativo, artístico e intelectual que supongan un importante sustento para el crecimiento humano, especialmente, para los jóvenes y adolescentes (Valdemoros, Ponce de León, Sanz y Tierno, 2015).

Las actividades culturales también se encuentran condicionadas por variables personales, como su situación social y económica (Cordero y Aguilar, 2015), o la edad y el género. De modo que, conforme avanza la edad se acrecienta el desinterés por el ejercicio de actividades musicales o artísticas en detrimento ante el mayor interés por aquellas de naturaleza deportiva o lúdica (Delgado, Pose y Valenzuela, 2015) y las mujeres invierten su tiempo libre realizando actividades culturales por la persistencia de aquellos valores tradicionales que las identifican dentro de lo estético y artístico (Katz-Guerro y Meier, 2015).

La potencialización del ocio cultural como bien de la humanidad todavía requiere de un intenso debate que no se encuentre monopolizado por lo económico. Es por ello que, desde la educación se debe promover intervenciones, políticas e infraestructuras que impulsen el ejercicio del ocio cultural como una actividad normalizada y accesible a toda la población. La responsabilidad de tal cometido recae en diversas figuras profesionales como los maestros, trabajadores sociales o educadores sociales, entre otros.

5. El papel del educador social en el ocio cultural

Es indudable que la Educación social no puede estar ajena a las transformaciones que está experimentando el ocio como consecuencia de los cambios de mentalidad asociados a la vida moderna, y debe centrar su actuación en el ocio *"que tiene un potencial de desarrollo*

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.

humano, el que facilite que las personas, las comunidades y las sociedades accedan a grados superiores de humanización" (Cuenca, 2011:28). Más allá de la familia, lo académico o lo laboral, existen otros tiempos y espacios igual de relevantes que alimentan el ser y el intelecto, resultando igual de productivos e incluso necesarios para el bienestar personal. El fomento de experiencias culturales no solo dota de conocimientos, sino también de contenidos morales y cívicos relevantes tanto para la vida en comunidad como para la participación social. De este modo, el ocio se concibe como una herramienta educativa de gran utilidad en todos los contextos y sectores poblacionales. De ahí que, los educadores sociales como conocedores de la diversidad de realidades y problemáticas socioeducativas, deben saber gestionar estos espacios garantizando el aprovechamiento del ocio cultural como eje de acción que aporte una multitud de beneficios. Para ello, Caride (2014) propone entender el ocio dentro de la educación social como aprovechamiento y gestión del tiempo libre a la pedagogía del ocio, centrado en el desarrollo humano reivindicando un modo de educar y educarse en la cotidianeidad de nuestras sociedades, enfatizando los valores del ocio como una experiencia cívica.

A modo de cierre, y dado que la educación en el ocio y tiempo libre constituye uno de los ámbitos de actuación del educador social, abrimos el debate sobre su responsabilidad y competencias en la difusión y gestión del ocio, destacando entre ellos el ocio cultural, y su posicionamiento respecto a otros perfiles profesionales. En definitiva, nos cuestionamos si el educador social recibe la formación especializada necesaria para poder ejercer como agente activo en los procesos de ocio que emergen o reconducen en la sociedad actual.

Será necesario que los educadores sociales se desenvuelvan en la educación del ocio como elemento de atención transversal que se lleva a cabo desde los siguientes ámbitos de actuación señalados por Caride (2005): la educación permanente, la formación laboral y ocupacional, la educación en el tiempo libre, la animación sociocultural, la marginación y exclusión social y la educación cívico social; y que sean capaces de desarrollar los siguientes tipos de ocio propuestos por Cuenca (2011): el *ocio solidario* despertando el deseo de cooperar y ayudar a otras personas, así como el desarrollo comunitario; el *ocio justo* centrado en el reconocimiento de los derechos de la ciudadanía; el *ocio sostenible* acorde a los parámetros que marca el contexto social y las circunstancias personales, sin contribuir al deterioro del medio ambiente; y por último, el *ocio inclusivo* en el que todas las personas tiene cabida y se interrelacionan, no se trata solo de un conjunto de acciones, sino del sistema de valores y

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

creencias de las personas. Según el autor, *"el ocio que se vive como tal, con libertad y autotelismo, ofrece escenarios de desarrollo comunitario que permiten llevar a cabo experiencias de ocio solidario, relacionadas con un ocio justo, sostenible e inclusivo"* (Cuenca, 2011:30).

Por otro lado, los educadores sociales deben ser grandes conocedores de los estilos de vida (rutinas, hábitos, disponibilidad de tiempo libre, gustos, preferencias, entre otros aspectos), así como de las peculiaridades de los procesos de aprendizaje que presentan los distintos sectores poblacionales, si quieren ofertar al mercado e industria del ocio propuestas socioeducativas eficaces. Esta praxis educativa resulta vital en dos grupos de población en los que los educadores sociales tienen un papel relevante respecto a su ejercicio profesional: los adolescentes y la generación de mayores. En cuanto al primer sector poblacional, Pose y Bayón (2017) resaltan la actuación de los educadores sociales en los centros de Educación Secundaria como agentes estimuladores de lo cultural en las nuevas generaciones, representado como un cartógrafo urbano que otorga al patrimonio municipal/regional la consideración que requiere, favoreciendo el descubrimiento guiado de los adolescentes sobre aquello que representa una connotación cultural en el espacio público.

En el caso de las personas mayores, el ocio cultural debe ser tomado como medio de dinamización y activación de la vida social de este colectivo, erradicando la idea de la vejez como enclave temporal con opciones de ocio limitadas, y aprendiendo a gestionar su tiempo vital (Martínez, Escarbajal y Salmerón, 2016). En definitiva, en ambos extremos temporales de la vida del ser humano, se ensalza el papel del ocio como elemento de cohesión social constante (Lázaro, Doistua y Romero, 2018).

Por último, debido a la mercantilización del ocio y la cultura, ciertos contenidos de esta tipología del ocio, como el teatro o la música, se hacen inaccesible a esta población, limitando las posibilidades de éstos al respecto. De esta manera, en el educador social recae el reto de garantizar la igualdad de oportunidades en la experimentación de este tipo de actividades, eliminando cualquier perjuicio que aleje a los ciudadanos con menos recursos (Mateo, Alonso, Garagarza, 2019). El ocio cultural no puede ser considerado como un elemento enriquecedor y potenciador del desarrollo humano para unos y un mero entretenimiento para otros. En base a esto, el papel del educador social en contextos de vulnerabilidad resulta aún

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

más justificado, ya que debe cambiar la premisa anterior, para que el ocio cultural sea fuente educativa posible para todos.

En definitiva, resaltamos el papel de educador social como agente compensador de las desigualdades socioeducativas que son representadas desde las limitaciones de acceso a la diversidad de opciones que se presenta en la ciudadanía. Las amenazas no son únicamente de índole económica, sino también de tipo cultural, de disponer el nivel educativo que permita el mayor aprovechamiento posible del ocio cultural, despertando el gusto por lo diferente, concretamente por las artes. De este modo, el educador se convierte en promotor de un modelo de sociedad equitativo en el que el sesgo social no suponga un causante que dificulte la promoción académica y laboral, al cultivar el intelecto como medio para suscitar un interés que supere las expectativas que se ven figuradas como prejuicios ante determinados contextos (del Pozo y Peláez, 2014).

Somos conscientes de la responsabilidad socioeducativa que recae en el educador social como profesional y de las limitaciones a las que se enfrentan derivadas de las peculiaridades de los destinatarios y también de los conflictos de intereses que se desprenden del mercado laboral, de las políticas de consumo y de las prioridades administrativas, entre otros. Aunque la labor a desempeñar no es sencilla, estamos convencidos de que cultivar el debate sobre desde diferentes espacios, puede resultar una iniciativa que estimule hacia el cambio.

6. A modo de conclusión

Este ensayo sobre el ocio cultural nos ha permitido comprobar que, a pesar de la estrecha relación interdependiente entre ocio y cultura, el ocio cultural como tipología diferenciada de otras formas de manifestación del ocio, presenta una identidad claramente definida que ha adquirido distintas formas de expresión a lo largo de la historia. El ocio cultural protagónico en determinados momentos históricos, ha evolucionado integrando nuevas modalidades de integrar la cultura en la vida de las personas. Los beneficios de disfrutar de este tipo de ocio en el desarrollo humano son ineludibles, pero las posibilidades de acceso no son igualitarias, abriendo nuevas formas de exclusión o desigualdad sociocultural y por tanto educativa. De ahí que los profesionales de la educación en general, y en particular los educadores sociales, deben contribuir a mermar la brecha cultural asociada a esta modalidad de ocio.

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

Lo cultural en el ocio deja de ser abstracto, se materializa en actuaciones que se ofertan a las personas para su disfrute, y facilita su investigación. De este trabajo se desprende la necesidad de seguir investigando sobre el ocio cultural y fomentar la intervención del educador social en este nuevo reto, así como la capacitación de estos profesionales desde la formación inicial y continua. De este modo contribuiremos al cambio y transformación social, una tarea esencial del educador social.

Referencias

Águila, C. (2005). Del ocio y la posmodernidad. *Apunts Educación física y deportes*, (79), 101-106. https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656968013.pdf

Álvarez Muñoz, J. S., y Hernández Prados, M. Á. (2020). El origen del ocio en la Prehistoria. *En libro de actas V Congreso Internacional sobre educación en el siglo XXI* (pp. 467-478). México: Servicios Académicos Intercontinentales S. L.

Álvarez-Muñoz, J. S. (2020). *El ocio y la satisfacción familiar en la población adolescente de la Región de Murcia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.

Arístegui, I. y Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, *188*(754), 283-291. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2002

Avilés Diz, J. A. (2018). El teatro infantil en el siglo XIX: los casos de Manuel Ossorio Bernard y Francisco Pi y Arsuaga. *Bulletin of Hispanic Studies*, *95*(6), 599-616. https://doi.org/10.3828/bhs.2018.35

Barbieri, N. (2018). Es la desigualdad, también en cultura. *Cultura y Ciudadanía. Pensamiento*, 1-7. https://culturayciudadania.culturaydeporte.gob.es/pensamiento.html#ancla01-7

Bayón, F. (2012). Las retóricas del público. El espacio de consumo del arte como institución política. *Arbor*, *188*(754), 409-426. https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2012

Bellezza, S., Paharia, N., y Keinan, A. (2017). Conspicuous consumption of time: When busyness and lack of leisure time become a status symbol. *Journal of Consumer Research*, *44*(1), 118-138. https://doi.org/10.1093/jcr/ucw076

Bygren, L. O., Weissglas, G., Wikström, B. M., Konlaan, B. B., Grjibovski, A., Karlsson, A. B., …& Sjöström, M. (2009). Cultural participation and health: a randomized controlled trial among medical care staff. *Psychosomatic Medicine*, *71*(4), 469-473. https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31819e47d4

Candau Chacón, M. L. (2015). Religiosidad, ocio y entretenimientos. Ocupando el tiempo de la mujer honesta (Fr. Alonso Remón, Siglo XVII). *Cuadernos de Historia Moderna*, *40*, 31-61. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CHMO.2015.v40.49162

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

Carbonaro, W., y Covay, E. (2010). School sector and student achievement in the era of standards based reforms. *Sociology of Education*, *83*(2), 160-182. https://doi.org/10.1177%2F0038040710367934

Caride Gómez, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania*, (45), 33-53.

Cassián Yde, N. (2012). De qué está hecha una ciudad creativa. Una propuesta para abordar la cultura, el ocio y la creatividad en la urbe contemporánea. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, *12*(1), 169-190. https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n1.916

Castroviejo López, J. M. (2016). *De Bandas y Repertorios: La música procesional en Sevilla desde el siglo XIX*. Sevilla: Editorial Samarcanda.

Choi, K. W. (2017). Habitus, affordances, and family leisure: Cultural reproduction through children's leisure activities. *Ethnography*, *18*(4), 427-449. https://doi.org/10.1177%2F1466138116674734

Christenson, O. D., Zabriskie, R. D, Eggett, D. L. y Freeman, P. A. (2006). Family Acculturation, Family Leisure Involvement, and family functioning among Mexican Americans. *National Recreation and Park Association*, *38*(4), 475-495. https://doi.org/10.1080/00222216.2006.11950088

Clavé, S. A. (2009). Experience and emotion consumption. Perspectives for innovation in tourism and leisure in Catalonia. *Paradigmes: economía productiva i coneixement*, (3), 93-100. https://www.raco.cat/index.php/Paradigmes/article/viewFile/225430/306765

Cordero Domínguez, J.J., y Aguilar Luna, C. (2015). Cartografiar lo cultural del ocio en el Centro Histórico de Guanajuato. *Revista Ciudades, Estados y Política*, *2*(1), 15-25. https://revistas.unal.edu.co/index.php/revcep/article/view/47583

Cuenca, J., y Ahedo, R. (Eds.). (2016). *Efectos sociales del ocio y las industrias creativas y culturales: Una mirada desde diversos ámbitos, colectivos y contextos* (Vol. 56). Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, *47*, 25-40. https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/238961/369174/0

Delgado, J. P., Pose Porto, H. P., y Valenzuela Bandín, Á. D. (2015). El ocio cotidiano de los estudiantes de educación secundaria en españa1. *Pedagogia Social*, (25), 25-36. https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12181

Elche, M.; Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1*, *22*(1), 215-237. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/21548

Fraguela Vale, R., Varela Garrote, L., y Sanz Arazuri, E. (2016). Ocio deportivo, imagen corporal y satisfacción vital en jóvenes españoles. *Revista de psicología del deporte*, *25*(4), 33-38. https://www.rpd-online.com/article/view/v25-n4-fraguela-vale-varela-etal

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

García Castilla, F. J., De Juanas Oliva, Á., y López Noguero, F. (2016). La práctica de ocio deportivo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Psicología del deporte*, *25*(4), 27-32. https://www.rpd-online.com/article/view/v25-n4-garcia-castilla-de-etal

García Romero, F. (2015). Saltos del toro y carreras rituales. Deporte femenino y religión en la Antigua Grecia. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (6), 35-67. http://elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/209

García Sánchez, A., y Alburquerque García, F. J. (2003). El turismo cultural y el de sol y playa: ¿sustitutivos o complementarios? *Cuadernos de Turismo, 11*, 97-105. https://revistas.um.es/turismo/article/view/19581

García, H. (2009). Relatos para una guerra. Terror, testimonio y literatura en la España nacional.*Ayer*, 143-176. https://www.jstor.org/stable/41326044

Gascón Uceda, M.I. (2009). Divertirse en la edad moderna. Necesidad social, placer individual y peligro moral. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos,8*, 175-198. https://revistas.ucm.es/index.php/CHMO/article/download/CHMO0909120175A/21616

Gomes, C. (2014). El ocio y la recreación en las sociedades latinoamericanas actuales. *Polis. Revista Latinoamericana*, (37). http://journals.openedition.org/polis/9905

González Salinero, R. (2011). Ocio y ascesis aristocrática: Jerónimo y su lectio divina en Roma (382-385). *Espacio Tiempo y Forma. Serie II, Historia Antigua, 1*(24), 543-561. https://doi.org/10.5944/etfii.24.2011.1879

González, C., y Luisa, M. (2016). *¡Para oírte mejor! Lectura dramatizada y narración oral en la escuela*. Universidad de Alicante.

Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.

Guo, H., Ding, C., Yuan, F., Zhang, Y., Chen, Z., & Liu, A. (2017). Sedentary behavior during leisure time and social determinants among Chinese adults in 2010-2012. *Journal of hygiene research*, *46*(5), 699-704. https://europepmc.org/article/med/29903293

Horolets, A., Stodolska, M., & Peters, K. (2019). Natural Environments and Leisure among Rural–to–Urban Immigrants: An Application of Bourdieu's Concepts of Habitus, Social and Cultural Capital, and Field. *Leisure Sciences*, *41*(4), 313-329. https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1448023

Katz-Gerro, T., & Meier Jæger, M. (2015). Does women's preference for highbrow leisure begin in the family? Comparing leisure participation among brothers and sisters. *Leisure Sciences*, *37*(5), 415-430. https://doi.org/10.1080/01490400.2014.995326

López Villaverde, Á., y Villena Espinosa, M., (2003). Espacio privado, dimensión pública: hacia una caracterización del casino en la España Contemporánea, *Hispania*, 214, 443-466. https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/2968

López-Sintas, J. (2015). La construcción de la experiencia de ocio cultual: Metodologías cualitativa para investigarla. En López-Sintas, J. (de.) L*a construcción social de la experiencia de ocio cultural* (pp. 19-54). Barcelona: OmniaScience.

Madariaga A. y Cuenca, J. (eds.). (2012). *Los valores del ocio: cambio, choque e innovación. Estudios de Ocio, 43.* Bilbao: Universidad de Deusto.

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

Martínez de Miguel López, S., Escarbajal de Haro, A., & Salmerón Aroca, J. A. (2016). El educador social en los centros para personas mayores: respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores. *Educar*, *52*(2), 451-467.

Meier Jæger, M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of education*, *84*(4), 281-298. https://doi.org/10.1177%2F0038040711417010

Mendoza, M. L. (2011). *Museo y Ocio. Nuevos paradigmas para el museo del siglo XXI.* https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10372.pdf

Mocan, N. (2019). Taxes and culture of leisure: Impact on labor supply in Europe. *Journal of Comparative Economics*, *47*(3), 618-639. https://doi.org/10.1016/j.jce.2019.04.004

Molina, E., Orozco, K., Pazmiño, J., y Tonato, L. (2018). La segmentación de los residentes de Quito, enfocado a las actividades de ocio y turismo (ociotipos). *Siembra*, *5*(1), 132-147. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6724764

Morales Herrera, Y. M. (2017). Las economías de aglomeración como una industria cultural. *UVserva*, (3), 63-66. https://uvserva.uv.mx/index.php/Uvserva/article/view/2533

Morales Muñoz, M. (2001). Los espacios de sociabilidad radical-democrática: casinos, círculos y ateneos. *Studia historica. Historia contemporánea*, (19), 161-205. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618916

Murciano Martínez, M., y González Saavedra, C. (2018). Las industrias culturales y creativas en las comunidades autónomas españolas: El caso Cataluña. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 146-167. http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2018-1250

Naciones Unidas (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*, Nueva York: Naciones Unidas.

Nikolova Guenova, E. (2015). *Las actividades culturales en familia. Un estudio holístico para una empresa en gestación*. Tesis de Máster. Universidad Politécnica de Valencia.

Noe, F. P. (1970). A comparative typology of leisure in nonindustrialized society. *Journal of Leisure Research*, *2*(1), 30-42. https://doi.org/10.1080/00222216.1970.11969981

Núñez Ladevéze, L., Torrecillas Lacave, T. , y Irisarri Núñez, J. A. (2019). Audiencias y redes: pautas de consumo de industria cultural en España. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, *25*(1), 421. http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.63738

Pas, H. (2017). La lectura de los que nada leen. Prensa periódica y lectura en el siglo XIX. *Desde el Sur*, *9* (1), 125-144. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9916

Plaza Orellana, R. (2013). *Los bailes españoles en Europa: el espectáculo de los bailes de España en el siglo XIX*. Córdoba: Almuzara.

Primo Tapia, W. J. (2017). Ocio productivo, entretenimiento e industria cultural: del ocio tradicional al ocio digital. *UPGTO management review*, *2*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054220

Procacci, G., y Cappelli, G. M. (2001). *Historia general del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

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

Rapp, C., y Goscha, R. J. (2012). *The Strengths Model: A recovery-oriented approach to mental health services (Third)*. New York, NY: Oxford University Press.

Reguera Acedo, I. (2003). Espectáculos y diversiones públicas en Bilbao a finales de la Edad Moderna: toros, teatro y fiestas reales. *Sancho el sabio: Revista de cultura e investigación vasca*, (18), 11-38. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/637394.pdf

Rhodes, P. J. (2016). *La antigua Grecia. Una historia esencial.* Barcelona: Crítica.

Rodríguez Ferrándiz, R. (2011). De industrias culturales a industrias del ocio y creativas: los límites del «campo» cultural. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 36 (18), 149-156. https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-06

Rowan, J. (2017). Una economía cultural de la cultura. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio* (17), 93-102. http://hdl.handle.net/10498/19970

San Salvador del Valle, R. (2011). *L*a experiencia de ocio y los museos del siglo XXI, En J.C. Rico, (Coord.), *Museos: del templo al laboratorio* (pp. 329-343)., Madrid: Silex.

Sánchez Fernández, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo Gámez, T., y Rodríguez Casado, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus*, *6*(1), 235-250. http://dx.doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13

Sánchez Herrero, J. (2004). Desde el cristianismo sabio a la religiosidad popular en la Edad Media. *Clio & Crimen*, (1), 301-335. http://www.durango-udala.eus/portalDurango/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_428_1.pdf

Valdemoros San Emeterio, M. A., Sanz Arazuri, E., Ponce de León Elizondo, A., y Tierno Cordón, J. (2015). La asistencia a espectáculos en el ocio cultural compartido en familia de los jóvenes riojanos. *Berceo*, (169), 191-203. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309417

Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, *15* (1),115-136.

Vélez Upegui, M. (2015). Sobre la tragedia griega. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, *17* (33), 31-58. https://idus.us.es/handle/11441/46168

Young, L. N., Winner, E., y Cordes, S. (2013). Heightened incidence of depressive symptoms in adolescents involved in the arts. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *7*(2), 197. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030468

Zarate Martín, M. A., y García Ferrero, A. (2017). Los museos, oferta consolidada para el turismo sostenible y la calidad del paisaje. *Arbor*, *193*(785), 401. https://doi.org/10.3989/arbor.2017.785n3007

Para contactar:

Mª Ángeles Hernández Prados, https://orcid.org/0000-0002-3617-215X. Email: **mangeles@um.es**

José Santiago Álvarez Muñoz, https://orcid.org/0000-0002-9740-6175. Email: **josesantiago.alvarez@um.es**

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

Aprendizaje colaborativo: una aproximación a la Animación Sociocultural

Collaborative learning an approach to Sociocultural Animation

Blasa Valdepeñas Torres, *Educadora Social en Servicios Sociales de Atención Primaria*

Resumen

Muchas de las teorías del aprendizaje que conocemos actualmente reconocen lo importante que son las relaciones sociales y la interacción con otras personas a la hora de adquirir conocimiento. Saber trabajar en grupo para lograr objetivos comunes, es reconocido por muchos autores como una competencia transversal de aprendizaje en todos los niveles de enseñanza. A su vez, las nuevas tecnologías actuales nos permiten la comunicación entre varios sujetos del aprendizaje, contribuyendo a la creación de entornos sociales para la interacción, ideales para explorar nuevos enfoques metodológicos y favorecer los ya existentes. La crisis sanitaria del COVID 19 nos ha mostrado como las metodologías de aprendizaje colaborativo y a través de las TIC, están cobrando cada vez mayor auge y proyección en la innovación educativa. Gracias a la metodología del trabajo colaborativo, el alumnado no solo mejora sus conocimientos académicos, también aprenden a trabajar otras destrezas y habilidades que tan importantes son para su futuro laboral. De ahí discurrir la importancia que tiene el hecho de interaccionar con las demás personas a la hora de que se adquiera conocimiento y como muchas de las características, funciones, estrategias y herramientas del aprendizaje colaborativo emanan de un concepto como es la Animación Sociocultural.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo; Animación Sociocultural; TIC; Interacción; Conocimiento.

Abstract

Many of the learning theories that we know today recognize how important social relationships and interaction with other people are when it comes to acquiring knowledge. Knowing how to work in groups to achieve common objectives is recognized as a transversal learning competence at all levels of teaching. Interacting with other people is a key process when it comes to acquiring new knowledge. In turn, the new current digital technologies allow us to communicate between both subjects of learning, contributing to the creation of social environments for interaction, being ideal for exploring new methodological approaches and favoring existing ones. The health crisis of COVID 19 has shown us how collaborative learning methodologies and especially through ICTs, are gaining a growing boom and projection in educational innovation. Hence the importance of interacting with other people when it comes to acquiring knowledge and like many of the characteristics, functions, strategies, tools ... of collaborative learning and that are carried out in it. , are extracted from a concept nowadays not as fashionable as it was in other times, but preserving the same essence of then, such as Sociocultural Animation.

Keywords: Collaborative learning; Sociocultural animation; TIC; Interaction; knowledge

Fecha de recepción: 22/08/2020 Fecha de aceptación: 03/10/2020

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

Introducción

Habiendo trabajado durante cerca de siete años como Animadora Sociocultural en un área de Servicios Sociales y posteriormente en el sistema educativo reglado como Educadora Social, me atrevo a realizar unas pequeñas pinceladas intentando conseguir un acercamiento entre ambos conceptos.

Con la presente temática de la revista RES para este número y leyendo un artículo sobre metodología de aprendizaje colaborativo; hizo despertar en mí la inquietud de realizar esta aproximación entre términos.

Hace años el número 9 de la revista RES "Animación Sociocultural y Educación social" trataba el concepto de Animación sociocultural como una materia muy presente, con múltiples perspectivas y complicidades posibles, planteándose como un reto complejo y apasionado para los educadores y educadoras sociales. A modo de síntesis de la misma de uno de sus artículos, se podía extraer que la Animación sociocultural sí es educación, cuando pone el acento en la sociabilidad y en las necesidades y potencialidades de los sujetos y colectividades (Maestre, 2008).

La interacción con otras personas como estrategia para adquirir liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, resolución de conflictos…, son habilidades y destrezas que no se consiguen trabajando de manera individual en un contexto educativo como es el aula.

El aprendizaje colaborativo

El Aprendizaje Colaborativo ya no es una de las innovaciones educativas que proponen alterar la forma tradicional de enseñar y aprender, puesto que ya lleva años utilizándose como metodología de innovación sobre todo en el ámbito educativo. Este propone la adquisición de conocimientos y habilidades a través de dinámicas de trabajo en grupo e interacción. (Extraído de. Aula planeta, 2014, recurso web).

Trabaja con cinco principios fundamentales:

1) Interdependencia positiva: ayuda a establecer objetivos comunes, apoyarse en el otro y valorar el trabajo de los demás.
2) Responsabilidad grupal e individual: invita a asumir metas y objetivos comunes, donde cada miembro se hace responsable de su parte del trabajo para alcanzarlos.
3) Habilidades interpersonales: contribuye a mejorar las relaciones en los grupos y a desarrollar las habilidades sociales de todos los miembros.

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

4) Interacción estimuladora: pretende desarrollar sentimientos de pertenencia y cohesión al grupo, que a su vez aumentan la estimulación para lograr las metas.
5) Evaluación grupal: fomenta el esfuerzo y la autocrítica, porque premia el trabajo en equipo por sobre la competitividad. Los alumnos se califican a sí mismos y a sus compañeros.

Debemos señalar que la interacción es clave en todo proceso de aprendizaje. Según propuestas socio-constructivas, la interacción con personas expertas en la realización de tareas significativas es la que contribuye a potenciar el proceso de aprendizaje, llevando al aprendiz a un nivel superior de desarrollo (Jáuregui, 2017).

En la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales (García-Valcárcel, et al., 2012).

El enfoque teórico de aprendizaje en que nos situamos se relaciona con el enfoque sociocultural (Wertsch, 1985; Vygotsky, 1987; Coll y Onrubia, 2001; De Pablos, 2006), cuya tesis fundamental es que las relaciones sociales determinan el desarrollo cognitivo y la creación de conocimiento.

En el aprendizaje colaborativo se produce el canje e intercambio de esfuerzos entre los individuos que forman un grupo, de tal manera que el objetivo común es que se produzca un beneficio individual en todos y cada uno de los participantes. Entendemos que el aprendizaje colaborativo se sirve de estrategias cooperativas, entendiendo que cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos (Johnson and Johnson, 1998).

La colaboración, podríamos decir que es un estilo de vida personal en el que las personas son responsables de sus acciones, incluida la adquisición de aprendizaje. Como señalan Rubia, Jorri y Anguita (2009), el trabajo colaborativo es más una filosofía que una técnica, mientras que el cooperativo es un conjunto de procedimientos que ayudan a llevar a cabo la interacción de un grupo.

Tal y como apuntaba la UNESCO ya en 1990, las actividades de aprendizaje en el aula han de ir dirigidas a desarrollar prácticas didácticas más innovadoras, facilitando, el desarrollo de procesos de aprendizaje que incentiven y favorezcan la reflexión y el aprendizaje autónomo del alumnado; y faciliten la participación y colaboración en la construcción de conocimientos.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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 aprendizaje colaborativo no se limita al ámbito académico más puro, sino que transciende la problemática académica de adquirir información, procesarla y adquirir e incorporar nuevas destrezas y conocimientos, dirigiéndose al logro de objetivos sociales (Brito, 2004).

¿Qué justifica la necesidad de un aprendizaje colaborativo en contextos de enseñanza?

Nos encontramos en una sociedad caracterizada por continuos cambios. Ello supone desde hace años el replanteamiento de los modelos y estrategias docentes, generando espacios de reflexión sobre cuáles pueden ser las metodologías de aprendizaje más apropiadas en esos nuevos contextos educativos en el que las TIC juegan un papel esencial. Estas metodologías podrían tener las siguientes características (García-Valcárcel, A. Hernández Martín, A. y Recaman Payo, A. La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos):

- Promuevan las relaciones entre el alumnado.
- Aumenten su motivación y autoestima.
- Desarrollen habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos.
- Promuevan el respeto, la tolerancia, la flexibilidad y la apertura hacia los demás.
- Enseñen a ser responsables y compartir estas responsabilidades, a organizarse y dividir tareas.
- Ofrezcan un espacio para superar las dificultades que se puedan tener en un ambiente de confianza y compañerismo.
- Permitan la innovación educativa al incidir en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

¿Acaso estas características no son propias de una metodología en la que juega un importante papel la Animación Sociocultural en el entorno comunitario?

En definitiva, que promuevan un aprendizaje colaborativo en toda la comunidad, ya que no están acostumbrados a trabajar en equipo ni a compartir las preocupaciones (Ortiz Oria, 1991).

Animación sociocultural

Según la UNESCO (1982), la animación sociocultural (ASC) se puede definir como,

> el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integrados.

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 interacción en procesos de aprendizaje.

Según propuestas socio-constructivistas, la interacción con personas expertas o más capacitadas en la realización de tareas significativas constituye un elemento clave en todo proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

¿Pero es cualquier interacción significativa en todo proceso de aprendizaje? Podríamos afirmar que la interacción es significativa cuando el resultado final alcanzado entre los interlocutores en la realización de la tarea, es superior a lo que conseguirían llevándola a cabo solos. Este intercambio de competencias y habilidades en la realización de la tarea los enriquece mutuamente haciéndoles alcanzar retos más complejos. Esta interdependencia y enriquecimiento mutuo se encuentra en la base del aprendizaje cooperativo (Aldrich y Shimazoe, 2010; Baker y Clark, 2010).

¿Y si hiciéramos una simbiosis entre Animación Sociocultural y Aprendizaje colaborativo utilizando las nuevas tecnologías?

La utilización de las nuevas tecnologías hoy en día ha cambiado la forma de organizar nuestras vidas en todos los niveles: laboral, ocio, comunicación y como no podía ser de otra manera en el ámbito educativo. Hemos pasado de ser meros consumidores y receptores de información, a convertirnos en creadores de contenidos y de información a través de las redes sociales.

> La animación consiste en un conjunto de prácticas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tienen por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias que, con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinado y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de vida. (Ander-Egg, 1984:21).

Características principales de la animación sociocultural

Merino (1997) define las siguientes características principales del concepto de animación sociocultural, obtenidas tras el estudio del contenido de más de cien descripciones, y que serían las siguientes:

1- Acción social tendente a crear, potenciar y fortalecer el dinamismo y cambio social.
2- Educación basada en una pedagogía activa y participativa, desarrollada por medio de una metodología en línea a la anterior.
3- Democratización – democracia cultural.
4- Originar y fortalecer grupos sociales autónomos y procesos de grupo operativos.

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.

5- Prácticas sociales que estimulan la iniciativa, la participación y los procesos de "reflexión-acción".
6- Tecnología de intervención social.
7- Búsqueda y gestión de recursos para fomentar la identidad y protagonismo de las personas y de los grupos en su desarrollo cultural y social, dentro de su propia comunidad.
8- Animación como sistema de intercomunicación individual y grupal.

Entre las funciones de la Animación sociocultural, encontramos:

La principal función de la Animación sociocultural, sería la de transformar la sociedad, en todos los sentidos.

La animación sociocultural puede considerarse **agente de cambio social** al tener como misión:

- Fomentar la participación de todos en los sectores de la vida productiva, social y política, a fin de fortalecer los valores y las prácticas democráticas.
- Restablecer la confianza de la persona en si misma con el propósito de favorecer del desarrollo autónomo.
- Provocar la reflexión sobre las situaciones y experiencias vividas, así como contrastar opiniones con la finalidad de ayudar al individuo a identificar y asumir valores y actitudes.

El individuo tiene la necesidad constante de aprender. Ello forma parte de la naturaleza del ser humano y hace posible su supervivencia. El proceso de aprendizaje no se puede percibir como un simple cambio de conducta, sino que lleva implícito una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación mutua, donde las situaciones nuevas se integran en las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la persona.

La implicación final es la acción del sujeto, ya que una persona aprende cuando participa implicándose activamente en su proceso de enseñanza- aprendizaje. Plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, llega a conclusiones parciales, manipula objetos, organiza elementos, etc. Estas acciones hacen que se produzcan modificaciones y reestructuraciones en su conducta.

El aprendizaje humano se desarrolla dentro de una relación de tensión entre dos factores: uno de adquisición de conocimientos y experiencias vividas, y el otro, la persecución de intereses

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.

personales, objetivos y necesidades de creación, imprescindibles para el desarrollo del potencial individual.

La Animación Sociocultural se concibe como un conjunto coherente de métodos y técnicas, cuyos objetivos fundamentales serían promover procesos de participación social, impulsando el protagonismo y la organización de las personas en la vida social y cultural de su comunidad, para que sean éstas, a través de sus proyectos e iniciativas, las que posibiliten la transformación y el desarrollo social en base a sus intereses y necesidades.

Ambas figuras profesionales

A lo largo de la historia han existido personas caracterizadas por tener una mayor iniciativa, personas con cierto liderazgo que fomentaban la participación e interacción del resto de los miembros del grupo.

La educación es un instrumento para el cambio y el desarrollo personal y social. Pretende modificar actitudes estimulando para la acción. El animador sociocultural tiene que llegar a comprender las necesidades y aspiraciones de los grupos y personas, que estos en ocasiones no son capaces de expresar (Trilla, 1998).

Desde el ámbito educativo, se demanda una formación específica del personal docente desde la que poder explorar nuevos enfoques metodológicos para la innovación educativa. Las metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las TIC nos están marcando durante estos meses de pandemia. Si no eran muy frecuentes en la mayoría de los ámbitos, con este tipo de enfoque metodológico, se ha visto que los resultados pueden ser positivos, mejorando el clima de trabajo entre los individuos y en muchos casos aumentando su grado de motivación, así como su rendimiento escolar.

¿Qué piensan realmente profesorado y alumnado sobre la metodología de aprendizaje colaborativo y su desarrollo? ¿Qué opinan sobre los beneficios que podrían conseguirse en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué recursos o actividades podríamos utilizar para fomentar el aprendizaje colaborativo?

Basándonos en la figura de la Animación sociocultural

> […] el animador es el profesional que, utilizando una tecnología social basada en una pedagogía participativa, facilita el acceso a una vida más creadora y más activa con mayor participación y comunicación con la colectividad de la que forma parte. Potenciando la autonomía personal y grupal, la relación interactiva con otras personas,

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 integración en un entorno sociocultural y la correspondiente capacidad para transformar este entorno (Ander-Egg, 1989: 12)

El animador impulsa la participación activa de los individuos y grupos. Hace que surjan actividades educativas, culturales, sociales, deportivas… utilizando una metodología activa y participativa. Impulsa a los individuos a la participación, con la finalidad de desarrollar un sentido crítico y hacerlos conscientes de la realidad en la que viven, para a su vez generar cambios que mejoren y transformen du propia realidad.

Trata de estimular la investigación, análisis, reflexión y organización social (educativa en el contexto educativo) para alcanzar el pleno desarrollo individual y de grupo.

El animador sociocultural al igual que la persona docente, está relacionado con todo un proceso de mentalización, sensibilización y actuación de carácter social, cultural y educativo.

Tanto las figuras docentes como las figuras de la animación sociocultural están inmersas en la actualidad en una situación de evolución y cambio social. Se han visto obligadas a desarrollar nuevas competencias.

Cuando hablamos de competencias nos referimos al dominio de un conjunto de habilidades. Más concretamente a *"el conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas (ejercer una profesión, resolver problemas) con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible"* (Bisquerra, 2002:29).

Partiendo de este concepto, podemos distinguir diferentes competencias del animador atendiendo a la modalidad de las mismas.

Competencias técnicas:

El "saber" del animador sociocultural, hace referencia al dominio experto en el desempeño profesional. Los conocimientos que debe poseer son interdisciplinares.

Competencias metodológicas:

El "saber hacer", hace referencia a la vía para llevar a cabo con éxito una tarea. Engloba habilidades, capacidades y destrezas para aplicar los conocimientos a situaciones específicas.

- Competencia participativa y social:

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 "saber estar", implica el desarrollo de destrezas, capacidades y actitudes que impulsen la socialización y la participación de los diferentes grupos sociales.

El animador debe ser capaz de desarrollar actitudes y valores que favorezcan la participación, cooperación y solidaridad con el fin de potenciar el desarrollo de los individuos.

- Competencia personal:

El "saber ser" consiste en fomentar la confianza en sí mismo, la autoestima y el autoconcepto positivo, a la vez que potenciar la autorrealización de la persona.

La relación del animador /a con el grupo

El ser humano necesita relacionarse e interactuar. Esta interacción se ha de dar necesariamente en los grupos.

Cotidianamente, el término grupo se refiere a un conjunto de elementos con unas características comunes. Una de las definiciones más concretas es la presentada por S. Froufe (1995), que considera el grupo como un conjunto de personas que participan en una misma estructura vivencial colectiva, personas que se comunican entre sí y que tienen un objetivo común.

Durante ese proceso vivencial, cada miembro juega su papel y cumple sus funciones, lo que da lugar a que se desarrollen unas normas para regular la convivencia y a la aparición de pertenencia y solidaridad que fortalece los vínculos establecidos y favorece su cohesión.

Conclusiones

Nos encontramos ante una filosofía de trabajo emergente en los distintos niveles educativos, ante todo. Cada día es más utilizada como metodología de trabajo.

Gracias a ella estamos relacionando términos como colaboración, mediación, implicación, etc., que suponen nuevas formas de pensar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La unión entre Aprendizaje colaborativo y Animación sociocultural podría llegar a generar entornos motivadores en el proceso de aprendizaje en la comunidad educativa y en otros contextos si van acompañados de propuestas didácticas apropiadas, enriqueciendo con ello el contexto de enseñanza-aprendizaje.

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

De esta manera los aprendientes no solo reciben gran cantidad de inputs, sino que negocian el significado durante la interacción y usan la interacción de manera significativa en un contexto social marcado por la realidad del momento. El hecho de que en la comunidad se propicie una comunicación dinámica entre los diferentes agentes sociales que participan en el proceso de aprendizaje, a través de un intercambio de información y de opiniones, de carácter cultural y pragmático, contribuirá a ampliar los conocimientos de los sujetos implicados.

Aprender colaborativamente expresa la idea de **aprender con otros**, por lo que el énfasis debemos ponerlo en la palabra "colaboración" más que en la de "aprendizaje". La colaboración implica que el aprendizaje va a ser social, lo que supone que los protagonistas de los procesos de aprendizaje colaborativo deben desarrollar una serie de habilidades y actitudes, entre las cuales se encuentran, la empatía, el tener la mente abierta para la conciliación de ideas contradictorias y diferentes a las propias (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001).

La colaboración mediada por las TIC enfatiza el rol que éstas pueden ejercer como elementos mediadores en el proceso de aprendizaje. Por lo que la fundamentación de la metodología de trabajo colaborativo a través de las herramientas tecnológicas está prácticamente consolidada y en constante evolución.

Señalar que diferentes estudios avalan en relación a las cualidades cognitivas, procedimentales y actitudinales: un aumento de la capacidad de relación con otros miembros del grupo, intercambio de puntos de vista, implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, comprensión de conceptos anteriormente desconocidos, etc. La investigación de Lou, et al., (1996) muestra cómo trabajar colaborativamente facilita el aprendizaje, genera actitudes valiosas y desarrolla el autoconcepto. Autores ya clásicos en la investigación sobre métodos de aprendizaje colaborativo, como los hermanos Johnson (1999) y Slavin (1999) no dudan de los beneficios de esta metodología de trabajo.

Del mismo modo, algunos especialistas estiman, que las metodologías de aprendizaje colaborativo facilitan el trabajo del profesorado, tanto en sus equipos de docencia y/o investigación, como en el contexto del aula, con sus estudiantes (Xiao, Carroll, Clemson, et al 2008, Xinhua y Wenfa, 2008).

Esta metodología de trabajo, da por hecho que el alumnado construye activamente su conocimiento y dejan de ser meros receptores de información. Esto implica que el esfuerzo

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

del docente no se oriente solamente al desarrollo conceptual, sino a adquirir un rol de facilitador y generador de aptitudes, capacidades y competencias de su alumnado.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M. J. (1988). *Bibliografía y Documentación sobre Animación Sociocultural*, Alicante: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia.

Ander-Egg, E. (1984). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Humanitas.

- (1989). *La animación y los animadores*. Madrid: Narcea.

Bisquerra, R. (2002*). Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss-Praxis.

Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. En *Educatec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17/Marzo 04. http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/brito_16a.htm , (Consultado el 14 de febrero de 2012).

Castillo, S. y Sánchez, M. (2003). *Animación y dinámica de grupos*. Barcelona: Altamar.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la contribución de significados compartidos entre profesores y alumnos. En *Investigación en la Escuela*, 45, 719.

Collazos, C., Guerrero, L., y Vergara, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Disponible en: http://www.dcc.uchile.cl/-luguerre/papers/CESC-01.pdf. (Consultado el 2 de marzo de 2012).

De Pablos, J. (2006). Herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica. *Telos. Cuadernos de Comunicación, tecnología y sociedad*, 67, 68-74.

Froufe, S. (1991). *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amarú.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (Comp.) (1996). *El análisis de la realidad Social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza (Segunda Edición revisada).

García-Valcárcel, A., Hernández Martín, A. y Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 23, 1, 161-188. Universidad de Salamanca.

Johnson, D.W. y Johnson, T.T (1998). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina. MN: Interaction Bool Company.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999*). El aprendizaje. cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.

Lou, Y., Abrami, P., Spende, J., Poulsen, C., Chambers, B. y, Dápollonia, S. (1996). Withing-Class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423-458.

Maestre, I. (2008). El acento educativo en la A de ASC. *Revista de Educación Social, RES*, 9. En línea: https://eduso.net/res/revista/9/marco-teorico/el-acento-educativo-en-la-a-de-asc

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

Ortiz Oria, V.M. (1995). Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores. Salamanca: Amarú Ediciones.

Merino Fernández, J.V. (1997) La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista Complutense de educación, vol. 8, nº 1*. Madrid: Servicio de publicaciones. Universidad Complutense.

Quintana Cabanas, J.M. (1985). Fundamentos de la Animación Sociocultural. Madrid: Narcea, S.A. EDICIONES.

Rubia, B., Jorri, I. y Anguita, R. (2009). Aprendizaje colaborativo y TIC. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era digital*. Málaga: Aljibe.

Slavin, R. (1999) Aprendizaje cooperativo: teoría investigación y práctica. Buenos Aires. Aique.

Trilla, J. (1998). *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editoras Antrhopos.

UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la Educación. Hacia el año 2000.* Madrid: Narcea.

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Critica. Barcelona.

Werstch, J.V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Xiao, L., Carroll, J., y Clemson, P. (2008). Support of Case-based Authentic Learning Activities: A Collaborative Case Commenting Tool and A Collaborative Case Builders. *Actas del 41 st Hawaii International Conference on System Sciences*, IEFE: Xplore Digital Library.

Xinhua, H. Y Wenfa, H. (2008). An Innovative Web-Based Collaborative Learning Model and Application *Structure, International Conference on Computer Scienceand Software Engineering*, Shangai. IEEE: Computer Society.

WEBs

- https://www.aulaplaneta.com/2014/10/23/recursos-tic/diez-razones-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-el-aula/
- https://www.utel.edu.mx/blog/10-consejos-para/que-es-el-aprendizaje-colaborativo/
- https://www.summaedu.org/aprendizaje-colaborativo-cooperativo/

Para contactar:

Blasa Valdepeñas Torres. Email: **blasivaldetor@hotmail.com**

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

Políticas culturales, animación sociocultural y gestión cultural. Miradas desde la Educación Social

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.

Teatro social como herramienta de participación ciudadana en el municipio de Murcia

Social theater as a tool for citizen participation in the municipality of Murcia

Tomás Israel López Marin, *Fundación CEPAIM*

Resumen

El Teatro Social constituye una herramienta de dinamización social y comunitaria fundamental que permite, a través de la articulación entre el arte dramático y la intervención social, una participación activa de la ciudadanía, despertando en ellos el interés y la inquietud por los problemas que sufre su sociedad, generando ideas, alternativas y posibles soluciones.

Esta investigación se desarrollado un análisis teórico acerca del Teatro Social, sus orígenes, ramas de actuación y repercusiones basadas en experiencias previas. Para posteriormente, desarrollar una investigación práctica a través de la comparación y análisis cualitativo de las distintas experiencias de personas implicadas en el Teatro Social en el municipio de Murcia a través de una serie de entrevistas abiertas. Con la finalidad de comprender, en qué medida, el Teatro Social, desarrollado desde diferentes plataformas en el municipio de Murcia entre el año 2016 y el 2018, suponen una herramienta de participación ciudadana y desarrollo comunitario en el contexto en el cual se desarrolla.

Palabras clave: Teatro Social, participación ciudadana, transformación social, interculturalidad.

Abstract

The Social Theater constitutes a fundamental social and community revitalization tool that allows, through the articulation between dramatic art and social intervention, an active participation of citizens, awakening in them the interest and concern about the problems suffered by their society, generating ideas, alternatives and possible solutions.

This research developed a theoretical analysis about Social Theater, its origins, branches of action and repercussions based on previous experiences. For later, to develop a practical research through the comparison and qualitative analysis of the different experiences of people involved in the Social Theater in the municipality of Murcia through a series of open interviews. In order to understand, to what extent, the Social Theater, developed from different platforms in the municipality of Murcia between 2016 and 2018, is a tool for citizen participation and community development in the context in which it takes place.

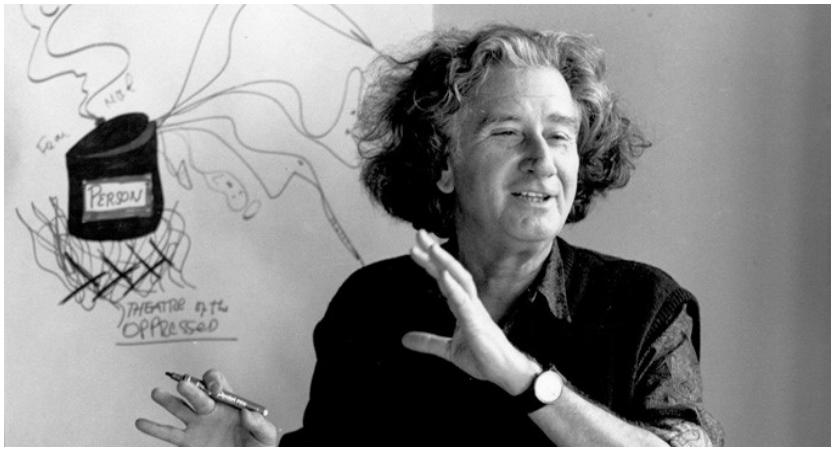
Key words: Social Theatre, civic participation, social transformation, interculturality.

Fecha de recepción: 02/05/2020 Fecha de aceptación: 09/09/2020

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

El objeto de esta investigación es profundizar sobre diferentes experiencias relacionadas con el Teatro Social y la expresión corporal, realizadas en el Municipio de Murcia entre los años 2016 y 2018, dirigidas a diferentes colectivos, con el fin de entender cómo y en qué medida el Teatro Social puede ser una herramienta de participación ciudadana y dinamización comunitaria en el lugar donde se sitúa su práctica.



Augusto Boal [Fotografía], por La Máquina Teatro, 2019 (https://lamaquinateatro.es/).

A través de esta investigación se pretende analizar cómo el Teatro Social puede ser una herramienta de participación y cohesión social, transformadora de espacios en entornos y contextos de aprendizaje y de ejercicio de ciudadanía democrática y participativa. Por tanto, el fin de la investigación es entender en qué medida el Teatro Social, en la ciudad de Murcia, puede ser contextualizado en el entorno en el que se desarrolla para ser un canal de promoción de la participación y cohesión social, tal y como Augusto Boal (1931 - 2009), dramaturgo, escritor y director de teatro brasileño, conocido por el desarrollo del Teatro del Oprimido, como método y formulación teórica de un teatro pedagógico como herramienta para la transformación social. Expresa en dicha obra, *Teatro del Oprimido*, como el participante no es el espectador de su entorno, sino el actor de la transformación del mismo, poniendo en valor el aprendizaje situado y la creación de comunidades de aprendizaje que su praxis genera.

Augusto Boal, a través de su obra, Teatro del Oprimido, un teatro participativo que fomenta formas de interacción democráticas y cooperativas entre los participantes. Es un "teatro de ensayos" practicado por "actores de espectáculo" (no espectadores) que tienen la oportunidad de actuar y observar, una metodología que engendra procesos de diálogo y el pensamiento crítico. En el Teatro del Oprimido, el acto teatral se experimenta como una intervención

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.

consciente, como un ensayo de acción social enraizado en un análisis colectivo de problemas compartidos.

2. Objetivos

Por lo que respecta a los objetivos, a través de esta investigación, se pretende entender la relevancia real de la práctica del Teatro Social en el municipio de Murcia como una herramienta pragmática para la dinamización comunitaria y la participación ciudadana. Se establecen los siguientes objetivos en el planteamiento de la investigación.

Objetivo general:

- Comprobar mediante un estudio práctico cómo el Teatro Social puede favorecer la participación ciudadana en la ciudad de Murcia.

Objetivos específicos:

- Investigar si se pueden desarrollar estrategias de desarrollo comunitario a través del Teatro Social.
- Estudiar cómo a través de las diferentes acciones realizadas mediante el Teatro Social se desarrolla y promueve un enfoque intercultural.

3. Marco teórico

3.1. El Teatro Social: Origen y definición

Entender el Teatro Social es entender el teatro como un lenguaje popular a través del cual, poder expresarse. El Teatro Social trata de hacer que el espectador se disponga a intervenir en una acción compartida, abandonando su condición de objeto y asumiendo plenamente su papel de sujeto. Por tanto, entender el teatro como lenguaje es promover el paso del espectador a la acción, es decir, constituye el paso a la participación ciudadana y la corresponsabilidad con el contexto.

Augusto Boal, dramaturgo, director y teórico teatral de origen brasileño, a través de la publicación de su libro *Teatro del Oprimido*, en el año 1974, hizo visible una propuesta teórica y práctica del teatro como herramienta social convirtiendo al espectador en parte activa del espectáculo. A diferencia de otros estilos de teatro, los cuales tienen como fin el mostrar la realidad, e interpretarla, el Teatro Social tiene como finalidad la transformación del

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.

actor y de la actriz en protagonistas de la escena dramática, transformación que no existe en el teatro escrito (Boal, A. 1980).

Según Augusto Boal, el ensayo estimula la práctica del acto en la realidad. El Teatro Social, el Teatro Foro, así como otras formas de teatro popular, en lugar de quitarle algo al espectador, le suministran el deseo de practicar en la realidad el acto ensayado en el teatro. La práctica de estas formas teatrales crea una especie de insatisfacción que necesita complementarse a través de la acción real, convirtiéndose en un "teatro de intervención" que estimula la voluntad de cumplir acciones reales. Por ello, el Teatro Social es un teatro que hace al espectador protagonista de la acción y que le permite intentar soluciones para su liberación.

En cuanto a los objetivos de socialización y valores relacionados con la práctica del Teatro Social, debemos incluir la confianza en el resto de las personas del grupo, la cooperación, la mejora de las relaciones interpersonales, la cohesión social y la participación. Asimismo, también puede incluirse la responsabilidad, el uso no consumista y responsable del tiempo libre, la resolución de conflictos y la inclusión social (Moreno, 2016). A su vez, en el Teatro Social también están presentes objetivos relacionados con el acceso y promoción de la cultura, potenciar la creatividad y aumentar la sensibilidad ante expresiones artísticas, aspectos a tener en cuenta en una sociedad donde parece no fomentarse la idea de que la innovación puede ser un acto de colaboración.

3.2. Principios Fundamentales del Teatro Social.

El Teatro Social tiene por objetivo utilizar las técnicas dramáticas como instrumentos para la comprensión y búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales. De este modo, el Teatro Social propone transformar al espectador incitándolo a reflexionar sobre su pasado, a modificar la realidad del presente y a crear su futuro. Así, se pueden establecer una serie de premisas que aglutinan la esencia del Teatro Social:

- El Teatro Social trata de hacer que el espectador se disponga a intervenir en la acción, abandonando su condición de objeto y asumiendo plenamente su papel de sujeto.
- Construir soluciones colectivas a problemas de carácter colectivo.
- El espectador debe ser un sujeto activo, un actor, en igualdad de condiciones con los actores que, a su vez, deben ser también espectadores.
- Un teatro, de carácter político, que trata de transformar la realidad y no solo de reflejarla.
- Un teatro que estimula la voluntad de cumplir acciones reales.

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.

3.2.1. Concepto de Espect-Actor

El Teatro Social parte del precepto de que el actor y la actriz dejan de interpretar al individuo y pasan a interpretar al grupo, a la comunidad, lo cual es una tarea mucho más compleja, aunque, al mismo tiempo, mucho más creativa. De este modo, el espectador se convierte en un sujeto activo, un actor en igualdad de condiciones con el resto de actores que, a su vez, deben ser también espectadores. Esta realidad es la que define a cada sujeto participante como un *espect-actor*.

Por todo ello, el Teatro Social facilita que los espectadores ya no deleguen en los personajes, ni para que piensen, ni para que actúen en su lugar. Según Augusto Boal, *"puede que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero sin dudas: ¡es un ensayo de la revolución!"* (Boal, 1980:41).

3.3. Teatro Social y la Pedagogía del Oprimido

La obra *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 1996) promueve la reflexión, la crítica y la problematización, en el sentido de análisis y diálogo para conseguir, en definitiva, la liberación y la transformación social.

El método de alfabetización de Paulo Freire pretendía que los alumnos aprendieran a descifrar, intervenir y transformar el entorno que les rodeaba. De ese modo, propiciaba una relación dialéctica y horizontal entre profesores y alumnos, cambiando radicalmente los roles vigentes en el ámbito educativo.

Según la Pedagogía del Oprimido, la tarea del enseñante no consiste en llenar la cabeza de los alumnos con el contenido de su narración sino en promover un aprendizaje crítico y constructivo.

Augusto Boal desarrolló los principios y métodos del Teatro del Oprimido a partir de una experiencia escénica que tuvo con campesinos peruanos en el marco de una campaña de alfabetización inspirada en la metodología de Paulo Freire.

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.

Teatro Social en Murcia 1 [Fotografía], por SINESTESIA Iniciativas Socioculturales, 2017.

Por ello, la educación transciende las fronteras de los centros educativos para ser practicada en las comunidades a partir de los conocimientos compartidos aportando una visión y una reflexión crítica del contexto a través de una voluntad transformadora (Moreno, 2016).

3.3.1. Teatro Social y Teatro del Oprimido

La intencionalidad del Teatro Social está orientada a generar procesos de participación y a promover la responsabilidad colectiva, ya que el Teatro Social se transforma en una herramienta de creación de "poder popular" (Ander-Egg, 2006). Desde una perspectiva global podemos afirmar que el Teatro Social fomenta tanto la promoción de la gente para que asuma una responsabilidad individual o colectiva de cara a la solución de sus problemas, como la realización conjunta de actividades. En esta línea, el Teatro del Oprimido, tendencia teatral sistematizada por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral de origen brasileño Augusto Boal en los años 1960, es un ensayo para la realidad, una intervención concreta en lo real, una práctica que enseña que es necesario conocer la realidad para poder transformarla.

Como experiencia desarrollada por Boal, es necesario señalar aquella desarrollada en Godrano, Italia, en el año 1977. La experiencia titulada *"Los oprimidos frente a frente con el opresor"* (Boal, 2002: 92) es la primera práctica de Teatro Foro desarrollada por el dramaturgo en la que las personas participantes y el público estaba formado tanto por oprimidos, como por opresores. Un ejercicio que exponía la realidad de la situación de la mujer frente a una autoridad heteropatriarcal en una sociedad rural de marcado carácter

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.

conservador. El hecho de representar en la plaza del pueblo una discusión familiar marcada por grandes prejuicios de género evidenció una realidad compartida por las familias presentes, iniciando una experiencia que sirvió para establecer relaciones de solidaridad entre las mujeres del pueblo.

3.4. - El Teatro Social como herramienta de participación y mediación

El Teatro Social es importante entenderlo desde la perspectiva de la mediación. La mediación artística es un modelo de educación artística con la que se produce una intervención social a través del arte. Esta forma de intervención pretende dar respuesta a las necesidades de los grupos con el fin de promover procesos de participación, de transformación, inclusión y para el desarrollo comunitario. La educación para la comprensión de la cultura visual y escénica tiene muchos puntos en común con la Pedagogía del Oprimido y con el Teatro Social, en el sentido de que se analizan imágenes de la vida cotidiana de las personas participantes, con el objetivo de adoptar una postura crítica ante la realidad que se vive.

Este modelo de educación artística no se interesa por la expresión artística, aunque aporta elementos que resultan de interés para nuestra perspectiva, especialmente la reflexión sobre las imágenes desde una perspectiva crítica (Moreno, 2016). Desde el Teatro Social no se pretende, por tanto, que las personas participantes en los talleres aprendan teatro, sino que las actividades sean un mediador de la intervención socioeducativa, del proceso de participación y del desarrollo comunitario, de ahí que hablemos de "mediación" artística (Bogart, 2007).

La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2017) plantea, citando a García Molina, que las acciones mediadoras *"Son aquellas acciones de acompañamiento y de sostenimiento de procesos que tienen como fin provocar un encuentro del sujeto de la educación con unos contenidos culturales, con otros sujetos o con un lugar de valor social y educativo"* (ASEDES, 2007:16). Es más, la misma Asociación Estatal de Educación Social afirma que:

> Cuando hablamos de acciones mediadoras no nos referimos específicamente a la mediación de conflictos ni lo entendemos como una enseñanza o transmisión de contenidos culturales. Consideramos que la mediación es un trabajo previo que se ha de hacer para que el sujeto de la educación pueda encontrarse con lugares, personas y contenidos. La mediación así entendida tiene como finalidad la emancipación progresiva del sujeto (ASEDES, 2007:16).

Por todo lo mencionado, los proyectos de mediación artística a través del Teatro Social suponen que la división tradicional entre el público y los actores se rompa para generar

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.

reflexión en el público, que participa en el desarrollo y avance de la obra, aportando opiniones y diferentes puntos de vista de la problemática que se está abordando. Por tanto, podemos afirmar que sin proceso de participación no sería posible el Teatro Social. La participación puede ser entendida desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, las elecciones constituyen una forma de participación activa por parte de la ciudadanía cada cuatro años en la política de los países democráticos, regulada por el estado, en la que quedan excluidas las personas de origen extranjero.

Otro tipo de participación en nuestra sociedad es aquel relacionado con experiencias de consulta popular llevadas a cabo en los últimos años por ayuntamientos de ciudades como Madrid,[1] Barcelona,[2] o Zaragoza,[3] para conocer la opinión ciudadana ante determinados proyectos. No obstante, al margen de las elecciones, en las que no puede participar toda la ciudadanía, y de las consultas ciudadanas, no están previstas otras formas de participación en la vida pública.

Ahora bien, sí existen otras maneras de entender la participación más allá de que esta pueda darse en un momento concreto y puntual, podemos concebirla como un proceso constante. De hecho, la Constitución española plantea que:

> Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social (artículo 9.2 de la Constitución Española, 1978).

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta cuando hablamos de procesos participativos es el concepto de ciudadanía. Para el desarrollo cultural comunitario, todas las personas que viven en un territorio tienen el mismo reconocimiento, los mismos derechos y, obviamente, cuando planteamos que su objetivo último es mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de un territorio, es sin excepción (Moreno, 2016).

1 *Consulta pública sobre la nueva Ordenanza de Limpieza y Gestión de Residuos en la ciudad de Madrid***. Enlace** [26-07-2018]
2 *Red ciudadana en Barcelona para la gestión del agua de forma pública, democrática y participativa***. Enlace** [26-07-2018]
3 *Presupuestos participativos como herramienta de democracia participativa, directa y deliberativa del gobierno municipal de la ciudad de Zaragoza***. Enlace** [26-07-2018]

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.

Por ello, la participación se entiende como un derecho y obliga a los poderes a facilitarla, con lo que los ciudadanos tenemos derecho a participar igualmente en la economía, en la cultura y en la vida social. Pero ¿cuáles son los mecanismos que articulan esta participación?

La ciudadanía, como categoría política que alude a la pertenencia y a la participación de las personas en la sociedad, ha adquirido relevancia social y educativa en los últimos años (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013).

El significado de la ciudadanía se vincula a la práctica, concibiéndose, así como un concepto dinámico y relacional, una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013). Es más, si profundizamos en el significado de ciudadanía y de ciudadano nos remitimos a la afirmación de Boal, el cual asegura *que "el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!"* (Boal, 2012:31).

La ciudadanía y las asociaciones vecinales viven el día a día de las comunidades y, por lo tanto, tienen un conocimiento directo de cómo es la vida en el barrio y qué problemas tiene. Además, los vecinos tienen derecho a participar en la toma de decisiones que afecta a su vida cotidiana y a su entorno inmediato.

Por tanto, no se trata de dirigir sino de trabajar conjuntamente permitiendo que el grupo avance según su propio ritmo y según el grado de implicación que desee (Boal, 1980), ya que sin participación no tenemos proyecto de desarrollo cultural comunitario. Por ello, cuando los profesionales se plantean un proyecto de este tipo y pretenden implicar al máximo a la comunidad, han de ser conscientes de que es prácticamente imposible la participación de todos los vecinos y con el mismo grado de implicación.

Los procesos participativos resultan complejos, pero son la base para generar sentimiento de pertenencia a la comunidad y para que el proyecto que se desarrolla se sienta como propio y tenga un efecto real en la ciudadanía. Es importante señalar que los participantes en el taller de Teatro Social puedan actuar como portavoces de los intereses de los grupos y devolver luego las aportaciones que se hagan a la comunidad. A su vez, el Teatro Social desarrolla el empoderamiento como un proceso que promueve y favorece que los individuos, los grupos y las comunidades conquisten más poder para lograr un mayor dominio de sus vidas. Este

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.

proceso de creación colectiva promueve el aprendizaje de la escucha, del diálogo, de la cooperación y de la participación.

La participación de la ciudadanía, en un estado de derecho, debe abarcar una serie de ámbitos que son los espacios para la participación y desarrollo de acciones o prácticas que le sirven de sustento. Por ello, bien sea en los ámbitos de actuación como en las actividades concretas, toda acción de participación ciudadana se enfoca desde diferentes perspectivas (Ander-Egg, 2006):

- **En lo individual,** tiende a estimular la emergencia de personas capaces de implicarse y comprometerse para aportar sus capacidades y habilidades en la transformación de su entorno.
- **En lo social,** tiende a fortalecer el tejido social mediante la participación en la vida colectiva, a través de organizaciones capaces de dar respuesta a los problemas y necesidades que se dan en el ámbito social, y a desarrollar el sentido de pertenencia y de afirmación de su propia identidad.
- **En lo cultural,** tiende a convertir un "público-espectador" en "participante-actor" de actividades sociales y culturales. Ello se consigue creando espacios de relación y comunicación.
- **En lo educativo,** tiende a ofrecer ámbitos de experiencia real para desarrollar formas y hábitos democráticos de actuación, al mismo tiempo que, en otro orden de cosas, se sensibiliza a la ciudadanía para que la preocupación de formación permanente sea algo que tiene que ver con el desarrollo de la propia vida.

Como se viene observando, el Teatro Social tiende a generar procesos de participación en la ciudadanía, por lo que su metodología debe estar orientada hacia este fin. Por ello, en la búsqueda de una metodología participativa hay tres cuestiones que debemos tener en cuenta (Ander-Egg, 2006):

- La **superación de la concepción bancaria de la educación**, para poder transformar la "pedagogía de la respuesta", propia de la educación tradicional, en una "pedagogía de la pregunta", centrada en el aprendiz.
- La **búsqueda de la autogestión**. Las acciones de Teatro Social buscan desarrollar la creatividad, como una capacidad para dar respuesta a los propios problemas, mediante el trabajo conjunto y la participación.
- La marcha hacia una **pedagogía de la comunicación** total, como estrategia más eficaz para comunicarse con la gente y para que los mensajes no solo sean transmitidos, sino también recibidos.

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.

En estos procesos, el grupo supone algo más que la suma de sus miembros, ya que permite a los individuos crecer y aprender juntos, aportando el acompañamiento que refuerza los propios planteamientos. De ahí la necesidad de buscar aliados, de crear vínculos que permitan la consecución de fines comunes:

> A lo mejor una obra de teatro es mucho mejor de profesionales, seguro que, de amateur, pero la ventaja de que lo hagan amateur es que han estado tres meses juntándose siete personas y eso crea vínculos; y esos vínculos además se construyen y cuando haya un problema […] esos siete tendrán vinculación para poder articular una protesta, una queja, o buscar una solución (Ballesteros-Velázquez, Mata-Benito, y Padilla-Carmona, 2013:134).

3.5.- Teatro Social y Educación Social

Desde la profesión del educador social, el Teatro Social debe ser entendido como Teatro del Oprimido, con una orientación muy concreta: transformar al espectador en protagonista de la acción y ayudarle a resolver conflictos reales.

El Educador Social debe hacerse cargo del mundo, mediar entre él y los sujetos, acompañar a estos últimos en su particular tránsito y sostenerlo, sin validar su acción, pero inventando artificios y disponiendo de los elementos del primero para que el segundo pueda encontrarlo y quiera entrar por sí mismo, hasta que pueda manejarse en él (García, 2003). Es más, todo Educador Social debe servir de guía para despertar lo que los participantes atesoran en su interior.

La educación es uno de los motores principales de construcción de cohesión social y equidad de las sociedades. La Educación Social es reconocida como un derecho y una práctica imprescindible para cualquier proceso social de emancipación, hasta tal punto que no puede entenderse sociedad sin educación, y viceversa.

Por ello, una educación al servicio de la democracia y los derechos humanos implica repensar el sentido público de la educación y desarrollar un planteamiento de fondo sobre qué acciones pueden realizar contribuciones clave para construir la convivencia intercultural, porque alcanzar este objetivo supone promover una representación social del ámbito educador en un sentido amplio y abierto, como espacio articulador del sentido educativo en un territorio, mediante una fuerte carga simbólica que proyecte un sentido comunitario.

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.

4. Marco metodológico

En el desarrollo de este estudio, se ha optado por utilizar una **metodología cualitativa**. La metodología de investigación cualitativa *"implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas"* (Rodríguez, 1996:32). Asimismo, en toda investigación de tipo cualitativo se pretende buscar *"la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales"* (Álvarez-Gayou, 2003:41).

De esta metodología se ha tomado el cuerpo de conocimiento teórico como base para llevar a cabo una investigación con una selección de personas relacionadas con el Teatro Social en el municipio de Murcia durante los años 2016 y 2018. Se ha contactado con personas que realizaban Teatro Social en el municipio de Murcia, y que ha desarrollado un rol relevante en el diseño y ejecución de acciones de Teatro Social en el municipio. De modo que, todas las personas que han colaborado en la investigación, practican y usan el Teatro Social como herramienta de participación en el municipio de Murcia, y están vinculados a él, ya sea como participantes o como gestores y dinamizadores de acciones propias del Teatro Social.

Todos estos participantes colaboraron de un modo activo en la investigación a través del desarrollo de entrevistas abiertas donde la persona entrevistada, a través de la única pregunta de *¿De qué manera el Teatro Social puede ser una herramienta de participación ciudanía en el municipio de Murcia?* Las entrevistas, desarrolladas mediante "coloquios abiertos" en los cuales *"la persona coloquiada es la que decide los temas que desea aportar al conocimiento de la realidad comunitaria"* (Giménez, 2014:100), aporta un capital de conocimiento desde una visión etnográfica basada en la percepción subjetiva, así como la experiencia, de la propia persona entrevistada. El registro de esta información se realizó mediante la grabación del audio de las entrevistas, previa autorización de la persona entrevistada. De este modo, el dialogo resultante de la entrevista abierta no se veía contaminado de la toma de notas y reflexiones, centrando la interlocución en la observación directa del entrevistador.

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.

Cuadro 1: Entrevistas y descripción de los entrevistados

Entrevista 1	Educador Social, promotor de diferentes iniciativas relacionadas con el Teatro Social, dirigidas principalmente a adolescentes, y personas mayores en las pedanías de Beniajan y Guadalupe a través de la plataforma "Sinestesia Iniciativas Socioculturales".
Entrevista 2	Historiadora, y participante de varios grupos locales de Teatro Social, principalmente de la zona sur del municipio de Murcia
Entrevista 3	Filósofo y participante de varios grupos locales de Teatro Social. Anteriormente a su vinculación con la escena del Teatro Social en Murcia, participo de un grupo de Teatro Social en La Paz (Bolivia)
Entrevista 4	Pedagogo y promotor de diferentes iniciativas relacionadas con el Teatro Social, dirigidas principalmente a personas adultas y personas mayores. Desarrolla su actividad profesional en diferentes talleres de Teatro Social desarrollados en la zona norte del municipio a través de la plataforma Ayeklaun
Entrevista 5	Pedagoga y profesora de Teatro Social tanto en el municipio de Murcia, como en el municipio de Madrid. Una profesional de dilatada trayectoria profesional, vinculando el Teatro Social como una herramienta de emancipación y empoderamiento de las clases más humildes.
Entrevista 6	Educador Social y Pedagogo. Profesional de la intervención social comunitaria intercultural. Recurre al Teatro Social como herramienta de creación de "conocimiento compartido", así como para la gestión de la comunidad.
Entrevista 7	Director Teatral y Dramaturgo. Profesional del teatro, ha participado de la creación y gestión de espacio de reflexión del teatro como herramienta de transformación.
Entrevista 8	Actriz de teatro y activista. Profesional del teatro, con amplia experiencia en el Teatro Social como herramienta para la agitación, la intervención social y el activismo.

Elaboración propia

5. Análisis

Tras el desarrollo de las entrevistas abiertas con las personas seleccionadas, vinculadas al desarrollo de iniciativas de Teatro Social en el municipio de Murcia, entre los años 2016 y 2018 y tras la sistematización del registro de la información desde una perspectiva etnográfica como método de investigación consiste en la observación de prácticas culturales de los grupos sociales, el análisis de los datos cualitativos, ha sido el siguiente. Tras la transcripción de los mismos, se ha procedido a seleccionar los temas más relevantes de cada conversación, en función de la incidencia con respecto a los objetivos de la investigación desarrollada, así como la frecuencia de los temas abordados.

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.

De este modo, del análisis de las diferentes entrevistas realizada, podemos extraer que, se define el Teatro Social como *"una herramienta a través de la cual, la ciudadanía puede mostrar su malestar ante cosas con las que no está de acuerdo que ocurren a diario en su entorno"*. (Entrevista 2).

Teatro Social en Murcia 2 [Fotografía], por SINESTESIA Iniciativas Socioculturales, 2017.

Esta definición se centra esencialmente en la función crítica del Teatro Social frente a cualquier situación que se presente en la sociedad. Asimismo, el Teatro Social también se define como *"un conjunto de técnicas con vías y metodologías que fomentan el empoderamiento de una comunidad"* (Entrevista 6), así como *"una herramienta muy importante de emancipación y de participación*" (Entrevista 3). Ambas definiciones hacen hincapié en la función esencial que tienen los ciudadanos dentro del Teatro Social, función que hace posible que el Teatro Social se desarrolle y cumpla con sus objetivos como herramienta transformadora de la sociedad.

Todas las ideas referentes al Teatro Social quedan aglutinadas en la siguiente definición, la cual refleja el Teatro Social como *"una herramienta de participación de personas que aman el teatro, la representación artística, que además consideran que es la vía adecuada para comunicar distintos temas al resto de su barrio, de su comunidad"* (Entrevista 7).

5.1. Teatro Social y participación ciudadana

A través del análisis de las entrevistas, y en coherencia de los objetivos establecidos para esta investigación, se puede afirmar que, la participación ciudadana constituye el elemento

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.

esencial del Teatro Social sin el cual éste perdería su razón de ser, ya que los ciudadanos constituyen los principales actores participantes del Teatro Social. El concepto de ciudadanía se ha de tener en cuenta constantemente cuando hablemos de participación, puesto que los ciudadanos tienen como deber trabajar para conseguir que la sociedad en la que viven mejore progresivamente. Este enfoque del Teatro Social ha sido corroborado a través de la gran mayoría de las entrevistas realizadas mediante una serie de afirmaciones.

Tal y como se recoge en las entrevistas, a modo de coloquio, afirmaciones como *"el Teatro Social es una herramienta a través de la cual la ciudadanía puede mostrar su malestar ante cosas con las que no está de acuerdo que ocurren a diario en su entorno"* (Entrevista 2), queda fundamentado cómo el Teatro Social tiene como uno de los objetivos la participación de la ciudadanía con la finalidad de que todos puedan mostrar sus disconformidades y actuar en consecuencia. Estas afirmaciones pueden relacionarse directamente con una de las perspectivas de participación ciudadana establecidas por Ander-Egg (2006) como lo es el ámbito social.

Teatro Social en Murcia 3 [Fotografía], por SINESTESIA Iniciativas Socioculturales, 2017

Según este autor, la participación ciudadana se relaciona en el ámbito social ya que permite fortalecer la sociedad a través de la participación de los diferentes miembros que la componen, participación que permite que la ciudadanía exprese las necesidades y las dificultades que presenta dicha sociedad.

Por ello, a través del Teatro Social se fomenta el sentimiento de pertenencia a una comunidad, sentimiento que resulta esencial para que la participación ciudadana se pueda desarrollar. La

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.

participación en el Teatro Social constituye la esencia de esta práctica, puesto que, a diferencia del teatro profesional, donde existe un director de obra y los actores interpretan un papel, en el Teatro Social todos los actores son directores de las acciones del grupo, aportando sus opiniones, puntos de vista, sugerencias y propuestas de mejora para alcanzar los objetivos propuestos.

Sin embargo, el Teatro Social no es solamente una herramienta de participación, sino que también constituye una herramienta de empoderamiento de la ciudadanía muy importante, *"un empoderamiento que poco a poco va a ir construyendo una transformación en el territorio"* (Entrevista 4). Cuando la ciudadanía participa de un modo activo, se convierte en una de las responsables del rumbo que toma la sociedad en la que se encuentra, favoreciendo así que dicha sociedad pueda llegar a transformarse. De este modo, *"la persona que realiza Teatro Social se siente protagonista de sí mismo, la empodera en una sociedad donde cada vez los ciudadanos somos menos protagonistas. El Teatro Social crea un contexto donde la propia ciudadanía decide"* (Entrevista 1).

Todas estas acciones, especialmente las que se desarrollan en distintos espacios, permiten despertar la conciencia de la ciudadanía y pueden servir para que se plantee la posibilidad de que las injusticias pueden ser solventadas, que los problemas pueden ser solucionados y que todos tenemos un papel importante en el desarrollo de la comunidad. Ante estas afirmaciones, cabe destacar que todos los ciudadanos somos responsables de cualquier circunstancia que afecte a la sociedad, a la ciudadanía. Esta responsabilidad otorga a los ciudadanos un gran poder para decidir sobre el devenir de su comunidad, puesto que *"los ciudadanos tenemos derecho a participar igualmente en la economía, en la cultura y en la vida social"* (Entrevista 1).

Por tanto, a través de las diferentes entrevistas realizadas, podemos dar respuesta al objetivo principal de dicha investigación, el cual hacía referencia a la comprobación mediante un estudio práctico de cómo el Teatro Social puede favorecer la participación de la ciudadanía en el municipio de Murcia. Con todo, a través de las afirmaciones de las personas entrevistadas podemos afirmar cómo el Teatro Social en el caso de Murcia permite una participación activa de la ciudadanía, compartiendo inquietudes, problemas, dificultades, etc., que suponen el primer paso para la resolución de conflictos.

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.

5.2. Teatro Social en Murcia

En el municipio de Murcia, el Teatro Social se encuentra presente en la sociedad de diversas maneras. Se desarrollan una serie de actividades diferentes que implican a la ciudadanía de ciertos barrios de la localidad, actividades que tienen diversas repercusiones. A través de pequeñas iniciativas desarrolladas por iniciativas como "Sinestesia Iniciativas Socioculturales" o "Ayeklaun", principalmente en la zona periférica del municipio. En el espacio que corresponde a dicha investigación, entre los años 2016 y 2018, estas iniciativas han sido desarrolladas en barrios populares del municipio de Murcia, caracterizados por su alta diversidad étnico-cultural.

5.2.1. Actividades

El Teatro Social en el municipio de Murcia durante los años 2016 y 2018, se ha desarrollado en distintos barrios y con diferentes actividades, mediante las cuales, se han trabajado temas de diferente índole y con grupos de personas diversos.

Centrándonos en las actividades que se desarrollan en Murcia destaca el Teatro Social desarrollado con niños y niñas, lo cual permite *"construir espacios de participación infantil"* (Entrevista 8). Gracias al Teatro Social, se puede mostrar a los más pequeños situaciones conflictivas de un modo diferente, no violento para ellos, pero que sí despierte en los niños y niñas la inquietud por saber, por querer opinar y querer solucionar, es decir, a través del Teatro Social se pretende darles *"la oportunidad de manifestar cómo les hacía sentir el entorno y qué soluciones podían aportar al mismo"* (Entrevista 5). De este modo, si el Teatro Social empieza a desarrollarse desde la infancia, los niños y niñas interiorizarán la necesidad de cooperación y participación, al tiempo que se formarán en la interculturalidad y considerarán la búsqueda conjunta de soluciones a problemas comunes como un denominador común en su vida y en su relación con las demás personas que forman su entorno.

En el municipio de Murcia no solamente se han realizado actividades con niños y niñas, sino que también cabe resaltar las relacionadas con adolescentes, tal y como se destaca en las entrevistas. El Teatro Social constituye una vía de escape para los problemas o conflictos que puedan tener las personas participantes, sea cual sea la edad que tengan dichos participantes, puesto que los problemas y conflictos pueden surgir a cualquier edad. El Teatro Social constituye, de esta forma, una herramienta que *"te enseña a trabajar en equipo, a entender que no vivimos aislados y que para luchar por tus derechos y contra las opresiones tienes que organizarte y participar de la comunidad"* (Entrevista 3), independientemente de las diferencias de edad, procedencia o cultura.

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.

Como bien se puede comprobar, en Murcia se desarrollan algunas actividades propias del Teatro Social, lo cual demuestra una clara evidencia de la preocupación que existe en el municipio por desarrollar técnicas que puedan contribuir a mejorar la sociedad. No obstante, la presencia de ciertas actividades de esta índole no significa que la repercusión del Teatro Social en Murcia sea todo lo deseable que se esperaría, ya que *"existen iniciativas con mucha fuerza, pero a lo mejor han tenido poca continuidad en el tiempo"* (Entrevista 5). Por ello, en el siguiente apartado se exponen diferentes opiniones de las personas entrevistadas acerca de las repercusiones reales que el Teatro Social está teniendo en el municipio de Murcia y cuál es la visión de dichas personas con respecto del tema que nos ocupa.

6. Conclusiones

A través del análisis de las entrevistas realizadas, se puede afirmar que el Teatro Social es una herramienta que sirve para concienciar a los miembros de una comunidad sobre el estado de su propia realidad. Cada una de las perspectivas que adopta el Teatro Social va enfocada a la toma de conciencia y la búsqueda de soluciones colectivas para conseguir que una comunidad mejore y se adapte a las necesidades de su ciudadanía. Pretende despertar en la ciudadanía la necesidad de actuar a través del Teatro Social como una herramienta clave para superar las barreras culturales y potenciar el enfoque intercultural en una sociedad en la que conviven personas de distintas procedencias pero que, pese a ello, comparten las mismas inquietudes, preocupaciones e intereses para con la comunidad.

El Teatro Social en la ciudad de Murcia se convierte en una herramienta de empoderamiento, genera "poder popular" en la comunidad, crea condiciones de equidad entre sus miembros ya que los expone a una realidad de conflicto, opresión o dificultad que afecta a todos sus integrantes.

Por tanto, el Teatro Social no se convierte solamente en una herramienta de participación ciudadana, sino que su actividad, trasciende en una actividad transformadora de la comunidad en la que se desarrolla, ya que si los ciudadanos se sienten responsables de los problemas sociales se convertirán en los principales actores de la transformación que precisa dicha sociedad.

7. Valoración

La realización de esta investigación supone la reflexión sobre el Teatro Social como herramienta de desarrollo comunitario e intercultural de la comunidad en el Municipio de

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.

Murcia, a través de una dinámica de colaboración basado en la participación ciudadana a través del establecimiento de relaciones basadas en la equidad. La presente investigación pone en valor la necesidad del desarrollo de técnicas propias del Teatro Social como herramienta de empoderamiento en comunidades, barrios y territorios caracterizados por su diversidad étnico cultural, así como el desarrollo de acciones de Teatro Social con diferentes grupos poblacionales, en función de la edad, con la finalidad de establecer diferentes dinámicas de dinamización social y participación ciudadana. Para ello, es esencial entender el Teatro Social como una herramienta entre el Arte Dramático y la Intervención Social, que facilita la articulación entre ambos campos de conocimiento con el fin de promover el empoderamiento de la ciudadanía.

El desarrollo de las acciones de Teatro Social desarrolladas en el municipio de Murcia entre 2016 y 2018, ha supuesto la dinamización de aquellos contextos en donde dichas acciones han sido desarrolladas, principalmente en barrios periféricos del municipio, barrios de clase popular, marcados por un alto índice de diversidad etnocultural. En este desarrollo de la participación ciudadana es necesario entender el valor de la permanencia del desarrollo de acciones propias del Teatro Social, con la finalidad de lograr la autonomía de las comunidades, así como el desarrollo comunitario de la propia sociedad como vía para una plena participación ciudadana.

Bibliografía

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Méjico: Editorial Paidós.

Ander-Egg, E. (2006). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural.* Madrid: Editorial CCS.

Ballesteros-Velázquez, B. Mata-Benito, P. y Padilla-Carmona, Mª. T. (2013). *Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.

Boal, A. (2012). *La estética del oprimido.* Barcelona: Alba.

Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido.* México D.F: Nueva imagen.

Bogart, A. (2007). *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable.* Barcelona: Alba.

Bogart, A. (2001). *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte.* Barcelona: Alba.

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.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.* Barcelona: Gedisa.

Moreno González, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario.* Barcelona: Octaedro.

Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas por la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales.

VV. AA. (2014). *Juntos por la Convivencia. La intervención comunitaria intercultural. Metodología. Obra inédita.* Madrid: Instituto Universitario de investigación sobre migraciones, etnicidad y desarrollo social. IMEDES.

Vallés Herrero, J. (2009). *Manual del educador social*. Madrid: Pirámide.

Para contactar:

Tomás Israel López Marin. Email: **ilopezmarin.ilm@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.

Educaciones en prisión. Sinergias desde la animación sociocultural

Educations in prison. Synergies from socio-cultural animation

M. Carmen Morán de Castro, German Vargas Callejas, Alejandro Pérez Diez, David Neira Caridad, *Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de investigación SEPA-interea*

María Barba Núñez, *ONG Aliad-Ultreia. Universidade de A Coruña. Grupo de investigación SEPA-interea.*

Resumen

El proyecto "Educaciones en prisión. Sinergias desde la animación sociocultural" avanza en el Plan que desde 2013 viene desarrollándose en el Centro Penitenciario de Monterroso (Lugo). Tiene como objetivo analizar el escenario prisión como referencia comunitaria, observando las particularidades de este contexto, y valorar las posibilidades que la animación sociocultural ofrece para generar sinergias de acción educativa escolares y socio-comunitarias que fortalezcan la función educadora-(re)educadora adscrita a estas instituciones. Para ello se diseñan cuatro líneas de trabajo dirigidas a la motivación de los internos por el estudio, a la formación y reflexión compartida por profesionales y voluntariado sobre el alcance de los procesos educativos en prisión, a la consolidación de recursos sociocomunitarios surgidos en fases anteriores del proyecto, como la radio LibreMente y la oferta de actividades culturales y deportivas.

Palabras clave: Animación sociocultural, prisión, educación, acción socioeducativa

Abstract

The project "Educations in prison. Synergies from socio-cultural animation" goes forward through the Plan which has been developing since 2013 in Monterroso's penitentiary center (Lugo). It aims to analyze prison context as a community reference, observing the peculiarities of this scenario, and asses the possibilities that sociocultural animation offers to generate school educative and social-community synergies that can strengthen the educational-(re)educational functions assigned to these institutions. Four work lines were designed aimed to intern's motivation for study, to formation and reflection shared between professionals and volunteers about the scope of the educational processes in prison, to consolidating the social-community resources that has emerged in earlier phases of the project, such as "LibreMente" radio station, and the physical and cultural activities offer.

Keywords: Socio-cultural animation, prison, education, social-education action.

Fecha de recepción: 15/07/2020 Fecha de aceptación: 09/09/2020

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.

Animación sociocultural y en prisión

Superar la corriente activista, pasiva y consumidora de productos elaborados, el universo frío de la animación sociocultural como valor de uso que define Gillet (2006), y situarnos en la neguentropía o universo caliente de la animación como valor de intercambio, potenciadora de recursos para crear y transformar, ha sido el horizonte del trabajo que, no sin dificultades, se viene desarrollando en el centro penitenciario de Monterroso. Frente a propuestas más orientadas a la distracción y entretenimiento, acreditamos en la necesidad de concentración y aprovechamiento del tiempo, de los recursos y de los saberes para el crecimiento personal y social. Vivir el tiempo lo más plena y conscientemente posible antes que dejar que el hastío consiga evaporarlo. Máxime en los centros penitenciarios en los que está depositada la responsabilidad de re(educación) y re(inserción), siempre imprescindibles y cada vez más urgentes cuando las estadísticas informan de las condiciones socioculturales deficitarias de una gran parte de las personas condenadas.

Con estas premisas hemos definido la animación sociocultural como una *"metodología y acción socioeducativa que teniendo como soporte las culturas y como detonante la participación social, se orienta decididamente a incrementar las posibilidades de encuentro y desarrollo tanto personal como grupal, y, consecuentemente, de la comunidad de referencia"* (Barba, Morán y Cruz, 2017:64). Una definición que bebe de la línea histórica de este ámbito, comprometida y reafirmada en el trabajo socioeducativo comunitario (Simpson 1980, Ander-Egg 1987, Úcar 1992, Trilla 1997, Caride 2005, Calvo 2006, Serrano y Pérez de Guzmán 2006, Ventosa 2008, Soler 2012, Sarrate, 2014) y en la animación como estrategia de acción del modelo de democracia cultural. Orientación revitalizada a partir de las revueltas y primaveras sociales del segundo decenio de este siglo que han recuperado el protagonismo de la ciudadanía, el procomún como construcción colectiva, las plazas como escenario y lugares de encuentro, la cultura popular, la vida cotidiana, lo común como tema, la horizontalidad dialógica como método.

Concebimos, por tanto, la animación sociocultural como estrategia al servicio de movimientos educativos, igualitarios y comunitarios: en la reducción de la pobreza cultural, en el fortalecimiento de las pluralidades culturales y sus múltiples capacidades de expresión; en el incremento de las posibilidades de encuentro y vivencia compartida; en los procesos de reconocimiento personal y social; en la búsqueda del procomún y la activación de recursos que lo hagan realidad… con la certeza de que *"el trabajo comunitario no aporta la solución,*

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.

sino que contribuye a que la comunidad encuentre las mejores respuestas posibles en su entorno y en su contexto" (Marchioni, 2014:113).[1]

Pero trasladar las prácticas educativas, igualitarias y comunitarias al contexto de un centro penitenciario requiere matizar significados en función de las condiciones de una institución total, sin renuncias a la finalidad y calidad de los procesos, pero con conciencia de las limitaciones que pueden surgir; visualizando las posibilidades que existen (las dificultades son sobradamente conocidas), pero, sobre todo, las que pueden existir con la generación de sinergias de acción socioeducativa. Bauman (2006: IX-X) expresa nuestro sentir:

> No podemos ser humanos sin seguridad ni libertad; pero non podemos tener ambas a la vez y ambas en cantidades que consideremos plenamente satisfactorias. Pero esta no es razón para dejar de intentarlo… Puede que lo mejor sea enemigo de lo bueno, pero sin duda alguna 'lo perfecto' es un enemigo mortal de ambos.

Los procesos educativos en prisión deben, primordialmente, subrayar su condición de derecho; el derecho a la educación que tenemos reconocido; y con el derecho a la educación su exigencia como condición indispensable para la inclusión, la inserción o reinserción social. Educación en su condición de satisfactor sinérgico con la potencialidad de satisfacer y a la vez estimular intrínseca y extrínsecamente (Sáez y García 2006) la satisfacción de otras necesidades humanas; intrínsecamente como valor de base para el desarrollo de la autonomía, condición previa a toda acción e interacción humana. Cierto que la dinámica institucional de primacía de la seguridad y el control de los centros penitenciarios es claramente desestabilizadora de este objetivo, pero no impide promover aprendizajes relevantes que permitan interpretar la realidad y posicionarse respecto a ella, conocerse e identificar potencialidades y capacidades propias que incrementen las posibilidades de tomar de decisiones progresivamente más ajustadas. Y extrínsecamente con su contribución a la realización de otros objetivos sociales, comunitarios y democráticos.

Son presupuestos en los que se asienta la dimensión educativa de la animación sociocultural en prisión, contribuyendo a superar el reduccionismo de constreñir los procesos de aprendizaje y optimización personal y/o colectiva exclusivamente a la formación reglada o escolar. De ahí el plural que sugerimos: educaciones en prisión, escolares, pero también sociales, reivindicando la función educadora que están desarrollando innumerables colectivos

1 Desde estas páginas nuestro reconocimiento a Marco Marchioni que hizo realidad las palabras democracia, participación y comunitarismo. Fallecido en marzo de este año de pandemia en el que se ha demostrado fehacientemente el valor de lo comunitario en el enfrentamiento de adversidades.

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.

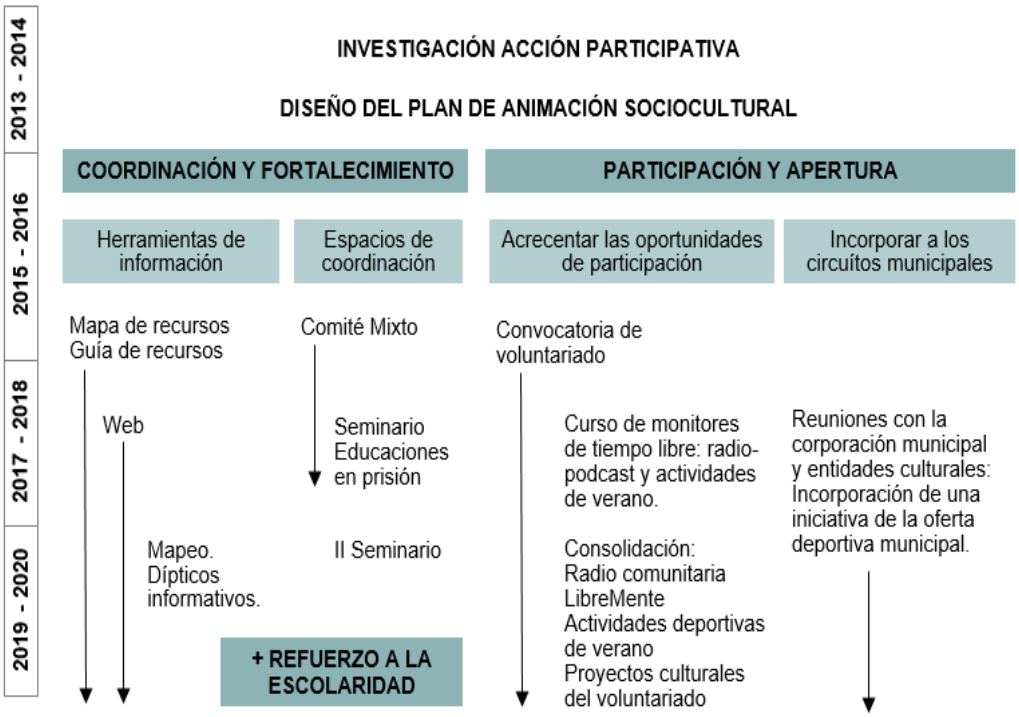
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

en los centros penitenciarios, a pesar de las numerosas limitaciones tanto desde los marcos reguladores como en su financiación.

El Plan integral de animación sociocultural del Centro Penitenciario de Monterroso

El proyecto *"Educaciones en prisión. Sinergias desde la animación sociocultural"* da continuidad al Plan desarrollado en el Centro Penitenciario de Monterroso desde 2013, valorado como una experiencia innovadora en los Premios la Caixa a la Innovación Social 2018. Desde el concepto de la animación sociocultural como estrategia socioeducativa para el desarrollo comunitario que hemos señalado, este proceso partió de una investigación acción participativa (en adelante IAP), que buscó implicar a los diferentes agentes del colectivo-prisión (personas presas, equipo técnico, personal de vigilancia y profesionales de las entidades externas), en la identificación de las necesidades de la comunidad para así poder mejorar sus realidades. Más allá de los aportes que supone la propia experiencia participativa y dialógica de indagación, ya divulgados en otros trabajos (Barba y Morán, 2016), este proceso permitió identificar dos líneas de trabajo prioritarias, que se fueron concretando en diversas iniciativas en cada una de las fases del proyecto (gráfico 1).

Gráfico 1. Proceso del Plan de Animación Sociocultural



Fuente: gráfico de 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.

- La primera línea, "coordinación y fortalecimiento" busca aunar el trabajo que ya se venía desarrollando en el centro penitenciario bajo un plan integrado con orientación educativa. Es su finalidad mejorar la información y comunicación entre los diferentes agentes que participan en la prisión, y de estos con la población reclusa, así como la complementariedad y enriquecimiento mutuo. Para ello se desarrollaron diversas estrategias: recogida y sistematización de información para su divulgación (guías de programas, mapas de recursos, dípticos informativos, espacio web, etc.); impulso de espacios de toma de decisiones y diálogo como el Comité Mixto, compuesto por representantes de los diferentes colectivos participantes de la IAP que, como grupo motor, acompañó la definición de las diferentes iniciativas en las que se fue concretando el Plan de animación sociocultural; generación también de espacios de diálogo externos, más allá del Centro Penitenciario de Monterroso, como es el Seminario de Educaciones en prisión, que reúne a diversas entidades del sector asociativo y de EPAPU [2] de las prisiones para profundizar y reivindicar el valor de la educación como elemento primordial en la función (re)educadora de la prisión.
- La segunda línea de trabajo "participación y apertura" mantiene la doble orientación interna y externa: internamente se dirige a motivar, acrecentar y fortalecer la iniciativa participativa en sentido pleno, horizonte de la animación sociocultural, potenciando la asunción de responsabilidades y cogestión de iniciativas por parte de las personas presas; actores y no meros espectadores. Externamente se promueve el intercambio con colectivos e iniciativas del territorio, abriendo la prisión a la comunidad de la que forma parte. Así, se inició el contacto con el Ayuntamiento de Monterroso y entidades culturales y deportivas del territorio con el objetivo de incorporar la prisión a los circuitos socioculturales existentes en la comunidad; se abrió una línea de apoyo a propuestas de voluntariado de carácter sociocultural y deportivo, acordes con las necesidades detectadas en el centro, y con la mirada puesta en la generación de recursos estables y complementarios en el centro; y se desarrollaron acciones formativas para la participación, el curso de monitores de tiempo libre, con el objetivo de que sean las propias personas presas las gestoras de las iniciativas de tiempo libre a impulsar. Pese a todas las limitaciones que impone a la participación real el contexto de la prisión, de este grupo de monitores surgieron dos iniciativas, la radio LibreMente y las actividades físico-

2 Centros Públicos de Educación para Adultos y Promoción Universitaria

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.

deportivas de verano, que se mantienen y refuerzan en la nueva fase del proyecto, gracias a la colaboración de diferentes personas y colectivos.

Un proyecto generador de sinergias educativas

La creación de sinergias ha sido siempre un objetivo transversal al Plan de animación sociocultural de Monterroso, pero el actual proyecto concentra el foco en destacar las posibilidades que ofrece la animación sociocultural a la hora de fortalecer la función educativa que corresponde a estas instituciones.

Surge como respuesta a la detección de un importante límite a la voluntad de reinserción de las prisiones, el bajo nivel formativo de la población reclusa –la mayoría no cuenta con la acreditación básica (ESO)-, y de la constatación de su escasa participación en procesos educativos, particularmente escolares, requisitos fundamentales para acceder a vías profesionalizadoras que mejoren las posibilidades de inserción laboral, y, por lo tanto, social.

La prisión debería garantizar la educación básica, como requisito indispensable para el desarrollo personal y reinserción social. También somos conscientes de que esto enfrenta enormes dificultades: personas con trayectorias de fracaso escolar, baja motivación, sin hábitos de estudio o habilidades para el aprendizaje autónomo, etc. Personas que han internalizado a lo largo de su trayectoria la negación de sus posibilidades formativas, tantas veces como profecía autocumplida: "yo para esto no valgo, este no es mi lugar". Pero debemos evitar caer en el error tan frecuente en contextos penitenciarios de situar la responsabilidad en la persona. Las posibilidades de educación en la prisión son limitadas, y requiere una gran coordinación por parte de los profesionales responsables o que trabajan en esta área y el apoyo de todas las entidades y profesionales con interés en fortalecer los procesos escolares.

Por ello, en esta nueva fase del proyecto se han complementados las dos líneas tradicionales de actuación señaladas, con una nueva línea de trabajo dirigida al “Refuerzo de la escolaridad”. Se plantea como objetivo general de esta nueva etapa favorecer sinergias entre los procesos y estrategias educativas en contextos escolares y socio-comunitarios que fortalezcan y mejoren la capacitación para la inserción/reinserción de los reclusos en la sociedad. Se concreta en los cuatro siguientes que se presentan describiendo las actividades previstas para su logro.

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. Informar, sensibilizar y motivar a los reclusos a la participación en los procesos educativos escolares y sociales existentes en el Centro Penitenciario.

Acciones:

- Sistematización en un díptico de la oferta educativa escolar (reglada y no reglada) desarrollada en la prisión y difusión de la misma entre los internos,
- Actualización de los paneles informativos que en cada módulo recogen la oferta socioeducativa y cultural desarrollada en el centro.
- Completar la oferta formativa con nuevas vías que se adecúen a las posibilidades de los internos en función de los diversos niveles educativos existentes (competencias básicas, acreditaciones de competencias, etc.).
- Planificar y desarrollar la iniciativa de "Consejos educativos personalizados" con la intención de orientar a los internos en la elección de itinerarios formativos que mejoren sus niveles de cualificación reglada.
- Motivar al estudio a través de una propuesta de "Aulas abiertas" concebidas como espacio de presentación de saberes, experiencias, temáticas que despierten la curiosidad por aprender más.

2. Potenciar la investigación y formación en el ámbito temático de educaciones en prisión orientada a profundizar y reivindicar el valor (re)educador para la reinserción social que la legislación atribuye a los centros penitenciarios, así como los límites y potencialidades de las acciones educativas en este contexto.

Acciones:

- Celebración del II Seminario Educaciones en prisión. Sinergias de acción educativa. Tendrá lugar los días 30 de septiembre y 1, 7 e 8 de octubre de 2020 en modalidad online. Se dirige a profesionales y colaboradores de entidades e instituciones internas y externas que desarrollan distintas actuaciones socioeducativas en prisiones gallegas (escolares y sociales). En su transcurso se avanzará en la articulación de la "Red gallega de educaciones en prisión", con la intención de integrar entidades públicas y de iniciativa social que desarrollan proyectos educativos en los centros penitenciarios en Galicia.

3. Consolidar Radio LibreMente, emisora surgida en el proyecto de 2017, como recurso socio-comunitario estable de expresión, comunicación e información en el centro penitenciario de Monterroso.

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.

Acciones:

- Acondicionamiento de un espacio específico para la emisora, por parte de los responsables del Centro Penitenciario.
- Dotar a la emisora del equipamiento técnico necesario.
- Curso de formación en Técnicas básicas de radio para el equipo de internos interesados, en fase de realización hasta finales de julio de 2020. En la formación han participado también la Asociación Melisa y la Escuela de radio CUAC.FM.
- Diseño de la programación de la radio y comienzo de la emisión.

4. Potenciar y ampliar la línea de actuaciones de apertura, intercambio y participación comunitaria entre el centro penitenciario y la sociedad: Ayuntamiento de Monterroso, asociaciones y entidades sociales, voluntariado en general.

Acciones:

- Continuación del acuerdo con el Ayuntamiento de Monterroso para trasladar a la prisión alguna de las actividades municipales ofertada a la vecindad (yoga).
- Consolidación de las actividades físico-deportivas de verano impulsadas por el grupo de monitores de tiempo libre, contando con la colaboración de voluntariado.
- Consolidación de los proyectos culturales impulsados por voluntariado en ediciones anteriores (curso de teatro y títeres, desde 2016; curso de percusión, desde 2018).
- Incorporación de nuevas propuestas de voluntariado (taller de murales).
- Articulación con otras propuestas culturales existentes en el centro (taller de lectura, de escritura, de teatro).
- Se preveía celebrar cursos de formación en lengua gallega a través de experiencias de aprendizaje servicio, para acreditar los niveles correspondientes CELGA 1 e 2 con alumnado del master de Profesorado en Secundaria, pero no fue posible debido a las adaptaciones derivadas del COVID-19.

Certezas y dudas

Dos aspectos destacan en este proyecto. Por un lado, la idea de proceso de mejora. Cada una de las fases se sustenta sobre la reflexión en torno a la realidad del centro y de las personas que lo componen, así como en relación a las iniciativas impulsadas y sus impactos,

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.

identificando debilidades e incorporando nuevas líneas de trabajo que las atiendan. Otro es esa aspiración permanente e reforzar la dimensión comunitaria de la prisión, aspecto nada sencillo en un espacio del que no es fácil "sentirse parte", y donde las estructuras de relación son fuertemente jerárquicas (no sólo entre profesionales y presos, sino también entre las propias personas presas). La prisión no es un espacio propicio a la construcción de procesos ilusionantes, pues el clima general es de tensión, conflictividad y desánimo. Tampoco resulta fácil alentar procesos realmente participativos, dentro de estructuras orientadas al control. Eso es así, y no se torna muy difícil comprender sus causas. Estas dinámicas, ya identificadas en el diagnóstico participativo como elementos de resistencia al cambio, han hecho que algunas de las iniciativas no hayan tenido el logro esperado, y nos ha obligado a adaptar –o rebajar– algunos de los principios en los que se sustenta la animación sociocultural y de nuestras aspiraciones. Entre ellas, cabe destacar las siguientes.

- No ha sido posible (aunque no desistiremos en el empeño), mantener el Comité Mixto como grupo motor coordinador del Plan de animación sociocultural, de forma que pasase a ser un proyecto impulsado por el propio centro, con la participación de todos sus integrantes, y no por entidades externas. La situación derivada del COVID-19 nos permitió constatar cómo una vez se corta la entrada de personal externo, el Plan de animación sociocultural se paraliza. No se ha conseguido el nivel de autonomía que permita hablar de recursos socioculturales estables y activos más allá de la vigencia de este Plan.
- Las sinergias, desde un plano de horizontalidad y reconocimiento de las funciones específicas, no siempre son posibles, existiendo dinámicas consolidas que ni se cuestionan, ni se promueve su enriquecimiento a través de la colaboración. La función educativa se disipa entre diversos estamentos y profesionales que no interpretan la fortaleza, o encuentran serias dificultades, para una acción más coordinada e integral.
- Existen importantes trabas burocráticas a las posibilidades de acción en las prisiones con la exigencia de autorización, por parte de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, para cada entrada de personal externo, cada actividad a impulsar, cada cambio a implementar; pese a reconocer la voluntad puesta por parte del Centro Penitenciario de Monterroso para facilitar en la medida de lo posible todas estas cuestiones.

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.

- Se detectan problemas para consolidar la incorporación de la prisión a los circuitos socioculturales del territorio. Resulta muy dificultoso poder concretar un convenio municipal, o un acuerdo con entidades del municipio que, superando la mera acción puntual, contemple las prisiones como un espacio de acción educativa y cultural enclavados en sus demarcaciones. Se trata, en último término, de comprender y asumir la responsabilidad compartida en relación a la garantía de derechos de la población reclusa.

Son dificultades derivadas de esa condición de institución total, generadora de dinámicas no siempre fáciles de reconocer y gestionar para quienes nos incorporamos de forma externa. Escollos que nos sitúan en una posición permanente de observación, análisis y aprendizaje sobre la propia práctica, desvelando dinámicas (de funcionamiento, de relación, etc.) desapercibidas en un inicio, y que nos hacen infravalorar algunas de las dificultades existentes o implementar estrategias poco realistas u operativas para este contexto.

Aun así, reconociendo los límites de la experiencia, somos muy conscientes de lo que el enfoque de la animación sociocultural aporta al contexto prisión y todos los logros alcanzados. Se reconoce que la principal transformación que ocurre en un proceso de animación sociocultural es el que vivimos nosotros mismos como personas (profesionales y presos), en la forma en que entendemos la realidad, nos relacionamos, organizamos, manejamos nuestros niveles de poder, nos involucramos en la dinámica colectiva de mejorar la convivencia y las posibilidades educativas.

A lo largo de estos años se han consolidado iniciativas que permiten fortalecer la dimensión comunitaria de la prisión, educar para la participación, abrir la prisión a la comunidad (ya son 10 los colectivos culturales que han impulsado iniciativas en el centro, y más de 30 las personas voluntarias implicadas), apoyar la formación y la escolarización y, más allá de los límites físicos de este centro penitenciario, promover el avance social y el cuestionamiento sobre la función educativa de las prisiones.

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1987). *La práctica de la animación sociocultural*. La Laguna: Centro de la Cultura Popular Canaria.

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.

Barba, M. y Morán, M.C., (2016). Construyendo convivencia intercultural. Un programa de Animación Sociocultural en el Centro Penitenciario de Monterroso. *Revista de Educación Social*, 22, 243-261. Accesible en: https://eduso.net/res/revista/22/el-tema-experiencias-investigaciones/construyendo-convivencia-intercultural-un-programa-de-animacion-sociocultural-en-el-centro-penitenciario-de-monterroso

Barba, M. y Morán, M.C., Cruz, L. (2017). *Animación sociocultural en prisión. Experiencias en el Centro Penitenciario de Monterroso*. Madrid: Editorial Popular

Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Calvo, A. (2006). *La Animación Sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Madrid: Alianza.

Caride, J.A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. En *Revista de Educación*, 336, 73-78.

Gillet, J.C. (2006). *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*. Barcelona: Graó.

Marchioni, M. (2014). De las comunidades y de lo comunitario. En *Revista Espacios Transnacionales*, núm. 3. Julio-Diciembre 2014. Disponible en: http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2015/03/8-De-las-comunidades.pdf

Pérez, G. y Pérez, Mª V. (2006). *Qué es la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Sáez J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión.* Madrid: Alianza Editorial.

Sarrate, Mª L. (2014). Animación sociocultural: agentes, técnicas y recursos. En A. de Juanas (coord.). *Educación social en los centros penitenciarios* ,(19-38). Madrid: UNED

Simpson, J.A. et al. (1980). *Animación socio-cultural*. Madrid: Ministerio de Cultura

Soler, P. (2012). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades.* Barcelona: UOC

Trilla, J. (coord.) (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos.* Barcelona: Ariel

Úcar, X. (1992). *La Animación sociocultural*. Barcelona: CEAC

Ventosa, V. (coord.) (2008). *Los agentes de la animación sociocultural: el papel de las instituciones, de la Comunidad y de los profesionales*. Madrid: CCS.

Para contactar:

M. Carmen Morán de Castro, Email: **carmen.moran@usc.es**

German Vargas Callejas, Email: **german.vargas@usc.es**

Alejandro Pérez Diez, Email: **erbaelarte@gmail.com**

David Neira Caridad, Email: **d.neirac3@gmail.com**

María Barba Núñez Email: **maria.barba@udc.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 desarrollo de las políticas culturales y socioeducativas en el Municipio de Oviedo

The development of cultural and socio-educational policies in the Municipality of Oviedo

Jorge Jimena Alcaide, *Universidad de Oviedo*

Resumen

Esta revisión de la política cultural y socioeducativa a nivel local forma parte de una investigación cuyo objetivo es realizar una detección de las necesidades y demandas culturales y socioeducativas de la población del municipio de Oviedo, que ha sido desarrollada a través de una metodología cualitativa basada en el estudio de casos. Se ha realizado una evaluación de las políticas implementadas desde la administración local y desde el tejido asociativo mediante el análisis de contenido de fuentes diversas, principalmente en lo referido a la oferta de actividades desarrolladas y a los recursos y equipamientos disponibles. Los resultados alcanzados desvelan que la política que se está ejecutando desde ambas vertientes es deficitaria y que existen puntos de mejora, que pasarían por afrontar una serie de actuaciones tendentes al establecimiento de una oferta diversa, a la reorganización de los recursos y por un mayor apoyo en la educación social y en la participación ciudadana para alcanzar un mayor ajuste de las políticas que redunde en favor de una adecuada cobertura de las necesidades de la ciudadanía.

Palabras clave: Política Cultural, Educación Social, Administración Local, Asociación Cultural, Actividades Socio-culturales.

Abstract

This review of the cultural and socio-educational policy at the local level is part of an research whose objective is to detect the cultural and socio-educational needs and demands of the population of the municipality of Oviedo, which has been developed through a qualitative methodology based on the case study. An evaluation of the policies implemented from the local administration and from the associative fabric has been carried out through the analysis of content from various sources, mainly in relation to the offer of activities carried out and the resources and equipment available. The results achieved reveal that the policy that is being implemented from both sides is deficient and that there are points of improvement, that would go through facing a series of actions aimed at establishing a diverse offer, the reorganization of resources and greater support in social education and citizen participation to achieve a greater adjustment of policies which results in an adequate coverage of the citizens' needs.

Key words: Cultural Policy, Social Education, Local Administration, Cultural Association, Socio-cultural Activities.

Fecha de recepción: 15/07/2020 Fecha de aceptación: 19/09/2020

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

Los derechos a la cultura y a la educación están reconocidos internacionalmente por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y en el ámbito nacional, por los art. 27 y 44.1 de la CE, en el cual se determina que *"Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho"* (art. 44.1 CE). Su cumplimiento está determinado por la implementación de una serie de políticas favorecedoras del progreso individual, grupal y de los territorios, que constituyen uno de los pilares básicos en la atención de unas necesidades sociales que, por otro lado, no son responsabilidad exclusiva de las administraciones, al conllevar también implicaciones para el tejido social ciudadano, que ejerce este derecho principalmente a través de su tejido asociativo.

Con este artículo pretendemos presentar un avance de los resultados de la investigación realizada sobre la política cultural y socioeducativa desarrollada en el municipio de Oviedo, que forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo final era la elaboración de un diagnóstico de las necesidades y demandas culturales y socioeducativas de su población. En relación a esta temática, a lo largo de los últimos veinte años han sido numerosas las aportaciones teóricas realizadas para definir las etapas metodológicas en el desarrollo de diagnósticos de necesidades sociales (Ander-Egg, 1999, 2000; Colomer, 1998, Delgado & Coello, 2002; De Miguel et al., 2005; Hernando, 2002; Lamata & Domínguez, 2003; Marí, Climent & Cervera, 2009; Pérez, 2016; Ribes, 2008; Sánchez, 2018), que han sido fundamentales para posibilitar la realización de diagnósticos desde una visión más práctica por parte de los Ayuntamientos.

Dentro del contexto español, algunas administraciones locales han implementado estos diagnósticos de necesidades con ánimo de lograr un mejor ajuste de sus políticas sociales (Córdoba, 2010; Éibar, 2018; Málaga, 2019; Distrito de "La Latina" en Madrid, 2019), aunque sigue existiendo una predominancia de otro tipo de diagnósticos sociales, que abordan otras temáticas específicas como la participación (Alicante, 2016; Sariñena, 2001), la situación de la infancia y adolescencia (Andújar, 2016; Huelva, 2018), la inmigración (Avilés, 2018) o la pobreza y exclusión (FOESSA, 2019). A pesar del gran número de estudios realizados, aún son escasas las investigaciones realizadas sobre las necesidades sociales de la población, y más específicamente sobre las culturales y socioeducativas, que son las que realmente deberían determinar la configuración y el desarrollo de las políticas establecidas para un territorio.

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.

Las políticas desarrolladas por las administraciones, sobre todo las culturales, también han sido objeto de estudio por parte de diversidad de autores a lo largo de los últimos años, algunos de ellos fundamentales para la actualización de las teorías del consumo cultural (Ariño y Llopis, 2016, 2017; Aguilar y Pacheco, Ariño, Rubio-Arostegui y Ulldemolins, Quintero, 2020), aunque también cabe destacar el estudio realizado en 2019 por la "Fundación Alternativas" sobre el estado de la cultura en España. Por otra parte, detectamos una gran escasez de estudios relacionados tanto con el desarrollo de las políticas socioeducativas como sobre las desarrolladas por el asociacionismo sociocultural (Lazcano, 2012; Meira y Montero, 2008), aunque a finales del 2020 está prevista la publicación de dos nuevos estudios sobre el asociacionismo a nivel local en Galicia y en Asturias.

En el municipio de Oviedo las políticas culturales y socioeducativas son desarrolladas principalmente desde dos ámbitos: las administraciones local y autonómica, que desde una visión gerencial de la cultura logran capitalizar casi por completo una oferta cultural y socioeducativa caracterizada por la democratización cultural, y el asociacionismo sociocultural, que a pesar de contar con medios y recursos escasos, ofrece desde de su radio de acción una oferta mucho más cercana a la democracia cultural. A simple vista nos encontramos con un gran desequilibro de fuerzas entre dos estilos de gestión cultural aparentemente opuestos que actúan de manera independiente, pero que podrían formar un engranaje perfecto si fueran capaces de encontrar puntos de encuentro y colaboración que contribuirían al pleno desarrollo cultural y socioeducativo de las personas y de los grupos.

Esta falta de colaboración, que está imposibilitando el desarrollo efectivo de las dinámicas culturales y socioeducativas en nuestro territorio, viene aparejada a otra serie de problemas de mayor calado que están impidiendo que la atención a las necesidades y demandas culturales de la ciudadanía sea efectiva. Para Rubio-Arostegui y Rius- Ulldemolins (2020) estos problemas están centrados en el acceso de la ciudadanía a la cultura y en la concepción de los recursos espaciales existentes:

- La ciudadanía, ya sea por su falta de interés o de tiempo, ha retrocedido en cuanto a consumo y participación cultural.
- Existen dificultades en el acceso a la oferta como consecuencia de una deficiente democratización territorial de la cultura.
- Los grandes equipamientos están sometidos a una gestión burocrática que no tienen en cuenta las necesidades de sus usuarios ni otra intencionalidad que la reducción del gasto, la cual impide la reorientación de los mismos.

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.

• Según Evans (citado en Rubio-Arostegui y Rius-Ulldemolins, 2020:45) los equipamientos culturales han pasado de entenderse como espacios de contacto entre el arte y la ciudadanía y de ser un medio de democratización cultural, *"a ser la bandera de la regeneración urbana, la modernización y la creación de marca territorial o la atracción turística global"*.

El contexto ovetense, al igual que el de otros municipios, cuenta con unas particularidades que determinan la configuración y el desarrollo de las políticas que se ejecutan, derivadas de una tradición histórica y de una identidad local y regional de gran arraigo, donde el respeto a las tradiciones y al patrimonio artístico y sociocultural son la piedra angular del planteamiento de ciudad, que como dice Evans (2003) está centrada en exceso en la creación de la marca territorial y en la atracción turística, al ser ofrecida como un lugar de interés a nivel internacional (citado en Rubio-Arostegui y Rius-Ulldemolins, 2020:45).

De ahí que para poder valorar con objetividad el estado de la cuestión, sin dejarse llevar por las distintas intencionalidades o condicionantes históricos o identitarios, debamos partir de un análisis previo de la "situación social" existente, que es definida por Sánchez (2005:12-13) como el *"conjunto de factores de diversa índole, tanto laborales, como culturales, sociales, económicos, demográficos o políticos, que influyen en determinados momentos de la vida de los colectivos produciendo efectos adversos o impidiendo su normal desarrollo o funcionamiento"*. Este cúmulo de factores son los que en su conjunto determinan el desarrollo comunitario de un territorio, y dada la importancia que tienen tanto los factores culturales como socioeducativos, nos hemos propuesto la realización de una completa detección de necesidades y demandas ciudadanas, con vistas a posibilitar la transformación social y el desarrollo sociocomunitario en nuestra localidad.

La primera de las fases del diagnóstico, que es la que vamos a describir en este artículo, alberga una completa revisión de la política cultural y socioeducativa ofrecida desde las dos dimensiones básicas en su desarrollo, el ámbito municipal y el asociativo, tanto en lo referido a su oferta de actividades como a los recursos, ya sean humanos o espaciales, entendiendo por recursos espaciales a los equipamientos e infraestructuras que son puestos al servicio de la ciudadanía tanto en su dimensión personal como comunitaria.

2. Objetivos

La finalidad principal de la investigación es "valorar el grado de desarrollo y ajuste de las políticas culturales y socioeducativas que son implementadas tanto desde la administración local como desde el asociacionismo sociocultural para la cobertura de necesidades y

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.

demandas de la ciudadanía", que como acabamos de ver, viene determinada por una serie de problemáticas que imposibilitan que tal cobertura se produzca en óptimas condiciones.

Para ello nos proponemos una serie de objetivos o de fases intermedias que en conjunto nos ayudarán a la consecución del mismo:

- Analizar la política cultural y socioeducativa desarrollada desde el ámbito municipal, incluyendo la oferta de actividades y los recursos espaciales y humanos existentes para su ejecución.
- Indagar en la política desarrollada por el tejido social, representado en el asociacionismo sociocultural, tanto en lo referido a su abanico de actividades como a los recursos espaciales y humanos dispuestos desde su ámbito de actuación.
- Realizar una valoración del acceso a la cultura de la población y del grado de participación ciudadana respecto a la toma de decisiones de estos en la política cultural y socioeducativa en ambas esferas.

En definitiva, buscamos conocer la realidad cultural y socioeducativa de nuestro municipio para poder valorar diversos aspectos directamente relacionados con las políticas desarrolladas, tanto por parte de la administración local como del tejido asociativo, que junto a la ciudadanía son los principales agentes del objeto de nuestro estudio.

Por otro lado, buscamos valorizar la figura de los profesionales de la Pedagogía y de la Educación Social como dinamizadores y agentes de cambio, pues según Jimena (2020) estos favorecerían la articulación de una oferta cultural y socioeducativa que vea aumentado el número de recursos materiales y humanos dirigidos a la población, cara a una mejor atención a las necesidades y demandas ciudadanas. Y en este proceso, además de las figuras mencionadas, también debe fomentarse el uso de los espacios que nos brinda la ciudad para el desarrollo de unos procesos culturales y socioeducativos que potencien al máximo la resiliencia comunitaria y la ayuda mutua entre unos conciudadanos que se sientan partícipes de un proyecto común y coprotagonistas de la mejora de sus condiciones de vida.

3. Metodología

En este estudio se desarrolló una investigación social de corte cualitativo con un carácter emergente, orientada a la mejora y a la transformación social del municipio de Oviedo. La aplicación de la metodología cualitativa nos facilitó el acercamiento al municipio de Oviedo, dado nuestro ánimo por desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos que nos permitiera comprender los fenómenos que determinaban su realidad cultural y socioeducativa, cara a una toma de decisiones que buscaba en último término transformar las prácticas 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.

escenarios culturales y socioeducativos. Debemos remarcar que el carácter emergente de este estudio nos obligó a mantener la mente abierta en todo momento, ante la aparición de cuestiones incipientes y de nuevos descubrimientos que fueron apareciendo a medida de avanzaba la investigación.

Nuestra investigación se ha movido dentro de un marco naturalista, holístico, interpretativo (Tylor y Bogdan, 1987) y empático (Stake, 1998). El diseño metodológico propuesto se incluye dentro de los estudios de caso único, que según Yin (citado en Villareal, 2017:160) albergan varias unidades de información, siendo, por tanto, un estudio de caso único de tipo 2 de carácter incrustado. Siguiendo a Yin (citado en Villareal, 2017:151) nuestro estudio encajaría dentro de los de carácter descriptivo, ya que nuestra pretensión era la de presentar una completa descripción del objeto de estudio a través del análisis de los fenómenos que acontecen en un contexto real. En la Figura 1 podemos ver el planteamiento completo del estudio realizado, del cual, en este artículo solo hemos desarrollado los contenidos de la primera subunidad de información:

Figura 1. Planteamiento metodológico del diagnóstico de necesidades sociales

Elaboración propia (2020)

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.

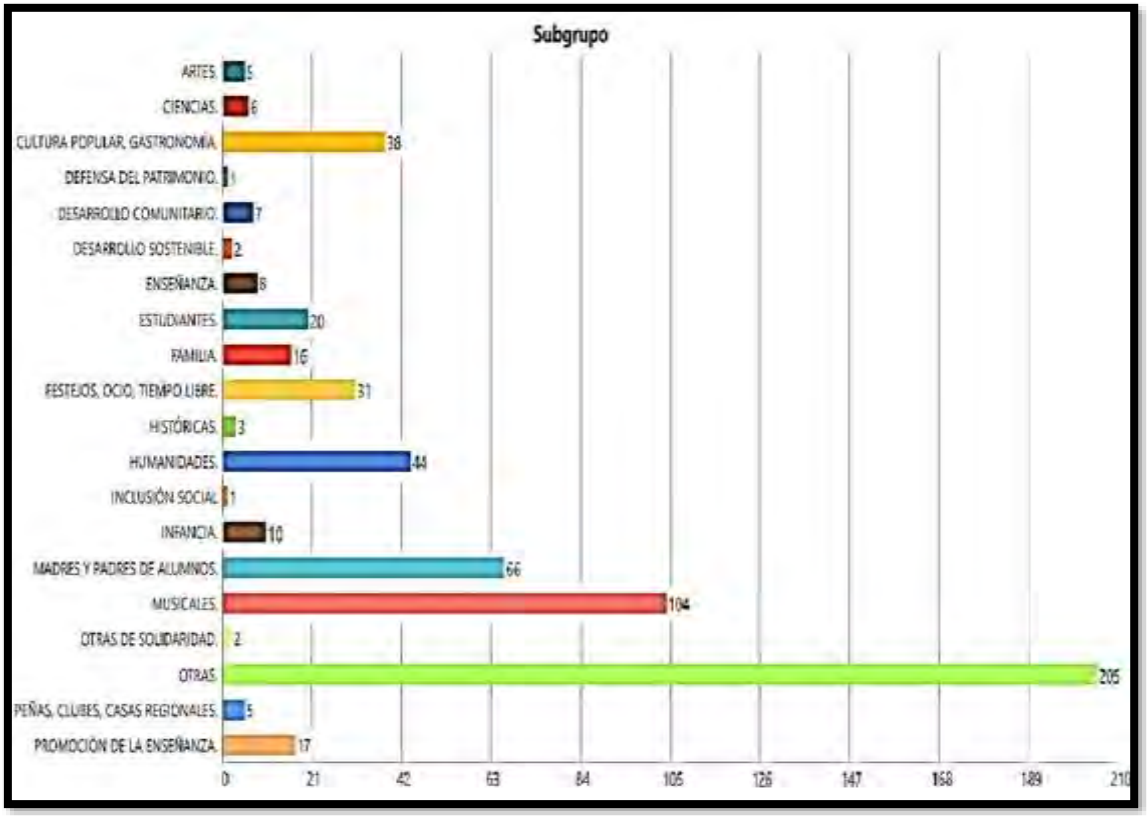
3.1. El Contexto y sus participantes

El contexto territorial donde se desarrolló este estudio fue el del Municipio de Oviedo, incluidos sus distritos rurales. La duración del mismo ha sido de algo más de dos años, comenzando en marzo de 2018 y dándose por concluido en julio de 2020.

Las vertientes de estudio fueron por un lado las políticas culturales y socioeducativas implementadas por la administración local, y por otro, las desarrolladas por el tejido asociativo, estando en ambos casos dirigidas a la totalidad de la población de Oviedo, que, según datos de la Sección de Estadística del Ayuntamiento de Oviedo, a fecha de 30 de abril de 2020, estaba compuesta por 220.085 ciudadanos.

En el análisis del ámbito asociativo partimos de una muestra inicial de 627 asociaciones estrictamente socioculturales, cuya distribución según su ámbito de especialización podemos ver en la Figura 2:

Figura 2. Frecuencia de asociaciones socioculturales por tipología



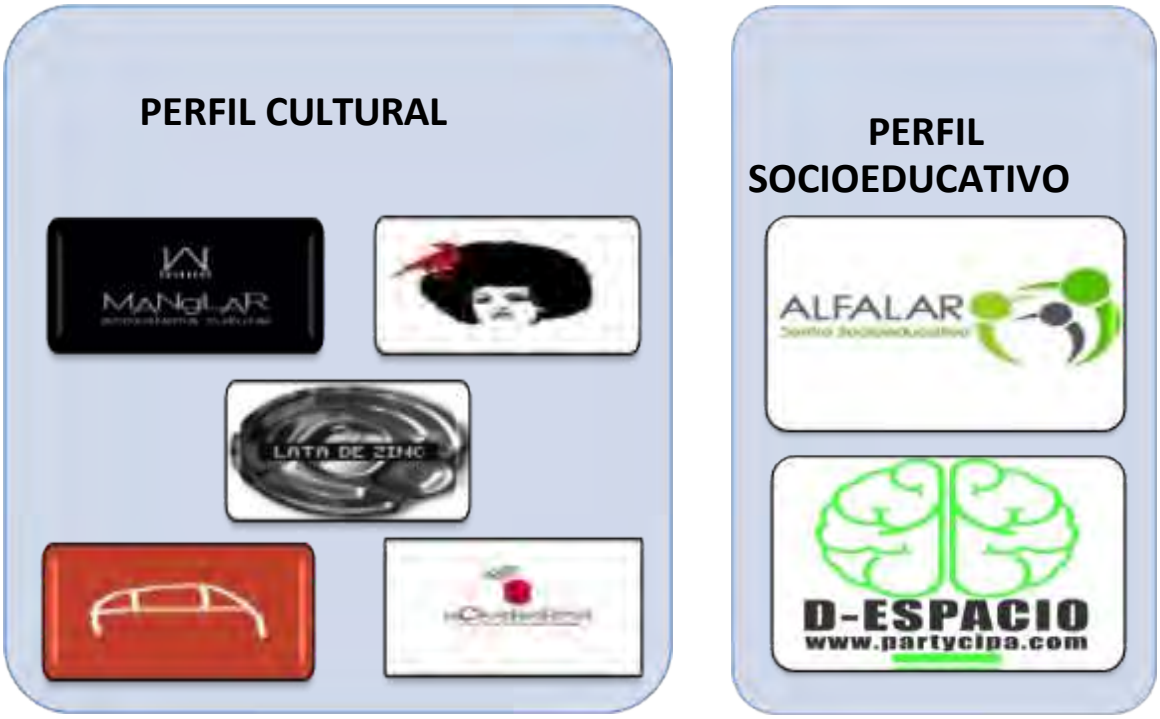
Elaboración propia (2020)

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 muestra final seleccionada, que incluyó a 7 asociaciones socioculturales, estuvo compuesta tanto por asociaciones con un perfil netamente cultural como por otras de un perfil socioeducativo, de las que la inmensa mayoría están situadas dentro del "Cordón Cultural" que caracteriza al casco histórico de la ciudad de Oviedo.

En la Figura 3 podemos ver el listado de asociaciones con sus iconos representativos: por un lado, las culturales, donde se seleccionaron 5 asociaciones y "chigres" socioculturales como 'Manglar', 'Local Cambalache', 'La Libre Paisaneta', ' La Ciudadana' o 'Lata de Zinc', y por otro lado 2 asociaciones con un perfil socioeducativo, ' Partycipa' o 'Alfalar'.

Figura 3. Muestra de asociaciones socioculturales en el municipio de Oviedo



Elaboración propia (2020)

3.2. Técnicas de recogida de información

La recogida de información sobre las dos dimensiones de estudio requirió de un acceso a fuentes diversas a través del análisis documental, que fue la principal técnica implementada, aunque también fue necesario realizar una observación participante durante el desarrollo de varias actividades culturales y socioeducativas a las que pudimos asistir, y cuyas impresiones fueron debidamente registradas en el diario de campo del investigador.

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.

Mediante el análisis de contenido realizado, tanto con fuentes primarias (documentos oficiales institucionales, estatutos y actas fundacionales de asociaciones, pósteres, carteles y folletos, noticias de prensa) como secundarias (Blogs, páginas Web y espacios en redes sociales), pudimos realizar una completa valoración de la oferta cultural y socioeducativa y de los recursos puestos en liza desde los ámbitos municipal y asociativo. En la Tabla 1 podemos ver gráficamente las etapas metodológicas por las que hemos transitado y las fuentes a las que hemos recurrido para la obtención de la información:

Tabla 1. Fuentes de recogida de información

ÁMBITO	ETAPA METODOLÓGICA	FUENTES RECOGIDA INFORMACIÓN
Municipal	Revisión de la oferta cultural y socioeducativa	Documentos oficiales del Consistorio Municipal Web Institucional Noticias de prensa
	Análisis de los recursos espaciales y humanos	Documentos oficiales del Consistorio Municipal Web Institucional Noticias de prensa
Asociativo	Revisión de la oferta cultural y socioeducativa	Estatutos y actas fundacionales y espacios en redes sociales Pósteres, carteles y folletos
	Análisis de los recursos espaciales y humanos	Estatutos y actas fundacionales Blogs y espacios en redes sociales
Municipal asociativo	Análisis valorativo del acceso a la cultura por parte de la población	Guía para la evaluación de las políticas culturales locales (2009)

Elaboración propia (2020)

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de la información

El primero de los procedimientos realizados para la obtención de información sobre la oferta y los recursos existentes en el ámbito municipal fue la descarga en la página Web del Ayuntamiento de Oviedo de la documentación oficial de interés, que incluía planes, programas y las ultimas memorias administrativas publicadas por las Concejalías directamente relacionadas con las temáticas de nuestro estudio. Se analizaron las memorias de la "Fundación Municipal de Cultura", del Área de "Educación, Deportes y Salud Pública", que incluían información importantes no solo relacionada con la oferta cultural, sino con los equipamientos e infraestructuras culturales y socioeducativas, además de las memorias de las Áreas de "Participación y Transparencia" y de "Atención a las Personas e Igualdad", de las

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.

que resultaba de especial interés la información relativa a los Centros Sociales Municipales y a la Juventud.

También fue analizada otra documentación de especial interés, como los Planes de "Atención a las Personas e Igualdad", "El Oviedo de las Personas" o el "Plan Estratégico Oviedo 2025", aunque la mayoría de la información importante derivó de los contenidos alojados en la Web institucional y del análisis de noticias de prensa, que informaban o describían con detalle aspectos de interés sobre la oferta desarrollada por la administración local en las diferentes manifestaciones culturales a través de ciclos, programaciones o festivales de carácter regular en los campos musical (ópera, zarzuela, piano, danza, folklore), de las artes gráficas ('Pareest Fest'), escénicas ('Escena Moza', 'Teatro para gente menuda', teatro amateur, teatro de otoño), visuales (ciclos de cine 'SACO', "Radar', 'A la luz de la luna') o sobre otras actividades de carácter puntual como las "folixas" populares, celebraciones locales, la "Noche Blanca", o el considerado festival de ocio alternativo más importante del norte de España, la "Cometcom", que tras varias ediciones desarrollándose en nuestra ciudad ha pasado a celebrarse en la vecina ciudad de Gijón.

A partir de la revisión de las mismas fuentes que en el anterior caso, hemos analizamos los equipamientos e infraestructuras puestas a disposición de la ciudadanía para el desarrollo de la programación municipal, como por ejemplo el Auditorio y el Palacio de Exposiciones y Congresos, varios museos, los tres teatros principales situados el centro de la ciudad y otros dos localizados en el extrarradio, los más de 50 Centros Sociales y 15 bibliotecas repartidas por los distintos barrios, la Universidad Popular, las Escuelas Infantiles, la variedad de instalaciones deportivas existentes, además de las Escuelas Municipales de Música, de Artes Plásticas y Escénicas, de Sostenibilidad o de Salud, y de un gran espacio lúdico de índole socioeducativa llamado el "Palacio de los Niños", todo ello a la par que se iba realizando una valoración del repertorio de programas y equipamientos desarrollados para la atención social de la juventud, de la tercera edad o de la población inmigrante.

En lo que respecta al análisis de las políticas desarrolladas por el asociacionismo sociocultural, optamos por extraer una muestra representativa del mismo, que estuvo formada por siete asociaciones seleccionadas intencionalmente según criterios de significatividad y relevancia. El proceso de tratamiento de unas cifras referidas al año 2018, que estaban recogidas en la base de datos del Registro de Asociaciones del Principado de Asturias,

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.

dependiente de la Consejería de Hacienda y Sector público, nos llevó a partir de un universo asociativo integrado por un total de 2.810 asociaciones de todo tipo, cuya reducción hizo que quedara configurada una muestra inicial de 627 asociaciones caracterizadas por ser estrictamente socioculturales. Dada la escasa información disponible sobre las actividades desarrolladas por este número aún muy extenso de asociaciones, nos vimos obligados a reducir esta muestra inicial hasta llegar a configurar una muestra final formada por un total de siete asociaciones, con un perfil tanto cultural como socioeducativo (Ver Figura 3), de las que finalmente sí se pudo analizar la oferta de actividades y los recursos disponibles, dada la extensa información con la que llegamos a contar sobre las mismas.

A través de la revisión de sus estatutos y actas fundacionales, de los pósteres, carteles y folletos donde se describían sus programaciones, pero, sobre todo, a partir de la recogida de información de sus Blogs y espacios en redes sociales, hemos alcanzamos un conocimiento amplio y variado sobre su oferta de actividades y sobre los espacios donde desarrollan su actividad. De todas ellas se ha extraído la oferta total de actividades organizadas a lo largo del primer semestre del año 2019, con intención de poder realiza una estimación del número de actividades que podrían desarrollar a lo largo de un año, permitiéndonos valorar a partir de estas cifras el potencial y el nivel de impacto que podrían estar causando en la población con la oferta que desarrollan desde sus espacios asociativos.

Por último, para valorar el acceso a la cultura de la población y el grado de participación ciudadana, hemos realizado una evaluación de los dos ámbitos principales de nuestro estudio según los indicadores marcados en la "Guía para la evaluación de las políticas culturales locales" (2009). A través de la respuesta a las preguntas formuladas en el documento hemos podido valorar con eficacia ambas dimensiones, a pesar de haber tenido que realizar una adaptación del mismo para poder valorar el ámbito asociativo de igual manera que el municipal, dado que este estaba diseñado únicamente para dar respuesta desde el ámbito institucional.

4. Resultados

En base a los análisis realizados y tras la valoración de las actividades desarrolladas y de los recursos existentes, tanto por parte de la administración local como del asociacionismo

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.

sociocultural, podemos formular una serie de resultados sobre el desarrollo de las políticas culturales y socioeducativas en Oviedo que presentamos a continuación.

En lo referido a las actividades y recursos municipales, podemos afirmar que las actividades son adecuadas, aunque la mayoría carecen de un carácter popular, al ser de pago y por tanto inaccesibles al grueso de la población. Además, también se cuenta con una oferta de programas para la infancia y la juventud que tampoco están logrando los resultados esperados, al menos en lo que a participación se refiere, ya que sus programas principales, 'La Noche es Tuya' contó en 2018 con 1.926 participaciones, 928 de hombres y 998 de mujeres (Ayuntamiento de Oviedo, 2019b:74 -Memoria de Juventud de 2018) y 'DOCE17' registró un total de 1.208 participaciones en ese mismo año, 658 de chicos y 550 de chicas (Ayuntamiento de Oviedo, 2019b:77 -Memoria de Juventud de 2018).

Las actividades culturales organizadas por la Fundación Municipal de Cultura a lo largo de 2018 han alcanzado a más de medio millón de personas, cuya distribución podemos ver en la Tabla 2:

Tabla 2. Número de asistentes a las actividades y espacios culturales municipales (2018)

EVENTO TRADICIONALES	**ASISTENTES**	**EVENTOS TEMÁTICOS**	**ASISTENTES**
Noche San Juan	4.000	Noche Blanca	39.000
Amaguestu	4.000	Ciclos cine (SACO, Radar, A la luz de la luna)	42.000
Exposición belenes	80.000	Teatro	31.000
Cabalgata Reyes	100.000	Eventos multidisciplinares	24.000
Fiestas de San Mateo	155.000	Otros (según lugar celebración)	Teatro Campoamor 3.000 Teatro Filarmónica 4.000 Auditorio-Palacio Congresos 11.500
TOTAL	343.000	TOTAL	154.500
TOTAL ASISTENTES 497.500			

Fuente: Ayuntamiento de Oviedo, 2019a:253-254 -Memoria de la Fundación Municipal de Cultura de 2018-)

Los datos reflejados en la Tabla 2 desvelan que la ciudadanía sí participa en los ciclos y actividades destinadas a los grandes públicos, mientras que en los eventos temáticos que son desarrollados en los grandes equipamientos municipales no se alcanzan unas cifras de participación relevantes, y por ello sería necesario reformular la oferta de actividades que se

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.

diseña en esos grandes espacios, introduciendo actividades de un carácter popular que logren unas cifras de asistencia similares a las que alcanzan las actividades tradicionales.

La no disponibilidad del inventario de recursos y equipamientos municipales nos impide poder realizar un análisis más objetivo sobre este aspecto, pero tras la revisión documental realizada se podrían considerar como suficientes, a pesar de que la tónica definitoria de estos sea el control del gasto y la escasez de recursos humanos. Además, se detecta una concentración de los grandes equipamientos culturales en el centro de la ciudad, no existiendo una distribución equitativa de las infraestructuras por los distintos barrios y zonas rurales del municipio.

En relación al análisis de la oferta y los recursos disponibles en el ámbito asociativo, podemos confirmar que, dentro de sus limitaciones de espacios y equipamientos, estas cumplen su tarea con efectividad, desarrollando unas programaciones y un abanico de actividades de carácter popular que permiten un acceso democrático y participativo a su oferta por parte de la ciudadanía, que además de consumidora se convierte en creadora.

Respecto a los espacios asociativos, la mayoría de asociaciones de la muestra final seleccionada cuenta con una sede social donde poder desarrollar su oferta de actividades, aunque debemos señalar que la mayoría de las 627 asociaciones que han sido incluidas en la muestra inicial del asociacionismo sociocultural carece de espacios donde poder desarrollar su labor. La creación de varios “Hoteles de Asociaciones” podría paliar esta carencia, que, junto a la escasa agilidad para tramitar la creación de asociaciones, sobre todo juveniles, y la falta de subvenciones para su sostenimiento, son los grandes problemas del asociacionismo en Oviedo.

Siguiendo los indicadores propuestos por Lazcano (2012) en su estudio sobre el asociacionismo, en nuestra muestra analizamos diversos aspectos, como el ámbito territorial de actuación, las fórmulas de financiación, herramientas de gestión, equipamientos e infraestructuras disponibles, sus principales sectores de trabajo, el tipo y número de actividades que realizan o las fases de desarrollo por las que transitan, todo ello con ánimo de recopilar información sobre su perfil y características, que sin duda ayudarán a los lectores a conocer más a fondo las particularidades del asociacionismo sociocultural en Oviedo.

El ámbito territorial de actuación de las asociaciones que forman parte de la muestra final es autonómico o local. Sus fuentes de financiación son diversas, aunque la mayoría de ellas

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.

obtienen ingresos derivados de los rendimientos por explotación económica, ya sea mediante la existencia de servicios de hostelería, como en el caso de 'Lata de Zinc' o 'Manglar', de venta al público de libros, como ocurre en 'Local Cambalache' o 'La Libre Paisaneta', de las cuotas de sus socios, en el caso de 'La Ciudadana' y 'La Libre Paisaneta', o bien mediante los convenios de colaboración suscritos con las administraciones autonómicas o municipales, como ocurre en el caso de las asociaciones de carácter socioeducativo.

Las herramientas de gestión con las que cuentan estas 7 asociaciones son principalmente su imagen coorporativa, que cara al exterior es la que les dota de una singularidad específica, como en el caso de 'Lata de Zinc' 'Manglar' o 'La Libre Paisaneta', aunque otras están más movidas por cuestiones internas basadas en la misión para la que fueron creadas, como en el caso de 'Local Cambalache', 'La Ciudadana' o 'Partycipa', mientras que el caso de 'Alfalar' la guía que orienta sus actuaciones es su Plan Estratégico.

Respecto a los equipamientos e infraestructuras de estas asociaciones, la mayoría de ellas cuenta con local privado propio, que en el caso de las asociaciones que tienen actividad económica, cuenta además con ánimo de lucro. Las socioeducativas también cuentan con local privado, pero sus convenios con la administración son los que les impiden gozar de ánimo de lucro, mientras que en el caso de 'La Ciudadana' también goza de un espacio, en este caso compartido, no contando con ánimo de lucro alguno. Como vemos, la mayoría de ellas dispone de local, aunque no podemos generalizar, ya que como comentamos anteriormente, de las 627 asociaciones participantes en la muestra inicial, la mayoría carece de local propio, a pesar de tener que haberse registrado como asociación declarando tener una sede social.

Los sectores de trabajo de esta muestra asociativa albergan diversidad de temáticas, que van desde la música y gastronomía en el caso de 'Lata de Zinc', donde se realizan actuaciones musicales y proyecciones audiovisuales; la literatura y la artesanía en el caso de 'La Libre Paisaneta', que organiza mercadillos, ferias, exposiciones, conferencias y talleres; la literatura, artes plásticas, cultura general y gastronomía en el caso de 'Manglar', que realiza exposiciones, proyecciones, presentaciones de libros, conferencias, charlas y proyecciones audiovisuales; la literatura en el caso de 'Local Cambalache', que además realiza conferencias, charlas, cursos, talleres y proyecciones audiovisuales; las fiestas, tradiciones y patrimonio en el caso de 'La Ciudadana', que participa activamente en programas festivos, realizando también conferencias y charlas, mientras que las asociaciones socioeducativas se centran más

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.

en cuestiones como la participación y la salud comunitaria en el caso de 'Partycipa', o en la educación social y la orientación laboral en el caso de 'Alfalar', desarrollándose en ambos casos variedad de talleres, programas festivos, viajes y visitas.

Las temáticas de especialización determinan cuál es su principal función cara a la sociedad, y van desde las labores de difusión en el caso de 'Lata de Zinc' o 'Manglar'; de creación, formación, distribución y difusión en el caso de 'Local Cambalache' y 'La Libre Paisaneta', hasta labores de difusión y formación en el caso de 'La Ciudadana', mientras que las socioeducativas cumplen más con un papel de creación, producción y formación.

Tras la recopilación del número de actividades organizadas por estas asociaciones durante el primer semestre de 2018, se realizó una estimación sobre el volumen de actividad que podrían llegar tener en un año. Destacan 'Lata de Zinc', que gracias a la organización de dos o tres conciertos musicales a la semana sería capaz de realizar 200 eventos a lo largo de un año, y 'Manglar', que podría llegar a celebrar un total de 160 eventos (conferencias, charlas, presentaciones de libros, cenas temáticas) en un año natural. Por detrás de estas dos asociaciones encontraríamos a 'Local Cambalache', con capacidad para realizar 100 actividades anuales o 'La Libre Paisaneta' y 'Alfalar', con capacidad para organizar unas 50 actividades al año, mientras que 'Partycipa', tendría capacidad para organizar cerca de 25 y 'La Ciudadana', con capacidad para organizar 15 actividades en un mismo año. Este volumen de actividad deja patente que las principales asociaciones del municipio, desde sus ámbitos de especialización, tienen capacidad para desarrollar una actividad cultural y socioeducativa suficiente además de diversa con una frecuencia mayor que la oferta que se genera desde el ámbito municipal.

Por último presentamos los resultados alcanzados tras realizar una evaluación de las políticas desarrolladas desde la administración y el asociacionismo sociocultural fundamentada en la cumplimentación de la "Guía para la evaluación de las políticas culturales locales" (2009), editada por la Federación Española de Municipios y Provincias con el apoyo del Ministerio de Cultura, que a pesar de estar diseñada para evaluar únicamente la política desarrollada por la administración local, fue adaptada para poder valorar desde un marco común la política del tejido asociativo. En esta evaluación nos centramos en las dos dimensiones que consideramos más relevantes para nuestro estudio: el acceso de la población a la cultura y la participación de la ciudadanía en las decisiones sobre las políticas a adoptar, que a su vez incluían varios

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.

componentes de análisis. En el "Acceso de la población a la cultura" se valoraron aspectos como los precios, la comunicación, la diversidad, los factores físicos, espaciales y temporales o la creación de públicos. Para analizar la "Participación ciudadana en la cultura" se valoraron aspectos como la participación como uso/asistencia o la participación en la propuesta. Los resultados alcanzados tras su cumplimentación podemos verlos sintetizados en la Tabla 3:

Tabla 3. Valoración de la política municipal y asociativa: Síntesis de resultados

DIMENSIONES DEL ESTUDIO	**VALORACIÓN (política municipal)**	**VALORACIÓN (Política asociativa)**
Acceso a la cultura	11 positivas 18 negativas	10 positivas 14 negativas
Participación ciudadana en la cultura	11 positivas 14 negativas	12 positivas 10 negativas
TOTAL	22 positivas 32 negativas	22 positivas 24 negativas
VALORACIÓN GLOBAL	**-10**	**-2**

Elaboración propia (2020)

Como vemos en esta Tabla 3, y en relación al "Acceso a la cultura", las políticas desarrolladas desde ambos ámbitos son deficitarias, siendo las carencias mucho más acusadas en el ámbito municipal, que obtiene una puntuación de 7 puntos negativos, frente a los 4 puntos negativos que obtiene el ámbito asociativo en esta dimensión. Respecto a la segunda dimensión de estudio, relativa a la "Participación ciudadana en la cultura", la política asociativa se considera aceptable, logrando una puntuación de 2 puntos positivos, que contrasta con los 3 puntos negativos que obtienen la política municipal en esta dimensión. La valoración global alcanzada determinó que ambas políticas son deficitarias, más acusada en el caso de la política municipal, que obtiene una puntación global de 10 puntos negativos, frente a la valoración también negativa de la política asociativa, que obtiene una puntación global de 2 puntos negativos.

5. Discusión y Conclusiones

La necesidad de diversificar la oferta queda patente en el estudio sobre el estado de la cultura en España (Fundación Alternativas, 2019:165), y ante esta necesidad, deben tomarse decisiones para buscar la manera de integrar una oferta diversificada con las actividades

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.

tradicionales que vienen celebrándose en nuestro municipio desde hace décadas. Para ello debemos comenzar reflexionando sobre si la política cultural y socioeducativa desarrollada en Oviedo, dado el alto arraigo local que la caracteriza, permite la integración de elementos diversos, pues quizás sea esta raigambre la que esté impidiendo que la diversidad cultural aparezca en escena con total libertad, a la vista de la escasa variedad temática y del escaso protagonismo que se le da a otras culturas y grupos de población. Por otro lado, esta prevalencia localista también podría estar actuando como un factor de protección ante unos procesos globalizadores que amenazan con borrar o determinar esa identidad local propia. Este dilema nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes: ¿Cómo integrar la multiculturalidad en nuestra cultura autóctona? o ¿Cómo fomentar la diversidad cultural sin perder nuestra esencia?

Por otro lado, los hallazgos obtenidos en nuestra investigación confirman la existencia de las problemáticas descritas al comienzo de este artículo, corroborando las tesis de Rubio-Arostegui y Rius-Ulldemolins (2020). Creemos que se confirma el retroceso en el consumo y en la participación ciudadana a causa de la falta de tiempo, pero también por una falta de interés o de atracción hacia la oferta. También consideramos que las dificultades en el acceso a la oferta cultural por parte de algunos grupos de población, principalmente en las zonas rurales, impide una plena democratización cultural. Además, el Ayuntamiento debería desburocratizar y reorientar sus equipamientos hacia las necesidades de la ciudadanía, priorizando estas y no la reducción del gasto, siendo necesario volver a situar a estos equipamientos como espacios de unión entre el arte y la población, posibilitando así el desarrollo de una verdadera democracia cultural.

La política cultural y socioeducativa debe desligar la cultura del beneficio económico, alejándose del lazo existente entre consumo cultural y economía de consumo. También debe flexibilizarse el carácter dirigista por parte de las instituciones, que deben entender las infraestructuras no solamente como consumidoras de recursos y generadoras de gasto. El patrimonio no debe venderse al mejor postor, y ello pasa por generar procesos de turismo responsable y sostenible, que, desde una perspectiva socioeducativa, puedan ser un punto de partida no solo para la economía, sino para el desarrollo de las personas y de los grupos, y en definitiva para el territorio ovetense y asturiano. El distanciamiento existente entre las obras de arte y la ciudadanía debe afrontarse con ánimo de generar un acercamiento que involucre a la ciudadanía en la creación del arte, que tienda hacia una verdadera democracia cultural.

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.

También sería necesario seguir estudiando esa supuesta lucha que se mantiene entre la administración pública y la sociedad civil, representada por el tejido asociativo, y los beneficios y perjuicios que se puedan estar generando para la satisfacción de las necesidades y demandas ciudadanas. Se deben buscar fórmulas para que ambas dimensiones encuentren espacios de colaboración y de ayuda mutua, teniendo siempre como horizonte que la ciudadanía y su bienestar son el objeto principal de sus actuaciones. Esta colaboración mutua no impide que el tejido asociativo siga luchando por la búsqueda de sus espacios, por su mantenimiento y por un aumento de su potencial.

Por otro lado, también hemos de reconocer las limitaciones existentes en este estudio, generadas por la escasez de medios con los que se ha contado para su desarrollo, que hubiera requerido de un mayor despliegue, solo al alcance de las administraciones públicas. Consideramos que, si el Ayuntamiento de Oviedo se hiciera consciente de la importancia social de la realización de estos diagnósticos para abrir nuevas vías de mejora, podría desde su capacidad para movilizar la gran cantidad de medios materiales y humanos con los que cuenta, afrontar una verdadera detección de las necesidades culturales y socioeducativas de la población del municipio, lográndose con ello un mejor ajuste entre las necesidades de la ciudadanía y las políticas implementadas.

Una de las claves para tomar conciencia de la importancia de realizar estos estudios pasa por la valorización de la Pedagogía, de la Educación Social y de otras metodologías de intervención como la animación sociocultural, para el desarrollo de políticas donde prime la participación comunitaria y sean los mismos ciudadanos quienes aprendan a gestionar su propia cultura. En este sentido sería imprescindible contar con las figuras de los profesionales de la Pedagogía y la Educación Social, puesto que ambos son perfiles idóneos para llevar a cabo una serie de tareas que van desde la coordinación, planificación e implementación de diagnósticos de necesidades sociales o de la gran variedad de temáticas sobre las que indagan en la actualidad gran parte de los Ayuntamientos (inclusión social, participación, infancia y juventud, inmigración), hasta la planificación y dinamización de las actividades que integran todas las políticas culturales y socioeducativas que son desarrolladas tanto desde los Ayuntamientos como desde el asociacionismo sociocultural.

Aún quedan muchos aspectos por mejorar en las políticas culturales y socioeducativas que desarrollan tanto la administración local, que debería reformular su acción a través de la

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.

reorganización de sus actividades y recursos, como por parte del asociacionismo, que debería verse apoyado y protegido desde la municipalidad, actuando ambos como catalizadores que de manera complementaria fueran capaces de desarrollar un repertorio de políticas favorecedoras de la educación cultural, social y educativa de su ciudadanía que reviertan en beneficio de estos y del desarrollo sociocomunitario del municipio.

Tras el desarrollo de todo el corpus de la investigación y a modo de conclusión, a continuación, se realizan una serie de recomendaciones y propuestas de mejora que deberían ser tomadas en consideración tanto por la administración local como por el tejido social del municipio, todo ello con vistas a alcanzar un desarrollo más eficiente de sus políticas.

La administración local debe afrontar una serie de mejoras que en materia cultural pasan por fomentar el acceso a la cultura desde un enfoque más popular y menos elitista, diseñando una oferta más amplia y variada que esté dirigida a la totalidad de grupos de población y sea desarrollada en diversidad de espacios donde la ciudadanía pueda desarrollarse culturalmente. Entre las recomendaciones realizadas en el ámbito socioeducativo consideramos imprescindible el fomento de una educación intergeneracional donde sea aprovechado el potencial y de la sabiduría de la tercera edad. Además, deben crearse espacios para el fomento de la participación de la población infantil y adolescente, ya que actualmente ambos grupos carecen de lugares de referencia donde desarrollar procesos participativos.

En relación a los recursos municipales, las medidas a adoptar pasarían por el traslado de la Universidad Popular a un espacio lo suficientemente amplio y por la promoción de este recurso socioeducativo como el centro neurálgico de la educación social de la ciudadanía. Los Centros Sociales Municipales deberían ser reconvertidos en espacios multidisciplinares abiertos a la sociedad, donde dinamizadores sociocomunitarios y animadores socioculturales impulsen acciones para que todos los grupos de edad de los barrios hagan uso de ellos. Deben crearse más escuelas infantiles y más Hoteles de Asociaciones, dado que el único hotel existente se queda pequeño como sede social de un número de asociaciones creciente. Por último, se debe dar un paso adelante en la reutilización de grandes espacios hasta ahora inutilizados, como la “Fábrica de la Vega” o “La Fábrica de Gas”, creando en alguno de ellos un contenedor cultural que cuente con salas de exposiciones públicas de pequeño y gran formato, residencias para artistas amateurs, y donde además se puedan ofrecer programaciones culturales y socioeducativas potentes y estables.

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.

También sería necesario contratar más personal que fuera capaz de gestionar con eficacia la burocracia administrativa y facilitar los trámites para la creación de asociaciones, aumentar la cantidad de subvenciones para facilitar el mantenimiento de estas, dotándolas además de recursos espaciales y materiales para que puedan desarrollar su labor con efectividad.

Creemos que la política municipal debe salir de su zona de confort y transitar desde la democratización cultural hacia una verdadera democracia cultural para poder alcanzar de verdad a una ciudadanía que tenga capacidad de decisión dentro de la oferta cultural y socioeducativa de la que es consumidora, y ello pasa por realizar detecciones de necesidades y demandas culturales y socioeducativas para lograr que la oferta esté totalmente ajustada a estas.

Por otro lado, la política cultural y socioeducativa del tejido asociativo debe seguir pivotando en una oferta diversa que sea capaz de captar la atención de la totalidad de grupos de población, todo ello a través de un apoyo institucional que se antoja necesario para su sostenimiento. Deben abrirse al exterior y no pecar de sectarismo, dejando de ser espacios para grupos limitados y salir a la calle para atraer a nuevos públicos, detectando y atendiendo las necesidades sociales existentes en su zona. Las asociaciones son las protagonistas en la configuración de un tejido social fuerte y estable, y por ello deben tomar conciencia de que su fortalecimiento pasa por el establecimiento de redes de colaboración entre asociaciones afines temáticamente o de carácter multidisciplinar, que sean capaces de desarrollar un trabajo conjunto en la elaboración de programaciones culturales y socioeducativas robustas. Deben alejarse de la especialización que las caracteriza para dirigirse hacia un asociacionismo polimorfo y flexible, que sea capaz de albergar dentro de sus espacios una verdadera acción comunitaria que revierta en una mayor participación ciudadana.

Bibliografía y Referencias

Ayuntamiento de Oviedo (2020). *Estadística. Padrón*. https://www.oviedo.es/estadistica

- (2019a). *Memoria de la Fundación Municipal de Cultura. Año 2018*. Fundación Municipal de Cultura. https://transparencia.oviedo.es/documents/25053/755164/MEMORIA+2018+FMC.pdf/6baa900d-8138-4498-9a03-d6765e41cd2

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.

- (2019b). *Memoria de Juventud. Año 2018.* https://transparencia.oviedo.es/documents/25053/755164/MEMORIA+2018+JUVENTUD.pdf/c627c149-a927-48da-ac14-d92de5679b26

Bustamante, E. (Coord.) (2019). *Informe sobre el estado de la cultura en España en 2019: Cultura local, Democracia, Desarrollo*. Madrid: Fundación Alternativas Lua, https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/publicaciones_archivos/36e8ddaea9599809a584485d2c4bbbe8.pdf

Constitución española (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978). https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf

Grupo Técnico de la Federación Española de Municipios y Provincias. (2009). *Guía para la evaluación de las políticas culturales locales Sistema de indicadores para la evaluación de las políticas culturales locales en el marco de la Agenda 21 de la cultura*. Federación Española de Municipios y Provincias. http://femp.femp.es/files/566-61-archivo/Gu%C3%ADa_Evaluacion_FEMP_FINAL.pdf

Jimena, J. (in press). Detección de necesidades sociales para la mejora de la acción comunitaria en el Municipio de Oviedo. En López, E., Cobos, D., Molina, L., Jaén, A. y Martín, A.H. (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa.* Barcelona: Octaedro.

Lazcano, I. (2012). *El asociacionismo cultural en la sociedad del S. XXI: un espacio para las vivencias del ocio*. Deusto: Universidad de Deusto.

Rubio-Arostegui, J. A. y Rius-Uldemollins, J. (2020). Las políticas culturales en el sur de Europa tras la crisis global: su impacto en la participación cultural. *Revista Española de Sociología*, 29 (1), 33-48.

Sánchez, M.E. (2005). *Análisis de situaciones sociales*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Villareal, O. (2017). Is it desirable, necessary and possible to perform research using case studies? *Cuadernos de Gestión*, 17 (1), 147-172. http://www.ehu.eus/cuadernosdegestion/revista/en/published-issues/articulo?year=2017&vol=17&num=1&o=7

Para contactar:

Jorge Jimena Alcaide. Email: **UO18745@uniovi.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.

Animación sociocultural y gestión comunitaria. Experiencia de participación entre Universidad y barrio

Sociocultural dynamization and community management. An involvement experience between University and neighbourhood

Natalia Hipólito Ruiz, *Educadora Social y profesora de Educación Social. Universidad de Castilla la Mancha (UCLM),Talavera*

Iván Sánchez Mora, *Educador Social. Proyecto Canillejas. La Rueca Asociación (Madrid)*

Sergio Jorge Fernández Ortega, *Educador social y profesor de Educación Social. Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), Talavera*

María Gutiérrez Camuñas, *Estudiante de Educación Social*

Resumen

Esta experiencia reflexiona sobre la posición de la Educación Social, desde la Animación Sociocultural, en la generación de actuaciones comunitarias compartidas, fundamentadas en la cultura popular y la pedagogía crítica, cuya finalidad es la participación comunitaria y la transformación social. Además, se configura como propuesta desde asignaturas de Animación Sociocultural en el Grado de Educación Social, dando respuesta a una necesidad formativa que, además, desarrolla una iniciativa comunitaria real desde donde aprender con el barrio.

Inicia con una aproximación teórica desde la perspectiva de la Educación Social y de prácticas socioeducativas transformadoras para centrar el texto en la planificación de la experiencia, estrategias de acción y fases de desarrollo, con una metodología crítica, participativa y colectiva; concretada en la creación de un grupo de trabajo entre profesionales, estudiantes y vecinas y organizada en sesiones de trabajo horizontal.

Los resultados obtenidos se materializan en desarrollo de formación comunitaria, pre-diagnóstico de la situación, establecimiento de principios, líneas de comunicación, creación del grupo motor y diseño de una acción de aproximación al barrio. Como conclusión, resaltamos la constatación de que esta experiencia está siendo un proceso de aprendizaje mutuo, generadora de una red de conocimientos y prácticas compartidas entre todos los agentes.

Palabras clave: Gestión comunitaria, participación, barrio, transformación

Abstract

This experience reflects on the position of Social Education, from Sociocultural Animation, in generating shared community actions, based on popular culture and critical pedagogy, whose purpose

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.

is community participation and social transformation. In addition, it is configured as a proposal from Sociocultural Animation subjects in the Degree of Social Education, responding to a training need that, in addition, develops a real community initiative from which to learn with the neighborhood.

It begins with a theoretical approach from the perspective of Social Education and transformative socio-educational practices to focus the text on experience planning, action strategies and development phases, with a critical, participative and collective methodology; Specified in the creation of a working group between professionals, students and neighbors and organized in horizontal work sessions.

The results obtained materialize in the development of community training, pre-diagnosis of the situation, establishment of principles, lines of communication, creation of the motor group and design of an action to approach the neighborhood. In conclusion, we highlight the finding that this experience is being a process of mutual learning, generating a network of knowledge and shared practices among all agents.

Keywords: Community management, participation, neighborhood, transformation

Fecha de recepción: 27/07/2020 Fecha de aceptación: 19/09/2020

Introducción

La animación sociocultural (en adelante ASC) se presenta como un canal de acción socioeducativa relevante para la emancipación y transformación social de los barrios.

La concepción de la que partimos en este artículo es entender la cultura, no tanto como un bien patrimonial estático, sino como un bien social que evoluciona a cada momento y que se construye y reconstruye desde lo colectivo y comunitario. Por tanto, no pensamos en la acción socioeducativa como desarrollo individual, sino que consideramos la dimensión individual como apoyo a la construcción de la colectividad. Desde la perspectiva individual se trata de trabajar hacia el desarrollo de potencialidades, de ser capaces de tomar parte, de buscar intereses y necesidades particulares hacia lo común y hacia la búsqueda de la igualdad de oportunidades.

Somos conscientes de que los procesos de participación, emancipación y transformación social son complicados y asimétricos. Dentro de un mismo barrio no todas las personas cuentan con las mismas posibilidades o potencialidades para participar, pero sí sabemos que cada una puede aportar su bagaje sociohistórico y personal para construir en conjunto la

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.

comunidad. Parte de nuestro trabajo será ofrecer esas posibilidades y acompañar en su desarrollo.

Pensar en ASC o gestión comunitaria desde esta perspectiva supone generar nuevos espacios simbólicos y no simbólicos, espacios de encuentro, de participación y de cooperación. Como educadoras sociales empleamos la cultura como vehículo para trabajar en el barrio desde una perspectiva amplia e interseccional en la que el género, las identidades, la diversidad de saberes, las edades... se encuentren en la comunidad para formar parte de un mismo corpus, en el que las particularidades de cada una se entrelazan con las identidades colectivas.

En este sentido, se plantea una experiencia de aprendizaje que se vertebra a partir de un proceso comunitario. Este proceso se sitúa en el marco de la Educación Social, y de forma más concreta en la docencia de las asignaturas de Animación Sociocultural. De esta forma, se propone reflexionar sobre la posición y la perspectiva que toma la profesión de la Educación Social en los procesos comunitarios, desde una experiencia real que tiene como objetivo generar un proceso participativo y de transformación social.

Esta experiencia sociocomunitaria surge de la colaboración entre el grado de Educación Social de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla –La Mancha) y el proyecto Canillejas Comunitaria, gestionado por La Rueca Asociación (Madrid).

Para ello, en primer lugar, se lleva a cabo una sesión inicial de formación sobre los procesos de intervención comunitaria y de transmisión de ciertas claves para iniciar un proyecto de desarrollo comunitario. Esta formación, sería la base teórica principal que vertebrara dicho proyecto, junto a la creación de un grupo motor con la misma visión y objetivos que lo llevasen a la praxis.

En este contexto, el grupo motor comienza a reunirse quincenalmente, llevando a cabo diferentes sesiones donde se decide conjuntamente en qué barrio de Talavera se va a llevar a cabo, cómo se van a identificar ante las vecinas del barrio y qué lenguaje van a utilizar para comunicarles dicha iniciativa.

Una vez decidido todo esto, el siguiente paso consistirá en acercarse al barrio y poner en común dicha iniciativa con las vecinas, con la finalidad de poder trabajar en conjunto.

Desde qué perspectiva de la Educación Social

La ASC en España ha estado muy influenciada por la tradición francesa pero también por la latinoamericana, como señala Hernández (1997:78), en su desarrollo histórico de la ASC 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.

España, cuando menciona la influencia que ejerce *"la corriente de la pedagogía de la liberación procedente de Latinoamérica después de finales de los años sesenta, opción que apuesta claramente por la participación transformadora de la sociedad de todos los implicados en el proceso educativo"*. Sin desdeñar las aportaciones europeas, nos interesa centrarnos en la relación claramente marcada, a nuestro juicio, entre la educación popular, la pedagogía crítica y la Educación Social y, por ende, con la ASC. Destacamos algunos apuntes (Hipólito, 2017:114):

- Critican el modelo hegemónico de educación y su concepción tradicional.
- Promueven un aprendizaje unido a la investigación, la reflexión y la concienciación.
- Educan en un sentir crítico y análisis de las situaciones complejas de las sociedades.
- Concientizan sobre desigualdades sociales, ya sea a nivel local como global y critican situaciones asimétricas de poder.
- Apuestan por un modelo de educación horizontal que busca que los sujetos cumplan un papel activo.
- Buscan el compromiso individual y social de los educandos.
- Su finalidad es construir procesos de emancipación, de transformación y cambio social.

Estas premisas serán clave para el desarrollo de la experiencia que presentamos, tanto para las estudiantes y profesionales que deciden involucrarse en el proyecto como para el barrio en el que se desarrollará el mismo. Partimos de una concepción dialógica del proceso comunitario, crítica, reflexiva y transformadora que huya de la idea academicista del aprendizaje y que suponga una relación horizontal entre comunidad universitaria y la ciudadanía que habita el barrio.

Una experiencia que sirva para problematizar la realidad existente en la ciudad de la que somos parte, es decir, no asumir que la realidad es *per se* cómo nos la presentan, sino profundizar en las realidades diversas del barrio, desde una mirada crítica y analítica que explore las relaciones asimétricas de poder, de reconocimiento y de igualdad de la ciudadanía, independientemente del barrio en el que vivan.

Prácticas socioeducativas hacia la transformación social

En ocasiones los barrios, las ciudades, están más preparadas para expulsarnos que para acogernos, estamos demasiado acostumbradas al reconocimiento de los saberes hegemónicos que dominan las prácticas de circulación por el mundo actual y mucho menos acostumbradas

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.

a la valoración de los saberes y la cultura popular que pueda emanar, y de hecho emana, de los barrios. Esto supone una desposesión, una colonización de saberes, es decir, la prevalencia de los saberes considerados válidos frente a otros menos considerados o, directamente, no considerados e incluso invisibilizados. En palabras de De Sousa (2014:22), *"lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro"*.

Frente a la hegemonía cultural, de saberes y prácticas sociales, la Educación Social debiera apostar por procesos de transformación social, así como, consecuentemente, la ASC debiera materializar estos procesos en acciones sociocomunitarias, de participación real desde un concepto amplio de la cultura tomando como referencia la cultura popular. Las prácticas socioeducativas desde la Educación Social transitan hacia el cambio social y la transformación y reconsideración del *status quo*. Un proceso comunitario desde la perspectiva de nuestra profesión, tal como nosotras la entendemos, tiene que romper con ese *status quo* que planea, en gran parte, en nuestro modelo social sobre la división entre las que pertenecen y las que no pertenecen, entre los considerados sujetos de pleno derecho y los desposeídos. En este sentido, Caride invita a pensar que las prácticas socioeducativas *"además de ofrecer la oportunidad de contribuir al bienestar de las comunidades, deben hacer partícipes a las personas de los procesos de desarrollo que se promueven, reconociéndolos como sujetos de la acción y no como meros objetos de atención"* (2017:262).

Si pensamos más concretamente en acciones comunitarias como procesos de transformación, dos variables son relevantes (Gomá, 2008, párr. 15-16):

- La capacidad de aplicar estrategias y proyectos de acción en múltiples dimensiones (sociales, educativos, residenciales, urbanísticos, culturales, económicos, laborales…) desde procesos de autonomía y participación personal y asociativa.
- La capacidad de articular la acción por la igualdad con el reconocimiento de todas las diferencias; de la diversidad expresada y vivida en positivo, como valor compartido. Y de articular esta diversidad con el establecimiento de pactos y marcos cívicos y convivenciales sólidos

Lo ideal de estas dos variables es que intersecccionen en un punto de encuentro que permita generar un espacio común de articulación y convivencia de diversidades, tal como se expresa en la siguiente tabla (Tabla 1):

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 1. *Variables de los procesos de transformación*

		Capacidad de convivencia vecinal, desde el reconocimiento de las diferencias	
		Baja	**Alta**
Capacidad de transformación desde la implicación ciudadana	**Alta**	El territorio como **espacio de control social** y rechazo de la diversidad	El territorio como **espacio de acción social**, de inclusión y bienestar, de articulación de redes, de identidad y de diferencias
	Baja	El territorio como **espacio de tensión cronificada** con tendencia a la segmentación y al conflicto	El territorio como **espacio de indiferencia**: personas autónomas, pero sin vínculos ni reciprocidades comunitarias

Fuente: Gomá, 2008, párr. 18

De esta manera, vemos necesario indicar de qué manera pensamos dichas prácticas socioeducativas transformadoras, puesto que este planteamiento facilitará la lectura de la experiencia que presentamos en el presente artículo. En este sentido, es importante recordar que pensamos la acción socioeducativa en el espacio comunitario desde la construcción de la colectividad. Para ello, es preciso contar con los aportes de Marchioni (1999) en referencia a los factores clave de un proceso comunitario:

- El territorio, como espacio físico y social, de sociabilidad e identificación de la ciudadanía.
- La población, tanto a nivel individual como grupal.
- Los recursos, profundizando en su conocimiento.
- Las demandas, favoreciendo el conocimiento de los problemas y necesidades que expone la población.

No obstante, estos factores clave que aporta el autor no se entenderían sin la relación entre los mismos, es decir, pensar en una acción socioeducativa en el contexto comunitario es pensar en las dinámicas relaciones que emergen entre la población, los recursos, las problemáticas y el territorio. De esta manera, si ponemos el foco en las relaciones que subyacen en la comunidad, es necesario pensar también, en la posición que tomamos como profesionales de la Educación Social en este proceso, ya que precisamente tenemos como objetivo facilitar esas relaciones en el territorio.

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

En este sentido, la mirada profesional que intentamos fomentar en la experiencia que aportamos, lo es desde la construcción del vínculo socioeducativo con la comunidad, es decir, desde la facilitación de las relaciones entre los factores clave de un proceso comunitario, desde el aprendizaje horizontal y crítico, generando espacios socioeducativos que respondan al equilibrio de necesidades individuales y colectivas, y basado en una responsabilidad con el proceso comunitario que fomente la proyección y la motivación del mismo.

Experiencia comunitaria

A continuación, una vez hemos profundizado en la mirada desde la que concebimos la intervención en la comunidad desde la ASC, pretendemos realizar una propuesta de trabajo participativo conjunto entre la universidad y el barrio.

La acción socioeducativa se mueve en una realidad compleja, caracterizada por su diversidad y donde se producen cambios en breves períodos de tiempo, conformando comunidades donde se producen situaciones inesperadas, inciertas. Por tanto, más que un proyecto socioeducativo, cerrado, lineal y estandarizado, podríamos decir que se trata de un conjunto de estrategias de acción que permitan afrontar el desarrollo de un proceso en una realidad caracterizada por la incertidumbre (Melendro y Rodríguez, 2013).

En este sentido, se planifican acciones que van a permitir, de manera abierta y flexible, la adaptación a la sucesión de diversas situaciones que surgirán según se desarrolle este proceso conjunto, no pensándolo como un tránsito fijo y concreto, sino más bien como una situación a la que se llega como producto de dicho proceso.

a. Objetivos

El *objetivo principal* de esta propuesta sería:

- Desarrollar un proceso de acción sociocomunitaria, de participación y transformación en un barrio de Talavera.
- Generar procesos de dinamización social y cultural

Para alcanzarlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

Objetivos de la primera fase

- Generar un proceso formativo para estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y profesionales de diferentes disciplinas en desarrollo comunitario.
- Constituir un grupo motor de trabajo comunitario.

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.

Objetivos de la segunda fase

- Elaborar un análisis de la situación, incluyendo recursos, necesidades, demandas e intereses que afecten a la población del barrio.
- Generar una propuesta de acciones y estrategias basadas en la situación del barrio.

Objetivos de la tercera fase

- Trabajar en las necesidades reales del barrio

Los objetivos destinados al trabajo en el barrio para cumplir con el objetivo general están aún por definir ya que la intención de la propuesta es, una vez hecha la formación, el análisis y el planteamiento inicial, ponerlo en común con las vecinas del barrio y elaborar conjuntamente unos objetivos realistas y ajustados a las necesidades que nos transmitan.

b. Contextualización y origen del proyecto

Esta iniciativa surge en 2019 de la colaboración de la Asociación La Rueca con las asignaturas ASC I y II del grado de Educación Social de Talavera de la Reina (Universidad de Castilla –La Mancha). No obstante, podemos trasladarnos un poco antes, en torno a 2017 para terminar de entender el germen de esta experiencia. La colaboración entre la docencia de la asignatura de ASC y un educador social egresado de la facultad, se construye desde la necesidad de fomentar el campo profesional del desarrollo comunitario entre las estudiantes de Educación Social.

En este sentido, hemos querido pensar esta colaboración no solo como oportunidad de enriquecer al perfil profesional, sino como una ocasión para reflexionar en torno al papel y posición de la Educación Social en el desarrollo comunitario. A partir de estas colaboraciones previas con la asignatura de ASC, se empiezan a generar intereses entre las estudiantes que, junto con la docencia de la misma asignatura y el educador social egresado, inician la experiencia que a continuación se expone.

Siguiendo con los inicios que hemos señalado, para dar forma a la experiencia se contacta desde la UCLM con el proyecto Canillejas Comunitaria, gestionado por la Rueca Asociación de Madrid. Este proyecto situado en el distrito de San Blas, lleva desde 2017 trabajado en el barrio, desde la metodología comunitaria, diversas líneas como la educación, la salud o la participación con jóvenes.

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.

Desde el equipo de Canillejas Comunitaria se ve la necesidad de establecer estrategias de sistematización que permitan compartir y replicar procesos exitosos, siendo el mundo académico un espacio ideal para compartir los procesos sistematizados. Además de establecer dentro de los perfiles profesionales de las Ciencias Sociales, una dimensión comunitaria, que no suele ser considerada por los futuros profesionales. Por último, se plantea dar a conocer la metodología comunitaria como una herramienta para los procesos de transformación social, en los ámbitos individual, grupal y comunitario.

De esta manera, el proceso va orientado a conocer y poner en práctica procesos comunitarios o acciones fruto del trabajo en red, por parte del alumnado. La idea inicial estaba conformada alrededor del alumnado de prácticum pero se identificaron varios límites, entre ellos la posible falta de motivación del alumnado, más orientado a procesos de acción educativa individual. Es por esto, que se pensó en alternativas en las que la vinculación de alumnado de diferentes cursos del grado se integrara en el proceso para asegurar la proyección del mismo. Así, participantes y alumnado configurarían un grupo motor para la realización de acciones, con una supervisión y proceso de tutorización por parte de los profesionales del proyecto. Esto permitiría:

- Una mayor permeabilidad de los procesos comunitarios y el trabajo en red, como método de intervención, dentro de los perfiles profesionales de los futuros educadores sociales. El alumnado conocería el método de trabajo durante varios cursos y en varias materias, de tal manera que la intervención comunitaria intercultural fuese una opción metodológica clara y vinculada a otras materias.
- Se garantiza así una continuidad de los procesos, donde el alumnado puede participar a lo largo de su formación de grado, de tal manera que las propuestas de acciones y actividades se realicen en procesos más amplios y más exigentes, que no solo sean acciones puntuales, poco vinculadas al territorio o poco significativas, debido a los tiempos de las prácticas académicas.

Es preciso indicar, que el grupo motor que se pretende generar en este proceso no solo contaría con el alumnado, sino que sería un espacio diverso con una propuesta metodológica concreta, que parte de la interacción de, en palabras de Marchioni, Morín y Álamo (2013), los "tres protagonistas" fundamentales en el desarrollo local, distinguiendo tres categorías o tipos de actores, en función del aporte que realizan:

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 ligados a la toma de decisiones (político-institucionales).
- Los ligados a técnicas particulares (expertos profesionales).
- Los ligados a la acción sobre el terreno (la población y todas sus expresiones activas).

Desde este modelo, se da mayor peso a los actores ligados a la acción como punto inicial del proceso de esta experiencia, poniendo el foco también en las alianzas con los recursos técnicos e institucionales.

c. Fases del proceso

Primer paso. Formación de Canillejas Comunitaria (La Rueca Asociación)

1. Desarrollo de la propuesta de colaboración

La propuesta parte de realizar una labor de información y formación sobre los procesos de intervención comunitaria intercultural, que ayuden a motivar al alumnado y a incorporarlo dentro de sus concepciones profesionales para después realizar con ellos procesos de sensibilización, trabajo en red y acciones diversas en el entorno de Talavera o el espacio universitario, creando un grupo motor compuesto por alumnado de diferentes cursos. El proyecto en este proceso, realizará no solo esas labores de formación en diferentes materias y asignaturas, también desarrollará labores de supervisión y orientación a los alumnos participantes, así como las tareas de coordinación pertinentes para que el grupo de alumnado pueda desarrollar el proceso o acciones. Así este proceso se desarrollará en varias fases:

1º Fase de motivación y formación: Esta fase viene a cubrir la necesidad de incorporar esta metodología en el perfil y expectativas profesionales de las/os estudiantes, con el objetivo claro de fomentar la participación del alumnado en fases siguientes. Así, se prevé que se pudiese contextualizar el proceso en diferentes materias y cursos del grado de educación social, como:

- Primero: en asignaturas como interculturalidad, en la que se podría afrontar desde los procesos de intervención intercultural. También se ha propuesto asignaturas como TIC, donde se pueden vincular estrategias de coordinación de espacios y el uso de TIC para la intervención comunitaria.
- Segundo: asignaturas como Animación Sociocultural podrían incluir estrategias desde acciones de sensibilización. En este caso parte de las tareas prácticas de esta asignatura se pueden vincular al proceso.

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.

- Tercero: Se ve la posibilidad de vincular contenidos desde la Pedagogía del Ocio, que pudiesen llevar acompañados estrategias de participación y/o trabajo en red.
- Cuarto: las/os alumnas/os que durante cursos anteriores se hayan visto interesadas pueden realizar las prácticas en el proyecto de intervención en Canillejas.

2º Laboratorio Social y Grupo Motor: a las/os alumnas/os que se hayan visto motivadas a una implicación mayor, se le invitará al desarrollo de posibles acciones, que generen una estructura de grupo motor y un prediagnóstico que oriente las acciones futuras. En este espacio se iniciará el diseño de las posibles acciones, y, por lo tanto, se establecerá el alcance de estas, tiempos, procesos y diferentes participantes. Este será el momento también de invitar a otros miembros del grupo motor para completar el espectro de participantes de las futuras acciones.

3º Acciones: Es en esta fase donde se desarrollarán las acciones y se complementarán con procesos de evaluación que permitan incorporar cambios y adaptaciones para ciclos futuros o que aseguren los procesos establecidos.

2. Conclusiones de la 1ª fase de motivación y formación

Se plantea una sesión inicial no solo desde la formación y la transmisión de las claves para dar inicio a la experiencia comunitaria, sino desde la necesidad de generar grupo y visión común. Desde el equipo de Canillejas Comunitaria se puso mucho énfasis en este último punto, puesto que comprobaron durante estos años que más allá de conocer y manejar diversas herramientas y fases de un proceso comunitario, lo que genera proyección y motivación en estos procesos viene muy condicionado por el vínculo que se genera en el grupo motor; y no sólo entre las participantes en el grupo, sino también de éstas con la comunidad y el territorio. Este planteamiento responde a lo que anteriormente hemos mencionado sobre la necesidad de generar vínculos en los procesos comunitarios que motiven a crear lazos fuertes con el proyecto. Por tanto, en esta primera sesión, se propiciaron espacios de encuentro para conocer cuáles son las fortalezas y habilidades del grupo, con el objetivo de generar una visión grupal y compartir dichas fortalezas.

Además, la sesión se centró en iniciar un pre-diagnóstico con el objetivo de dar los primeros pasos en el proceso comunitario. Con este pre-diagnóstico se pudieron conocer por un lado las necesidades que se detectaban en la ciudad de Talavera, y también los intereses 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.

preocupaciones que las participantes tenían. Algunas de las necesidades que se detectaron y que después fueron agrupadas en grandes bloques temáticos fueron:

- Juventud
- Pobreza
- Cultura y Ocio
- Diversidad cultural y migración
- Participación
- Espacio urbano: movilidad, accesibilidad
- Comunidad educativa
- Exclusión

d. Segundo paso. Construcción inicial del proyecto

Tras recibir la formación previa sobre cómo realizar una acción sociocomunitaria, se decide como primera acción, hacer una deriva por el barrio para conocerlo de cerca y poder tener mayor información y más contextualizada.

En este contexto, el grupo motor decide establecer reuniones quincenales, con la finalidad de decidir mediante la puesta en común qué pasos y qué tareas se iban a llevar a cabo de cara a la próxima sesión.

Sesión 1. Deriva por el barrio y puesta en común

Tras realizar el pre-diagnóstico de los diferentes barrios de Talavera, teniendo en cuenta las características de cada uno, el grupo motor se decantó por llevar a cabo este proyecto de desarrollo comunitario en el barrio de La Piedad.

La formación que recibió el grupo motor por parte de Canillejas Comunitaria, constituyó la base de la que partiría este proyecto, debido a esto, el grupo motor decidió realizar una deriva por el barrio de La Piedad. Para ello, se dividió en diferentes subgrupos encargados de pasear por las calles del barrio sin una idea u objetivo previo, con la finalidad de observar y anotar aspectos significativos para ponerlos en común en la próxima sesión.

Sesión 2. Estudio del diagnóstico realizado por la Asociación Alganda sobre el barrio

Se decide analizar por grupos de interés el estudio reciente “La realidad Social del barrio la Piedad de Talavera de la Reina”. Este estudio ha sido realizado por la Asociación Alganda, es un estudio cuantitativo y cualitativo que aporta información sobre cuestiones históricas,

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.

económicas y demográficas del barrio. También aporta información sobre recursos urbanísticos y medioambientales, sociasistenciales, sanitarios y educativos-formativos y analiza la convivencia en el barrio.

Este amplio estudio nos sirve de base diagnóstica de la situación del barrio para trabajar con las vecinas sobre esta información y construir desde ahí qué necesidades e intereses tienen con respecto al trabajo que podemos construir conjuntamente en el barrio.

Sesión 3. Definir los principios del proyecto, nuestras bases sobre las que trabajar

Mediante un ejercicio de auto-reflexión, se determinaron los principios que nos iban a identificar como grupo motor, siendo estos, la transparencia, la ausencia de intereses político-institucionales, la interdisciplinariedad y la cercanía. Además, establecimos una serie de limitaciones que encontramos como grupo, tales como los horarios o la organización.

Sesión 4. Seminario de comunicación entre el grupo y al exterior

En este contexto, el grupo motor se comenzó a reunir para determinar la forma en la que se iba a comunicar el proyecto a las vecinas del barrio, en referencia al lenguaje que se iba a utilizar, entre otros aspectos. La comunicación es un elemento fundamental para el entendimiento entre grupos sociales y el desarrollo comunitario necesita de acciones que fomenten el acercamiento entre grupos y la participación para el diálogo con la comunicación como uno de los elementos centrales (Iglesias, Pastor, & Rondón, 2018).

Para ello, el grupo motor a través de diferentes reuniones, consensuó la forma en la que se iban a identificar como grupo ante los/as vecinos/as del barrio, los principios que nos iban a definir y las limitaciones con las que se encontraban.

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.

En referencia a la forma de identificación, decidimos presentarnos como un grupo de ciudadanos formado por profesorado, alumnado y profesionales de diferentes áreas interesados en conocer el barrio y trabajar en conjunto con este, ya que, uno de nuestros objetivos consistiría en hacer partícipes de forma activa a los vecinos, con el fin de que pertenezcan al grupo motor y sean ellos mismos los actores de su propio proyecto.

Sesión 5. Grupo de trabajo para la presentación de la iniciativa al barrio

Trabajamos conjuntamente para planificar cómo sería nuestra presentación y qué queríamos transmitir, prácticamente como paso inicial. Partíamos de la idea de que son las propias vecinas las que tenían que decidir si querían formar parte y, posteriormente, en qué aspectos del barrio querían trabajar.

e. Tercer paso. Inicio del trabajo comunitario

Una vez decidido el barrio, habernos formado y preparado para comunicar el proyecto, el siguiente paso consistía en ir al barrio para poner en común nuestra iniciativa con las vecinas y explorar si para ellas era relevante que trabajáramos en común.

El 13 de marzo de 2020, la asociación Alganda había programado el encuentro “La realidad Social del barrio La Piedad”, encuentro al que asistiría parte del grupo motor y una representante participaría en la mesa redonda para explicar nuestra iniciativa. Era un encuentro vecinal y de representantes de asociaciones para compartir información sobre la realidad social del barrio.

Debido a la incursión del Covid-19 y del establecimiento del Estado de Alarma, esta sesión fue cancelada, así como el proyecto, a la espera de que se restablezcan las condiciones óptimas para llevarlo a cabo.

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.

Conclusiones

Con la experiencia expuesta, queremos concluir con algunas apreciaciones referentes al proceso. Partimos de que está siendo una experiencia innovadora, y que se constituye como un proceso vivo, en constante cambio para adaptarse a las necesidades del territorio. Pero, además, es una experiencia de aprendizaje mutuo, un espacio donde estudiantes y profesionales de Educación Social pueden conocer un proceso comunitario, valorando el mismo como un espacio profesional futuro y de relación con otros profesionales. En este sentido, indicamos que es una experiencia de aprendizaje mutuo, porque una de los condicionantes es que la sinergia entre ciudadanía, estudiantes de Educación Social, profesionales y administración, se establezca desde la horizontalidad y desde el intercambio de conocimientos.

Por ello, desde la perspectiva de la Educación Social, es necesario generar espacios de reflexión internos donde se analice la figura de la profesión en el ámbito comunitario, y pensar, desde una visión común como profesionales, qué podemos aportar en los procesos comunitarios. La propuesta que hacemos es que desde la Educación Social se puede proponer valor añadido en el ámbito comunitario, al menos a través de la construcción de vínculos socioeducativos con los agentes claves del territorio, así como la facilitación de los procesos de enseñanza- aprendizaje que se den en el proceso comunitario.

Además, apostar por una perspectiva de la Educación Social que potencie el trabajo desde la cultura y la comunidad como espacio de transformación para no olvidar nuestra labor también en este sentido, ya que, en ocasiones, es un campo profesional con más desarrollo en ámbitos relacionados con la exclusión.

El proceso llevado hasta el momento ha permitido, por un lado, ampliar la formación de los estudiantes dentro del aula y, por otro, ha posibilitado generar un encuentro con la práctica profesional desvinculado de lo meramente académico de las asignaturas. Se ha constituido un grupo de trabajo horizontal entre profesorado, alumnado, profesionales, asociaciones y participantes de distintos ámbitos de la ciudad.

Hasta el momento, en un proceso inconcluso a la espera de poder empezar a trabajar en el propio barrio y con las vecinas del barrio. Esta sería una de las partes más relevantes e interesantes que darían sentido al objetivo inicialmente propuesto.

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.

Referencias

Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación*, 29(1), 245-272.

De Sousa, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. De Sousa, & M. P. Meneses, *Espistemologías del Sur. Perspectivas* (págs. 21-68). Madrid: Akal.

Gomá, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. *RES. Revista de Educación Social*(7). Obtenido de https://eduso.net/res/revista/7/marco-teorico/la-accion-comunitaria-transformacion-social-y-construccion-de-ciudadania/

Hernández, J. (1997). Antecedentes y desarrollo histórico de la animación sociocultural en España. En J. Trilla, *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (págs. 61-80). Barcelona: Ariel.

Hipólito, N. (2017). *Educación para el Desarrollo y Educación Social. Percepción de estudiantes de Educación Social sobre su formación en Desarrollo Humano, desigualdades Norte/Sur y Ciudadanía Global.* Tesis doctoral. Talavera de la Reina: Universidad de Castilla –La Mancha.

Iglesias, E., Pastor, E., & Rondón, L. (2018). La comunicación en mediación social y su oportunidad para el desarrollo comunitario. *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales* (16), 159-184.

Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular

Marchioni, M., Morín, L. M., y Álamo, J. (2013). Metodología de la intervención comunitaria. Los procesos comunitarios. En J. Baudes y C. Giménez, *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable* (pp. 58-73). Valencia: Tirant lo Blanch.

Melendro, M., y Rodríguez, A. E. (2013). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.

Para contactar:

Natalia Hipólito Ruiz. Educadora Social, profesora del Grado de Educación Social. Facultad de CC.SS. de Talavera. Email: **natalia.hipolito@uclm.es**

Iván Sánchez Mora. Educador Social. Proyecto Canillejas comunitaria gestionado por La Rueca Asociación (Madrid). Email: **ivansanchezmora@gmail.com**

Sergio Jorge Fernández Ortega. Educador social, profesor asociado del Grado de Educación Social. Facultad de CC.SS. de Talavera. Email: **sergioj.fernandez@uclm.es**

María Gutiérrez Camuñas. Estudiante del grado de Educación Social. Facultad de CC.SS. de Talavera. Email: **Maria.Gutierrez16@alu.uclm.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.

Miscelánea

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.

Educadores y educadoras sociales en la escuela. Una investigación desde el ámbito de la orientación educativa

Social Educators in the school. An investigation from the education guidance scope

Iván Aguión Regueiro, María D. Dapía Conde y **Paula Rodríguez Rivera,**
Universidad de Vigo

Resumen

Desde la aparición del título universitario de Educación Social en España, se ha generado el debate acerca de sus ámbitos de actuación, siendo uno de los más cuestionados la escuela. En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar la figura del educador o educadora social en los centros de enseñanza secundaria desde la perspectiva de la orientación educativa. Para ello se llevaron a cabo seis entrevistas a orientadores y orientadoras de centros de enseñanza secundaria, tanto privados/concertados como públicos de la ciudad de Ourense así como a un especialista del equipo de orientación específico de la provincia. Los principales resultados obtenidos de esta investigación evidencian una falta de recursos, sobre todo humanos, en los centros y la necesidad acuciante de la figura del educador o educadora social, que incluirían dentro del departamento de orientación y cuyas funciones hasta la fecha vienen resolviendo el profesorado y el propio personal de apoyo y profesionales de la orientación educativa, ocasionando una sobrecarga de trabajo a estos y estas profesionales.

Palabras clave: Orientación educativa, educación social, escuela, educación secundaria, educación formal.

Abstract

Since the appearance of the university degree in Social Education in Spain, the debate about scope of activities has been generated, being one of the most questioned the school. In this context, the objective of this study is analyze the figure of the social educator in secondary schools from the perspective of the educational orientation. To this end, six interviews are conducted with counselors and counselors from secondary schools, both private / concerted and public in the city of Ourense, as well as a specialist from the Specific Guidance Team of the province. The main results obtained from this research show a lack of resources, especially human resources, in the centers and the need for the figure of the educator or social educator, which they would include within the Department of Orientation and the functions up to date that the teachers have been solving and the own support staff and professionals of the educational orientation, causing an overload of work to these and these professionals.

Keywords: Education guidance, Social Education, School, Secondary School, Formal Education.

Fecha de recepción: 06/02/2020 Fecha de aceptación: 03/10/2020

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.

Introducción

La situación actual de educadores y educadoras sociales con relación a su incorporación en centros escolares del territorio español es variable. Hay comunidades en las que la incorporación de los profesionales de la educación social en los centros de enseñanza ya es una realidad; si bien su ingreso ha sido dispar, tanto por lo que refiere a la dependencia orgánica como a las funciones realizadas. López (2013) habla de tres modelos: educadores sociales adscritos a centros escolares (Extremadura, Castilla-La Mancha o Andalucía), educadores sociales integrados en los servicios sociales municipales y finalmente, proyectos concretos liderados por educadores sociales en los centros escolares. Tal divergencia es valorada por autores como Castillo (2012:133) como *"un proceso limitado e incompleto en algunas comunidades autónomas y excesivamente ambicioso y rápido en otras"*, si bien *"tienen por lo general un mejor resultado para las y los estudiantes y las y los profesores"* (López, 2013:2).

En Galicia, no existe actualmente regulación específica relativa a la incorporación de la figura de los profesionales de la educación social en los centros educativos. Un antecedente en el contexto gallego, Parcerisa (2008) lo sitúa en el año 1998, y más concretamente en el proyecto *Dorna: embárcate na saúde* (Dorna: embárcate en la salud) en el que un equipo de educadoras/res sociales, en un centro educativo de secundaria, realizó un trabajo preventivo dirigido a la promoción de la salud desde una visión integral. Posteriormente, se continuó buscando esta simbiosis entre educación y escuela desde el consejo general de colegios de educadoras y educadores sociales, a través del grupo de trabajo aBeira.

La única legislación gallega con alusión a los profesionales de la educación social en el ámbito escolar se encuentra en el Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la comunidad autónoma de Galicia y la posterior Orden de 24 de julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la comunidad autónoma de Galicia. En ellas se abre las puertas de los centros escolares gallegos a nuevas figuras profesionales, entre ellos los y las educadores sociales, si bien esta posible incorporación presente en el marco legislativo no se materializó en la práctica profesional y esto a pesar de que, como apunta López (2018), si atendemos a las funciones propias de la educación Social, recogidas en los documentos

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.

profesionalizadores elaborados por ASEDES (2007), los y las educadores sociales tienen cabida en los departamentos de orientación.

Estado de la cuestión. Educación social y escuela, ¿juntas o separadas?

La vinculación entre educación social y escuela encuentra el primer escollo en la falta de delimitación en las áreas de actuación y funciones, así como en la definición del perfil profesional de la educación social, ya que *"tradicionalmente se considera que el educador o educadora social es un profesional de la educación que trabaja en un marco preferentemente no escolar, con sujetos que presentan dificultades para su adaptación social o cultural"* (Panchón, 2011:2). Y es precisamente este "marco preferentemente no escolar" el que también aparece señalado en la primera de las directrices del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social:

> Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa (Real Decreto 1420/1991, 1991:32891).

Riera apuntaba en 1998 que es un error enmarcar al o a la educadora social únicamente en espacios no escolares. *"No es plausible relacionar con la educación social sólo aquel ámbito educativo que se desmarca del sistema reglado. Éste es un error histórico y desencadenante de otras desviaciones sociopedagógicas"* (Riera, 1998:51). Otros autores se han manifestado en esta línea, constituyendo tema de debate presente en diferentes congresos o publicaciones.

Estos debates no han conseguido que actualmente exista una ley estatal que regule la presencia de esta figura en el ámbito escolar, a pesar de que como se recoge en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, la educación es un derecho fundamental, que *"tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"* (Constitución Española, artículo 27.2). En consecuencia, como apunta López (2013:1): *"entendemos pues que es en este marco que también la educación social es un derecho fundamental de las personas"*.

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 marco legislativo ambiguo ha tenido como consecuencia directa una incorporación de educadores sociales en centros escolares muy diferenciada dependiente de las comunidades autónomas de referencia. Se pueden identificar tres modelos de integración desiguales, con asignación de funciones también diferenciadas (Dapía y Fernández, 2018; López, 2013):

a) educadores/as sociales adscritos de forma institucional, formando parte de los recursos humanos propios de los centros;
b) educadores/as sociales pertenecientes a los Servicios Sociales municipales que ejercen sus funciones en los centros docentes de primaria y/o secundaria;
c) proyectos liderados por educadores/as sociales, que se llevan a cabo en los centros escolares mediante entidades intermediarias, previa firma de un convenio con la administración autonómica educativa

Las funciones de los educadores sociales en el contexto escolar han sido objeto de reflexión desde diferentes posiciones. La Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES, 2007) identificaba las funciones y competencias generales del educador/a social en el entorno escolar en sus documentos profesionalizadores, agrupándolas en funciones preventivas, mediadoras y educativas. Serrano (2018) enmarca en tres áreas las funciones de educadores sociales en el sistema educativo: absentismo, convivencia y mediación, y animación sociocultural. Por su parte, González, Olmos y Serrate (2016) en un estudio realizado a cuatrocientos cuarenta educadores sociales concluye que las funciones que está atendiendo esta figura en los centros de enseñanza son funciones *"consideradas importantes y necesarias en la resolución de situaciones problemáticas y conflictivas, en el fomento de la relación familia-escuela-entorno, en la atención a aspectos que afectan al alumnado y en el mantenimiento de la coordinación con los agentes educativos"* (González, Olmos y Serrate, 2016:240).

Atendiendo a las normativas legislativas específicas de cada comunidad, las funciones que son asignadas a los profesionales de la educación social que actúan en centros escolares son heterogéneas y dependen de diferentes factores: tipo de contratación, modelo de acción de trabajo, contexto de intervención y destinatarios.

Esta situación lleva a autores como Castillo (2012) a valorar la inserción de la figura de los profesionales de la educación social en la escuela como *"un proceso limitado e incompleto en algunas comunidades autónomas, y excesivamente ambicioso y rápido en otras"* (Castillo,

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.

2012:133) y a reivindicar la integración de la educación social en la escuela con un peso mayor del que tiene actualmente, como respuesta a la demanda de un sistema educativo moderno (Quintanal, 2018). Pese a todo, y aún sin tener la suficiente trayectoria para valorar los distintos modelos, como afirma López (2013), *"sí que podemos avanzar que aquellos modelos en los que la educadora o educador social se incorpora a la dinámica habitual del centro escolar tienen, por lo general, un mejor resultado para las y los estudiantes y las y los profesores"* (López, 2013:2).

Objetivos

En este contexto, esta investigación se ha planteado como objetivo general identificar la valoración que hacen los profesionales de la orientación en relación a la integración de educadores y educadoras sociales en el marco escolar, en la comunidad autónoma de Galicia. Más concretamente, los objetivos específicos de esta investigación se definen por:

- Identificar las necesidades o problemáticas actuales de los centros
- Conocer la valoración respecto a la introducción de la figura del educador o educadora social desde los equipos de orientación específica y desde los/as orientadores de los institutos de educación secundaria
- Aproximarse a las funciones que les asignan al o a la educadora social
- Determinar tiempo, espacios y dependencia de los/las educadores sociales en los centros.

Método

El diseño de esta investigación, se enmarca en una investigación cualitativa que busca describir y comprender una realidad desde el punto de vista de los profesionales de la orientación educativa sobre la integración de educadores sociales en centros escolares; es decir, se orienta a la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, a fin de extraer significados con relación a los objetivos de la investigación. *"Es una investigación interpretativa referida al individuo, a lo particular y de carácter ideográfico"* (Bisquerra, 1989:64).

Participantes

En el presente estudio se ha contado con la participación de seis jefes y jefas de departamentos de orientación de centros donde se imparte educación secundaria de la ciudad de Ourense. La selección de los centros se hizo de forma aleatoria, atendiendo a su

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.

dependencia (público-privado/concertado) y la variedad en la oferta educativa. De los seis centros, tres son centros públicos y los otros tres privados/concertados. La mitad de los centros incluye una oferta desde infantil a secundaria, mientras los tres restantes, son centros específicos de secundaria, de los cuales uno de ellos ofrece formación profesional y en los otros dos la oferta abarca educación secundaria y bachiller. Además, ha participado un especialista del equipo de orientación específico (EOE) de la misma provincia.

Instrumento

Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado una entrevista estructurada con preguntas abiertas. El modelo de entrevista dirigido a orientadores/ras de los centros educativos estaba constituida por las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las necesidades que detecta en relación al alumnado?, ¿Y al profesorado?, ¿Y a las familias?, ¿Cree que hubo una evolución en dichas necesidades?
2. ¿Qué alternativas cree que se deberían implementar para mejorar la situación del centro donde desempeña sus funciones?, ¿Añadiría la figura de algún otro perfil profesional?, ¿Cuál?, ¿Cree que sería de ayuda la incorporación de un educador o educadora social?, ¿Por centro o en el equipo de orientación específico?
3. ¿Ha derivado en alguna ocasión algún caso al Equipo de Orientación Específica?, ¿Qué opina de la conformación del actual equipo específico?, ¿Da respuesta a algunas de las demandan que señaló anteriormente?, ¿Añadiría algún otro u otra especialista al equipo?, ¿Qué opina de que en los EOEs no esté incorporado un educador/a social?
4. Como sabrá existen comunidades autónomas (Castilla-La Mancha, Extremadura o Andalucía) donde se ha incluido la figura del educador social en centros de enseñanza secundaria ¿Cómo valora la incorporación de dicha figura?
5. Continuando con la posibilidad de incorporación de educadores sociales en centros de secundaria, desde su experiencia ¿qué funciones, programas y/o actividades podría llevar a cabo el educador o educadora social en la escuela?, ¿Cómo cree que se desarrollarían estas funciones (tiempo, espacios…)? Según su opinión ¿Este educador o educadora sería dependiente del departamento de orientación o del equipo directivo?

Para el especialista del equipo de orientación específico, se partió del mismo guion con las adaptaciones oportunas.

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.

Procedimiento

Tras una selección de los centros se contactó con las personas responsables. En esta primera toma de contacto se solicitó su colaboración y se les informó del objetivo y la finalidad de la investigación.

Una vez confirmada la participación en la investigación y establecida la fecha que más se adecuaba a sus necesidades se acudió al centro de enseñanza donde cada profesional desempeña sus funciones y antes de comenzar la entrevista se les garantizó que en todo momento contaría con la confidencialidad y anonimato facilitándoles un acuerdo de consentimiento informado. Las distintas sesiones fueron grabadas a través de un dispositivo de recogida de voz para su posterior transcripción, desarrollándose en el propio centro académico de cada profesional y con una duración variable en torno a los treinta minutos.

Por motivos de confidencialidad y rigor científico para preservar el anonimato de cada participante se le asignó a cada uno/a el código E (Entrevista) seguido del número 01 al 07, asignado aleatoriamente para la transcripción de las entrevistas.

Análisis de datos

Para proceder al análisis de los discursos de las entrevistas, se ha llevado a cabo un análisis de contenido, que permitió establecer una categorización de las respuestas, empleando una combinación de procedimientos deductivos e inductivos, propios de la investigación cualitativa. Los tres investigadores, de forma independiente, planteaban una propuesta de taxonomización, para finalmente llegar de forma consensuada y contrastada a una categorización final mediante una triangulación de perspectivas. Finalmente, se han identificado las categorías que aparecen recogidas en la tabla 1. Dicha categorización responde a criterios de objetividad, pertinencia e integridad, estableciéndose cinco categorías primarias, que dieron lugar a otras categorías de segundo y tercer nivel de concreción, siguiendo el principio de ordenación y clasificación.

Esta categorización servirá de base a la presentación de los resultados recogidos en el siguiente apartado, ilustrados con fragmentos de las entrevistas, identificando el código de entrevista, así como de línea, con el objeto de recoger lo más fehacientemente el sentir de los/las profesionales entrevistados/das.

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 1. Categorización de los discursos de los/las participantes Elaboración propia

Categorías de primer, segundo y tercer orden empleadas
1. Necesidades o problemáticas actuales de los centros 1.1 Del alumnado 1.1.1 Convivencia 1.1.2 Atención al alumnado con necesidades educativas especiales 1.1.3 Desarrollo curricular 1.1.4 Problemas familiares 1.1.5 Otros 1.2 Del profesorado 1.2.1 Formación del profesorado 1.2.2 Falta de recursos humanos 1.2.3 Conflictividad en el profesorado 1.2.4 Otros 1.3 De la familia 1.3.1 Apoyo escolar 1.3.2 Sobreprotección 1.3.3 Situación familiar 1.3.4 Implicación con el centro 1.3.5 Disciplina 1.3.6 Bullying
2. La figura del educador o educadora social en los equipos de orientación específicos 2.1 Opinión de la presencia del educador social en equipos de orientación específicos 2.1.1 De acuerdo 2.1.2 Desacuerdo 2.1.3 No sabe/no contesta 2.2 Funciones del educador social en los equipos de orientación específicos 3.2.1 Con el alumnado 3.2.2 Agentes externos 3.2.3 Profesorado
3. La figura de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria 3.1 Valoración de la actual incorporación del educador social en determinadas comunidades autónomas 3.1.1 Muy positiva
4. Funciones que les asignan los y las profesionales del departamento de orientación al o a la educadora social. 4.1 Convivencia 4.2 Plan de acción tutorial 4.3 Diseño e implementación de programas 4.4 Mediación 4.5 Ocio y tiempo libre 4.6 Contacto con los servicios externos 4.7 Formación a padres y madres 4.8 Atención del alumnado con necesidades educativas especiales 4.9 Otras implementaciones de programas
5. Tiempo, espacios y dependencia de los/las educadoras sociales en los centros 5.1 Espacios de intervención 5.1.1 Despacho propio 5.1.2 Aula de convivencia 5.1.3 Tutorías de la educación secundaria obligatoria 5.1.4 Aula de apoyo 5.2 Tiempo 5.2.1 Jornada laboral docente 5.2.2 No ajustada a jornada laboral docente 5.2.3 Sin especificar 5.3 Dependencia de la educación social 5.3.1 Departamento de orientación

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.

Resultados

Se ha estructurado este apartado en cinco bloques siguiendo las categorías de primer orden presentadas.

Necesidades o problemáticas actuales de los centros

En esta primera categoría se detectaron diferentes problemáticas o necesidades en función de las subcategorías de alumnado, profesorado *y* familia.

En relación con el **alumnado** la problemática más comentada, siendo señalada por el total de profesionales, fue la de *convivencia* dentro del centro, si bien recalcan que los conflictos son mínimos y están producidos principalmente por:

> "Falta de habilidades sociales, que es lo que generan los conflictos y un umbral de frustración muy muy bajo". (-Entrevista, 06-, E06, líneas 1-3)

Estos conflictos entre compañeros y compañeras suelen encauzarse mediante vías internas como equipos de mediación y a través de las tutorías, y pese a ser una preocupación acuciante entre las familias el especialista del EOE afirma que:

> "Dentro de lo de acoso te puedo decir que en más del 70% al final se cerró el protocolo. Es decir, no se consideró que fuera tema de acoso". (E07, 9-10)

Otra necesidad mencionada por los/las profesionales de la orientación, es la de *Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales,* entre las que destacan los trastornos del espectro autista o el trastorno de déficit de atención con hiperactividad

También aluden al *Desarrollo curricular,* problemática que se detecta, sobre todo en los primeros cursos, relacionada con una falta de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje o de adquisición de estándares. Los *Problemas familiares,* situaciones dentro del ámbito familiar, consideran que están repercutiendo directamente en el académico, sobre todo niños/as que están en régimen de custodia.

Y finalmente en la subcategoría *Otros* se englobaron necesidades menos demandadas como la atención al alumnado extranjero o un caso excepcional de riesgo suicida que llegó este curso al EOE, recién publicado el protocolo de actuación al respecto.

Si nos centramos en las necesidades del **profesorado** podemos identificar que la más acuciante es la *Formación del profesorado,* mencionada por la mayoría de los/as

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.

profesionales; para los orientadores de los centros existe una demanda de formación continua, tanto a nivel pedagógico como de nuevas tecnologías. Por el contrario, el especialista del EOE reconoce que esta necesidad entre el profesorado es motivada por la falta de interés del colectivo por mantener una formación continuada, ya que los recursos existen para dar respuesta a esta demanda.

Las subcategorías que le siguen son las de *Falta de recursos humanos,* la cual se tratará en una futura categoría en mayor profundidad, la de *Conflictividad en el profesorado,* en la que un profesional se refiere a ciertas desavenencias que se acaban solventando también a través de los canales internos establecidos y *Otros,* con alusión a las adaptaciones al medio o las circunstancias que sufren algunos profesores o profesoras en determinadas ocasiones.

Entre las mayores necesidades y problemáticas de las **familias** destaca el *Apoyo escolar* y la *Sobreprotección* a sus hijos e hijas. Del *Apoyo escolar* apuntan que se encuentran con padres y madres que no le dan importancia a que sus hijos e hijas estudien o que no cuentan con las aptitudes para apoyarlas en los estudios.

La *Sobreprotección* fue destacada por la mitad de los/as profesionales participantes y la asocian a otras problemáticas del alumnado:

> "En vez de darle habilidades, a favorecer el desarrollo de los hijos, los sobreprotegen y no los dejan crecer y fomentan esa conflictividad". (E06, 11-13)

La *Situación familiar* es una problemática importante, a la par de la anterior, en la que a veces la situación en la que se encuentre la familia deriva en diferentes dificultades, especialmente su situación económica, o las rupturas de pareja también afectan a los menores.

Otras demandas en torno a la familia son la *Implicación con el centro*; se echa en falta la implicación de las familias en actividades en las que se les invita a participar, la *Disciplina*, relacionada con las normas en casa, y *Bullying*. Uno de los profesionales señala que cada vez más las familias se preocupan por temas relacionados con el acoso, si bien como mencionamos anteriormente la mayoría de estos casos acaban cerrándose, ya que como apunta este profesional:

> "Es una palabra que utilizan con demasiada frecuencia, entonces necesitan, y así nosotros lo venimos haciendo, formación para situar adecuadamente el concepto". (E05, 26-27).

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 educador o educadora social desde la perspectiva de los equipos de orientación (específica-EOEs- y de centros)

La opinión acerca de la incorporación de la educación social en los equipos de orientación específico es *Favorable*, con una única excepción que manifiesta su *desacuerdo* al considerar más apropiado situar la figura de la educación social en el propio departamento de orientación:

> "Creo que encajan mejor en un departamento de orientación que en el equipo de orientación especifico, porque como el equipo es externo y lo que hace es apoyar a los departamentos de orientación [...] ¿cuál sería su labor? ¿Darle material a los centros para que trabajen como hacemos con Cruz Roja?, ¿O iría el educador a impartir a distintos centros? pues somos tantos centros que si hubiese un solo educador... No sé, yo lo vería más en los departamentos". (E01, 111-117)

En relación a las funciones de la educación sociales en el equipo de orientación específico parecen no estar muy claras. *Con el Alumnado* apuntan que podría realizar la valoración interdisciplinar del alumnado, con *Agentes externos* se mencionan funciones como cooperar con los centros en la elaboración y propuesta dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, trabajar con los recursos económicos y educativos de la zona, contacto con padres y madres o la valoración sociofamiliar. En este sentido el especialista del equipo de orientación específico recalca que una figura así dentro del departamento de un centro le sería de gran ayuda ya que los informes socioeducativos que se les requiere normalmente suelen ser escasos en datos, sobre todo familiares. Y finalmente entre el *Profesorado* podría realizar funciones relacionadas con la acción tutorial o aportar formación al profesorado.

Por parte de los profesionales de la orientación en los centros, en cuanto a la opinión sobre la incorporación de la figura del educador sociales en otras comunidades autónomas del territorio español la respuesta es unánime, todos y todas las profesionales valoran esta incorporación *Muy positiva*:

> "Muy positivamente. De 0 a 10, pues un 10. Porque eso es realmente el futuro de la mediación; el trabajo de los educadores y educadoras en los centros educativos". (E04, 184-186)

Si bien uno de los profesionales no tiene claro cuáles están siendo sus funciones:

> "Me parece bien, pero que no tengo yo claro que es lo que hacen allí. Si es hacer valoraciones, análisis o diagnósticos de tipo social y tal pues creo que el orientador debería de estar perfectamente capacitado". (E02, 96-98)

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.

Además, consideran que llevan retraso en su incorporación y es una de las necesidades más acuciantes que debe cubrir la administración.

Funciones de los profesionales de la educación social desde la perspectiva de los orientadores

Las funciones planteadas han sido clasificadas en aspectos relativos a la convivencia, plan de acción tutorial, diseño e implementación de programas, mediación, ocio y tiempo libre, relación con servicios externos y otros, que pasamos a describir:

En cuanto a *Convivencia* atenderían prevención de conductas violentas, la mediación entre profesorado y familias o intervenciones con alumnado expulsado.

Otra de las principales funciones relevantes apuntadas se refiere al *plan de acción tutorial*, ya que consideran que el profesorado no posee una formación suficiente en este terreno:

> "Todo lo que viene en esos libritos de tutoría, que además lo malo es que generalmente no se hacen, porque yo entiendo que los profesores tutores no tengan ganas de meterse en otras cuestiones, ya que ellos no están formados en eso". (E02, 108-110)

En lo relativo al *Diseño e implementación de programas*, se le sitúa colaborando con tutores y tutoras para llevar a cabo programas de habilidades sociales, mejora de la autoestima, promoción para la salud o educación vial entre otras.

La *Mediación* es otra tarea asignada a los/las educadores/as sociales.

> "Tenemos un servicio de mediación entre iguales. Me imagino que en eso tendría mucho sentido ya que formamos nosotros a los alumnos y demás. Pues ahí también es un papel importante, claro". (E03 173-175).

Con relación al *Ocio y tiempo libre* se encargarían de gestionar la dinamización en los recreos ya que es cuando se producen más conflictos entre alumnado, empleo del ocio, el tiempo libre, o estrategias para gestionar temas de redes sociales

> "Yo creo que con eso serían dos ámbitos que nosotros no podemos abarcar, sí que los íntegras dentro del patio y todo esto, pero claro, quedan en una pincelada y no algo con más contenido". (E05, 195-197)

El contacto con los servicios externos, ya sean familias o el propio equipo de orientación específico, como veíamos anteriormente, se le asignan funciones relacionadas con formación a padres y madres a través de escuelas de padres, o atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

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.

Finalmente, en *Otras* el especialista del EOE de la provincia se aventura a asignarles todas las funciones que el DOG (Diario Oficial de Galicia) recoge para los departamentos de orientación a excepción de la evaluación psicopedagógica, exclusiva de especialistas en psicología o pedagogía, pero sí podrían realizar la evaluación social, el plan de actividades del departamento, la elaboración del proyecto educativo y del proyecto curricular de etapa o la coordinación de la organización de espacios e instalaciones para adquisición de materia.

Tiempo, espacios y dependencia de los/las educadoras sociales en los centros

En cuanto a los espacios de intervención no hay una tendencia clara; unos/as le asignan un *despacho propio* como el resto de los departamentos y otros/as le atribuyen tareas en el *Aula de convivencia*, *Tutorías de la ESO* y *Aula de apoyo*.

Respecto al tiempo de trabajo de E.S en los centros hemos clasificado las respuestas dadas en *Jornada laboral docente,* parecida a la desempeñada por un orientador/a o de un/a especialista, y *No ajustada a jornada laboral docente,* equiparándolo con programas o proyectos específicos a lo largo del curso.

Aunque los/as especialistas no tienen claro qué horario sería el más adecuado para los/as profesionales de la educación social, sí parecen tener muy claro su dependencia, situándola unánimemente y sin plantear ninguna duda en el *Departamento de orientación:*

> "No tendría sentido que pidamos esto y que después el Departamento de Orientación trabaje por un lado y el educador sea un ente aislado fuera del departamento". (E04, 224-227).

Conclusiones

Las conclusiones que se desprenden de este estudio, en primer lugar, ponen de manifiesto que, en los centros educativos de secundaria, existen necesidades socioeducativas de diferente tipología, identificadas desde los departamentos de orientación y que afectan a los diferentes colectivos implicados. Estas necesidades, en el alumnado, están fundamentalmente relacionadas con la convivencia, en algunos casos derivadas de una falta de habilidades sociales, y con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, particularmente de alumnado con trastorno de espectro autista, coincidiendo con Jiménez, Martínez, Esteban y Méndez (2020). Asimismo, Hernández y Camacho (2020), consideran

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.

primordial una mayor inclusión y participación de la comunidad educativa en la orientación académica y profesional, y fundamentalmente en la adaptación de los planes de orientación académica y profesional a las necesidades del alumnado, sobre todo si se habla de alumnos con TDH o autismo.

Entre el profesorado de los centros, se detectan necesidades relacionadas con su formación continua, aunque se atribuye más a una falta de motivación que de recursos, y con la carencia de personal docente en los centros. Desde las familias se aprecian necesidades relacionadas con el apoyo escolar de hijos e hijas, sobreprotección de los mismos y mismas, problemáticas derivadas de la propia situación familiar como rupturas o situación económica y falta de implicación con los centros.

Son todas ellas necesidades a las que podría dar respuesta la figura del educador/a social dentro de un equipo multidisciplinar de especialistas de la orientación educativa, si se atiende a las funciones que le asignan distintos autores/as como ASEDES (2007) o Alventosa-Bleda, Pulido-Montes y Oliveira-Dri (2020), que hablan de una necesidad inminente de la inclusión de educadores sociales en los centros. En este estudio también se recoge una opinión favorable de los y las orientadores consultadas, ante la incorporación de educadores sociales, haciendo una valoración positiva de la experiencia de otras comunidades que han apostado por su integración y mostrando su desacuerdo por el retraso en la comunidad autónoma de Galicia.

En lo que se refleja menos acuerdo es en las funciones encomendadas a este profesional. Entre las funciones que le asignan señalan la prevención de conductas violentas en el marco de la convivencia en el centro, mediando entre alumnado, alumnado y familia, familia y profesorado… Otro ámbito donde se le sitúa mayoritariamente es en el plan de acción tutorial, dado que consideran que el profesorado muchas veces no cuenta con la voluntad ni la formación suficiente para tratar determinadas temáticas. Por estas mismas razones también se le atribuye funciones vinculadas al diseño e implementación de programas; programas relacionados con las habilidades sociales, promoción de la salud, educación vial… Además, aluden a funciones relacionadas con la mediación, el ocio y tiempo libre -como la dinamización de patio-, el contacto con los servicios externos, la formación a padres y madres, o la atención del alumnado con NEE.

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.

En general, estas funciones son altamente coincidentes con las establecidas en las comunidades autónomas en las que ya está implementada esta figura, así como en gran parte con las expuestas por diferentes autores/as; por ejemplo, con las propuestas por Serrano (2018) y ASEDES (2007).

Por otra parte, tampoco en este estudio hay acuerdo, en relación a la ubicación espacial y temporal de los educadores sociales en los centros educativos. Los espacios de intervención propuestos varían entre quienes opinan que sería un despacho específico y aquellos que otros que los colocan en el aula de convivencia, las tutorías o las aulas de apoyo. Y respecto a su jornada laboral, la mayoría se decanta por una jornada laboral docente, como la del equipo de orientación, aunque otros consideran que se deberían ajustar atendiendo a los programas específicos y proponen que sean secuenciados a lo largo del curso.

Por todo ello, se hace necesario, definir con precisión, la misión y tareas que han de desarrollar los profesionales de la educación social en los centros docentes, en la linea de lo expresado por Mikel Arrikaberri et al. (2013):

> Favorecer la incorporación de esta figura profesional en los Centros Educativos, requiere que se explique convenientemente a los miembros de los centros y las diferentes comisiones cuál es el perfil profesional del educador social, su cometido, funciones y tareas de un modo general para que no provoque falsas expectativas y/o confusión (Arrikaberri et al., 2013:15).

Por último, más unánime es la opinión de los orientadores sobre la dependencia de esta nueva figura en el centro. Todos y todas afirman que debería adscribirse al departamento de orientación, coincidiendo con la mayoría de autores y autoras tales como López (2018) que la sitúan bajo la dependencia de la Jefatura de Departamento, en colaboración con el equipo directivo y el profesorado.

En definitiva, la necesidad de la figura de educadores/as sociales en centros de enseñanza secundaria ya no solo es reclamada desde el propio colectivo, sino desde otros profesionales educativos, y como apunta Serrano (2018):

> Debería ser miembro de todas las plantillas de los centros educativos (no únicamente donde "existen" conflictos), tanto de educación secundaria como de primaria. Porque la labor "preventiva", el trabajo con las familias, la dinamización de la comunidad educativa, etc. no son tareas exclusivas a realizar en centros concretos, sino que deben ser acciones integradas en los Proyectos Educativos de todos los centros escolares (Serrano, 2018:75).

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.

En síntesis, este estudio ha confirmado la demanda de incorporar educadores sociales en los centros de educación formal debido a las necesidades a las que se enfrenta el personal educativo de los centros. La diversidad cada vez mayor del alumnado, propicia una situación cada vez más diversa que supone un reto real para los/las docentes y orientadores. La figura del educador social en los centros se vislumbra como un profesional de la educación en valores, la resolución de conflictos o la educación intercultural; no sólo con el alumnado y el personal docente, sino también como un punto de unión efectivo entre las familias y los distintos agentes que forman parte de la vida del menor y la escuela. En este sentido, la educación social es el elemento en común para que el alumnado, las familias, las instituciones y las asociaciones trabajen de una forma conjunta e integral para facilitar no sólo la vida de los menores, sino también ayudar a crear escuelas e institutos donde se intervenga en el desarrollo integral de las personas.

Bibliografía

Alventosa-Bleda, E.; Pulido-Montes, C.; Oliveira-Dri, W. (2020). La inclusión se consigue con la equidad: la desigualdad educativa en las diferentes comunidades autónomas respecto de la Educación Social. En Díez, E.J. y Rodríguez, J.R. (Dirs.) (2020). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente.* Barcelona: Octaedro, 187-200

Arrikaberri, M.; Caballero, M.; Huarte, J.; Tanco, C.; Biurrun, A.; Etayo, Y.; Urdániz, S. (2013). Educadoras y Educadores Sociales en los centros educativos. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 1-17.

Asociación estatal de Educación Social (ASEDES) (Ed.). (2007). *Documentos profesionalizadores.* Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.

Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela; limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación Social, Revista de Intervención Socioeducativa*, (51), 133 - 151.

Constitución Española, de 27 de diciembre. *BOE núm. 311*, de 29 de diciembre de 1978.

Dapía Conde, M. D.; Fernández González, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana De Educación*, (76), 209-228. https://doi.org/10.35362/rie7602857

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG núm. 79*, de 27 de abril de 1998.

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.

González, M.; Olmos, S.; Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 229-243.

Hernández, A; Camacho J.A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 13(27), 41-53.

Jiménez, P.; Martínez, J.P.; Esteban, C.; y Méndez I. (2020). "Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 23(1), 175-191. AUFOP: Zaragoza

López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES: Revista de Educación Social*, vol. 16(2), 1-6.

López, R. (2018). A incorporación de educadoras e educadores sociais aos centros escolares: revisión bibliográfica e proposta de desenvolvemento na realidade galega. En Cid, X. M., Riveiro, S., Carrera, M. V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P., y Candia, F. (Coords.). *Educación Social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)*. Ourense: CEESG/NEG, 347-360.

Orden de 24 de julio de 1998 por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. *D.O.G. núm.147*, de 31 de julio de 1998.

Panchón Iglesias, C. (2011). Educadora social-Educador social: Formación y profesión.: Horizonte 2020. *RES: Revista de Educación Social*, vol. 13(6), 1-14.

Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.

Quintanal Díaz, J. (2018). *La Educación Social en la escuela: un futuro por construir*. Madrid: CCS.

Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *BOE nº 257*, de 26 de octubre de 1991.

Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. Valencia: Nau Libres.

Serrano, J. (2018). La educación social en el sistema educativo, una mirada desde Castilla-La Mancha. En Cid, X. M., Riveiro, S., Carrera, M. V., Castro, M., Rodríguez, X., Fernández-Sanmamed, A., Cid, A., Alonso, P., y Candia, F. (Coords.). *Educación Social e Escola. Unha análise da última década (2006-2016)*. Ourense: CEESG/NEG, 69-75

Para contactar:

Iván Aguión Regueiro, Educador social. Email: **ivanregueiro@hotmail.es**

María D. Dapía Conde, Profesora Titular Universidad . Email: **ddapia@uvigo.es**

Paula Rodríguez Rivera, Educador/a social. Email: **paula.rodriguez.rivera@gmail.com**

- Universidad de Vigo. Facultad Ciencias de la Educación, As Lagoas s/n, 32004 Ourense. Tel. 988 387126

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 hiyab en la educación y la intervención socioeducativa: una mirada desde sus futuros profesionales y las mujeres musulmanas

The hijab in education and social intervention: a look from its future professionals and Muslim women

Antonio Uceda Céspedes y **Diego Palenzuela Sánchez,** *Graduados en Educación Social y Máster en Migraciones, Mediación y Grupos Vulnerables.*

Resumen

El hiyab se ha convertido en un término de gran relevancia dentro del discurso popular dada las características multiculturales de nuestra sociedad y, por ende, cuestión de debate. Esta polémica se encuentra estrechamente relacionada con nuevos retos que enfrentan los y las profesionales de la Educación y la intervención socioeducativa, como los Educadores y Educadoras Sociales. En este estudio se ha indagado través del grupo de discusión entre distintos futuros profesionales que acaban de terminar su formación cuáles son esas estrategias para acercarse a las situaciones que puedan derivar de las polémicas actuales relacionadas con el uso del velo, además de entrevistar a varias mujeres jóvenes que son usuarias o no del mismo. El debate queda inconcluso, pero provoca en los y las profesionales unas circunstancias excepcionales entre conceptos como libertad e imposición o laicidad del Estado, los cuales hacen que se replanteen muchas de las concepciones que tenían previamente.

Palabras clave: hiyab, velo, educación, intervención socioeducativa, estudiantes

Abstract

The hijab has become a highly relevant term in popular discourse given the multicultural characteristics of our society and, therefore, a matter for debate. This controversy is closely related to the new challenges faced by professionals in education and socio-educational intervention, such as social educators. In this study, we have investigated through the discussion group among different future professionals who have just finished their training, which are those strategies to approach the situations that may derive from the current controversies related to the use of the veil, as well as interviewing several young women who are users or not of the same. The debate remains unfinished, but it provokes exceptional circumstances among professionals, between concepts such as freedom and imposition or the laicism of the State, which make them reconsider many of the concepts they had previously.

Keywords: hijab, veil, education, socio-educational, students.

Fecha de recepción: 30/03/2020 Fecha de aceptación: 05/10/2020

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

Se considera de gran relevancia el estudio de la percepción de nuestra sociedad sobre el uso del hiyab, debido al constante contacto entre diferentes culturas y la aparición de un discurso islamófobo que ha desarrollado creencias, mitos y un debate sobre esta prenda y otros principios de la religión musulmana en la población autóctona.

Tanto el auge del miedo a los movimientos extremistas islamistas como el discurso de extrema derecha que señala constantemente a la población inmigrante, especialmente a la de origen árabe, pueden ser dos de los motivos principales que hayan provocado el rechazo hacia símbolos como el hiyab.

El velo es una característica identitaria de la religión musulmana. Actualmente en España y la Unión Europea ha adquirido un gran peso y provocado una discusión entre libertad o imposición. Existen distintas posturas: quiénes defienden que se trata de una imposición arcaica en contra tanto de la democracia como de los valores de igualdad de género y, por otro lado, quienes lo entienden como una decisión libre e independiente, sin condicionantes de carácter impositivo ya sean patriarcales y/o religiosos.

Podría concebirse una tercera posición que plantea dentro de esa supuesta libertad de elección, ¿hasta qué punto no está condicionada por todas las características que rodean a la persona?

Por estos distintos motivos se ha elegido conocer la opinión de estudiantes de distintas carreras relacionadas con la educación y la intervención social respecto a este tema. ¿Qué saben sus futuros profesionales sobre el velo? ¿Cómo afrontarían distintas situaciones problemáticas generadas por este conflicto de ideas? ¿Cómo se posicionan dentro del debate entre libertad e imposición?

Para intentar dar respuesta a estas preguntas se ha realizado una investigación de corte cualitativo utilizando como técnicas de recogida de datos el grupo de discusión y, de manera complementaria, la entrevistas a mujeres de origen marroquí para entender su perspectiva. Consideramos que es la mejor manera posible de entender un fenómeno tan complejo como el hiyab y la percepción que podemos encontrar hacia este y su uso por parte de la sociedad.

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.

2. Marco teórico

2.1 El hiyab: orígenes y conceptualización

En primer lugar, es necesario realizar una aclaración de conceptos que suelen confundirse ya sea por desconocimiento de las distintas prendas que tienden a apreciarse en las mujeres musulmanas y por sus aparentes similitudes.

El *hiyab* es el velo que deja la cara completamente visible, la *shayla* es un pañuelo largo en forma rectangular colocado alrededor de la cabeza y es más común en la zona del Golfo Pérsico. El *niqab* cubre todo el cuerpo hasta las rodillas y deja al descubierto únicamente los ojos y el *chador* es un manto que cubre todo el cuerpo de la cabeza a los pies. Finalmente, el *burka* cubre por completo el cuerpo y tiene una rendija en la zona de los ojos que permite ver a la mujer (García, 2013).

Cabe destacar que el velo como prenda femenina no puede ser asociado únicamente a la religión islámica, como indica Checa y Olmos (2018): históricamente ha representado un elemento de protección y un convencionalismo social relacionado con la honestidad, castidad, honor o de distinción entre mujeres libres que vivían en palacios y podían moverse libremente sin pañuelo de las esclavas. Lo cual, no quiere decir que con los siglos no se haya convertido en un signo de distinción musulmán a través de una enorme diversidad tanto en los distintos nombres con los que es referido, la obligatoriedad de su uso, las diferencias entre países, su tamaño o color.

De acuerdo con el Corán, podemos encontrar cuatro menciones relacionadas tanto con la vestimenta como con actitudes físicas referidas a la mujer, según Lamrabet (2014):

1. (Corán 24:30)[1]: *"A los creyentes, que bajen la vista con recato y protejan sus intimidades"*. Tanto para hombres y mujeres se refiere a mantener un nivel de pudor considerable, no practiquen la desnudez y vistan de forma modesta.
2. El término *Hiyab* aparece siete veces en el Corán con el significado de "separación o cortina" que se interpreta como el respeto a la privacidad del profeta y sus mujeres. (Corán 33; 53): *"¡Creyentes! No entréis en las habitaciones del Profeta a menos que se os autorice a ello para una comida […] Cuando les pidáis un objeto hacedlo desde detrás de una cortina. Es más noble para vosotros y para ellas"*.

1 El primer número hace referencia a la sura (capítulos en los que se divide El Corán) y el segundo a las aleyas, es decir, los versos.

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. Respecto al *Khimar*, que es el término referido al velo o pañuelo más largo y que cubre hasta la mitad del torso aproximadamente el Corán (24:31): *"Y di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y no muestren más adorno que los que están a la vista, que cubran su escote con el velo (khimar) y no exhiban sus adornos sino a sus esposos, a sus padres, a sus suegros, a sus propios hijos…"*. Aquí, pues, se pide a las creyentes que cubran su pecho y cuello con el pañuelo, para así no mostrar su belleza a los hombres que se encuentren fuera de su núcleo familiar. Este punto, al parecer, es el más controvertido ya que puede interpretarse de distintas maneras. Los ulemas (interpretadores y estudiosos del derecho islámico y la *sharia*), en su mayoría, parecen interpretarlo como que lo único que se permite a la vista son la cara y las manos.
4. En el Corán (33:59): *"¡Profeta! Di a tus esposas, a tus hijas y a las mujeres de los creyentes que se cubran con el manto (aquí referido con el término "jilbab", se refiere a un traje largo típico en la península arábiga). Es lo mejor para que se las distinga y no sean molestadas"*. Surge en un contexto para proteger a las creyentes que eran asaltadas, y se interpreta normalmente como una simple medida de protección.

2.2 El debate feminista sobre el hiyab

El hiyab se ha convertido en uno de los epicentros dentro del debate feminista. Lamrabet (2014) señala que el hiyab expresa el conflicto entre dos visiones. En primer lugar, un discurso neo-orientalista con una cierta visión hegemónica occidental: en esta visión el hiyab se ve como un tipo de opresión patriarcal, una forma que niega a las mujeres la capacidad de decidir sobre su cuerpo. En segundo lugar, algunos discursos islámicos mayoritarios que ven el velo como un símbolo de identidad musulmana.

El feminismo hegemónico y, por tanto, esa visión neo-orientalista no es la única que se puede dar. Las feministas negras fueron las primeras en sostener que ese feminismo no las representaba, solo compartían con las feministas hegemónicas una cosa: ser mujeres. Sin embargo, además de ser mujeres, ellas eran negras, pobres, ricas, rurales, educadas o no educadas (Phoenix, 2006, citado en Salem, 2014).

Por lo tanto, esa visión hegemónica de mujer y de feminismo está perdiendo su validez. Los feminismos periféricos se caracterizan por desechar la idea de la existencia de dos grupos iguales y homogéneos, estos luchan por el reconocimiento de la diversidad dentro del grupo de las mujeres, poniendo el énfasis en las múltiples identificaciones (Rodríguez, 2011).

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.

Compartiendo la idea con Salem (2014), feminismo hegemónico y religión nunca han tenido una buena relación. En muchas ocasiones se ha vinculado la religión y, sobre todo el islam y algunos de sus principios, como una forma más de opresión contra las mujeres. Por otra parte, existen feminismos periféricos que apoyan y ven el hiyab como una decisión propia y no como una imposición.

El hiyab siempre ha estado entre dos extremos, en uno de ellos se establece el uso de este como una decisión propia y en el otro como una imposición religiosa, patriarcal o cultural. Todo ello depende desde donde se plantee su uso. Para las feministas hegemónicas será una imposición cultural que responde a una visión patriarcal y para algunas feministas islámicas y periféricas responderá a una decisión propia.

Piquer (2015) afirma que los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la creación de un imaginario colectivo que se propaga en la sociedad, sumando a esto la existencia de islamofobia en España, la situación y el uso del hiyab en este país acarrea numerosos aspectos negativos. Toda la información que nos transmiten va elaborando una idea propia en cada persona sobre el islam y todas sus manifestaciones. Piquer (2015) afirma que periódicos como *El País* y *La Razón* durante el año 2013 utilizaron una serie de imágenes, temas, fuentes y un léxico que propagaba un estereotipo de la población musulmana. Esta es la información instaurada en nuestra sociedad sobre el islam y sus prácticas, como por ejemplo el uso del velo. Toda esta información se está construyendo y elaborando en Occidente sin tener en cuenta las manifestaciones o aportaciones de las personas que llevan esta prenda.

Adlbi (2014) plantea que no se está dando lugar ni espacio a las personas que realmente deberían hablar de este tema. Se ha mostrado a la sociedad una postura que comprende el hiyab como algo negativo, en lugar de un símbolo de identidad cultural. Como afirma Salem (2014), la teorización feminista no refleja relaciones sociales diversas y diferentes, solo refleja las relaciones sociales consideradas dominantes.

Mucha de la información que se difunde en las sociedades occidentales sobre el islam es negativa. Como dicen Mijares y Ramírez (2008), cuando hablamos de las mujeres musulmanas en las sociedades occidentales, todo el discurso se traslada al uso del hiyab. Para el discurso islamófobo del que hemos hablado anteriormente se configura el pañuelo como la pieza clave para negar la igualdad entre hombres y mujeres y por ende manifestar la

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.

discriminación y subordinación que sufren las mujeres musulmanas. Por lo tanto, para las sociedades occidentales se ha configurado el pañuelo como un símbolo de desigualdad; aunque en ningún momento se ha dado la misma posibilidad a mujeres islámicas para hablar sobre el velo.

2.3 El hiyab en el Sistema Educativo

Al igual que la Constitución, el Sistema Educativo español es catalogado como aconfesional. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) establece como enseñanza religiosa, la católica, o en el caso de que los padres, madres o tutores no estén de acuerdo, se impartirá a esos menores, contenido sobre valores éticos. Dicho de otro modo, el Sistema Educativo favorece la religión católica y la considera la oficial, aunque respeta las demás religiones. Visto de este modo el hiyab no debería acarrear ninguna dificultad, aspectos negativo o inconveniente dentro del Sistema Educativo, entendiendo el hiyab como un aspecto de identificación religiosa.

El uso del hiyab, al igual que el uso o representación de cualquier identificación religiosa queda reflejado en nuestra Constitución en el artículo 16, bajo la expresión *"libertad ideológica, religiosa y de culto"*, mediante este artículo se permite adoptar, manifestar y expresar libremente creencias e ideologías (Fernández, 2007, citado en Tejón, 2010). Las prohibiciones que se puedan establecer en contra del hiyab vienen como especifica Tejón (2010), de las consecuencias de entender el hiyab en contra de la moralidad pública. Esta visión entiende el hiyab como una imposición a la mujer por parte de los varones de sus familias, como forma de marcar la diferencia entre ambos sexos y en última instancia la discriminación de la mujer.

Tejón (2010), establece otro tipo de posible imposición que no irrumpiría contra los principios de libertad establecidos dentro de la moralidad pública, habla de la imposición u obligación de conciencia. Desde este punto de vista, se entendería el hiyab como una "obligación" igual que las que establecen todas las religiones a sus fieles.

El uso del hiyab en España quedaría a disposición de las personas que comparten el espacio con las que lo usan. Será aceptado o no aceptado, según entienda la sociedad su uso, desde una imposición proveniente de un sistema patriarcal y opresor contra las mujeres o desde el punto de vista del identitario religioso.

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 caso de Francia, por ejemplo, es diferente al de España. En Francia el Sistema Educativo se configura como un sistema laico. Como señala Delphy (2010), el 3 de marzo de 2004, se aprobó en el Parlamento francés una ley sobre la prohibición del uso de símbolos religiosos en la escuela pública. Dicha ley pretendía consolidar la laicidad en el Sistema Educativo. Como consecuencia de dicha aprobación dos chicas fueron expulsadas del Sistema Educativo ante la negativa de quitarse el hiyab. Esto provocó varios meses de debates. Un Sistema Educativo laico se caracteriza por no permitir la representación de ideologías religiosas. El discurso controvertido residiría aquí en un supuesto perjuicio contra el ejercicio de las libertades humanas.

3. Método

3.1 Objetivos

Objetivo general

1.) Conocer la perspectiva sobre el uso del hiyab en los distintos ámbitos de la educación y/o intervención social por parte de sus futuros profesionales y contrastar con la visión de mujeres musulmanas.

Objetivos específicos

1.) Analizar la concepción del hiyab que tienen nuestros participantes.
2.) Comprender la perspectiva de nuestros participantes sobre el uso del hiyab en espacios públicos.
3.) Entender las estrategias que puedan plantear los futuros profesionales de la educación y la intervención social de cara a las situaciones y/o conflictos que puedan surgir en sus contextos profesionales.
4.) Conocer las experiencias problemáticas y/o discriminatorias que hayan podido surgir o experimentar durante el desarrollo educativo las mujeres musulmanas.
5.) Indagar en el debate entre libertad e imposición del hiyab.

3.2 Enfoque y técnica de investigación

El estudio se enfoca desde una perspectiva cualitativa que permite una visión más holística del fenómeno, donde son los participantes los que construyen los datos que van a ser punto de partida para la creación de conocimiento (González, 1998, citado en Mena y Méndez, 2009:1).

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.

Se utiliza el grupo de discusión como técnica de recogida de datos para conocer lo que piensan y comparten distintos individuos reflexionando y debatiendo en un espacio compartido (Mena y Méndez, 2009).

Todas las personas participantes en el grupo de discusión van a tener en común su futuro como profesionales de la educación y cómo puntos de diferencia las distintas disciplinas o especialidades de estudio.

Por otro lado, se utilizan las entrevistas estructuradas de acuerdo con la definición de Barquín y Fernández (1992), ya que el guion se encuentra prefijado intentando que el informante se ciña de la forma más concisa a las preguntas formuladas. Las participantes, en este caso, son mujeres estudiantes universitarias de distintas ramas de estudio que coinciden en su origen marroquí.

3.3 Participantes

Los y las participantes del grupo de discusión comprenden las siguientes características:

- Participante 1: 23 años, mujer, española, graduada en Educación Primaria.
- Participante 2: 23 años, mujer, española, graduada en Educación Infantil.
- Participante 3: 23 años, hombre, español, graduado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte con Máster en Investigación.
- Participante 4: 24 años, hombre, español, graduado en Historia y máster de profesorado.
- Participante 5: 30 años, española, Integradora Social y graduada en Educación Social.

Las participantes en las entrevistas han sido:

- Participante 6: 20 años, mujer, originaria de Marruecos, estudiante de enfermería, lleva hiyab regularmente.
- Participante 7: 22 años, mujer, originaria de Marruecos, estudiante de Derecho, no lleva hiyab.
- Participante 8: 23 años, mujer, originaria de Marruecos, graduada en Filología

4. Resultados

4.1 Análisis del grupo de discusión

Para afrontar el análisis de la información obtenida a través de la realización del grupo de discusión, dividiremos el contenido en cuatro bloques.

En primer lugar, respecto a la concepción de nuestros participantes acerca del hiyab existe consenso en definirlo como:

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.

> "Un pañuelo que se ponen las musulmanas sobre la cabeza y tapando los hombros" (Participante 1).

En relación con su uso, nuestros participantes consideran que se debe principalmente a creencias religiosas y, en menor medida, se hace mención de razones culturales e históricas. Achacan el origen del concepto y la tradición al Corán y como una muestra de respeto, ya que este texto religioso es el que asocian a la religión musulmana, aunque existe inseguridad en sus respuestas:

> "Ellas siguen su religión en base al Corán, por lo tanto, en el Corán tiene que venir algo referente al velo" (Participante 1).
>
> "Lo que no sé bien es si especifica si se trata de un velo o habla en general de un estilo de vida… o algo general… o especifica que sea un velo… No lo sé" (Participante 4).
>
> "Como algo de respeto… De ellas mismas… Para que no las vea el resto de gente que no sea su familia" (Participante 2).

Se debatió sobre la idea de que en España y Occidente prendas similares han sido utilizadas por las mujeres en épocas anteriores, sin embargo, los participantes consideran que el hiyab se ha convertido en algo polémico debido al racismo inherente a nuestra cultura; que consideran irrespetuosa hacia él y lo diferente.

En segundo lugar, se pasó al bloque referido al uso del hiyab en espacios públicos. Nuestros participantes tienen una visión abierta en relación al velo y todos están de acuerdo en afirmar que cada persona es libre de llevar las prendas que deseen. Hacen hincapié en el hecho de que es visto desde un punto de vista occidental, y que se discute sobre la libertad mientras que son puestas en tela de juicio sus propias decisiones.

> "Que mucha gente dice que es un problema porque ataca a la libertad de la mujer y demás, entonces nos defendemos de ese supuesto ataque, atacando otro tipo de cultura. No dejamos que otras personas sean libres de decidir si lo quieren llevar o no…" (Participante 4).

Para los participantes, la visión de la sociedad democrática no se ve afectada o atacada por el hecho de que determinadas mujeres decidan llevar o no el hiyab. Serían precisamente aquellos que coartan su libertad de vestimenta quienes están atacando los valores democráticos y de igualdad de la sociedad española.

En tercer lugar, el debate se centró en torno a el velo dentro del Sistema Educativo y el ámbito de la intervención social. Dentro de esta controversia se comenzó discutiendo sobre la necesidad de una asignatura de religión en las aulas. Nuestros participantes se refirieron a esta

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.

materia con términos claros como *"adoctrinamiento"* e *"incoherencia total"*, entendiéndola como religión católica.

Los participantes creen que es adoctrinamiento ya que están condicionando la elección de unas creencias religiosas a los menores e incoherente ya que se contradice con otras asignaturas como ciencias naturales o biología.

Proponen como alternativas otro tipo de asignaturas como *"historia de las culturas"* o *"historia de las religiones"*, para que el alumnado pueda sentirse identificado con aquello que considere oportuno de manera libre y crítica, comparando similitudes entre culturas y religiones, lo cual ayudaría al desarrollo de valores y a entender de una manera más adecuada al *"diferente"*.

Todos los participantes concluyen que el Sistema Educativo, y, por ende, la Constitución debería establecer la laicidad del Estado. Ante estas afirmaciones se planteó como detonador de discusión el caso de Francia, en el que los valores laicos de la República han derivado en la prohibición del uso del hiyab en las aulas, llegando a provocar la expulsión de alumnas por negarse a quitarse dicha prenda.

Esto creó controversia en la discusión y, los participantes concluyeron que, para ellos y ellas, el Sistema Educativo o el Estado laico sería aquel que respeta la libertad religiosa de sus ciudadanos y ciudadanas. No debería condicionarse el uso de simbología religiosa por parte del alumnado, ya sea una prenda como el hiyab o de otras religiones.

Se continuó planteando las diferencias entre el hiyab y otros complementos que se pueden observar en el resto de alumnado y también comparten características en relación a las partes del cuerpo que pueden cubrir, como pueden ser una gorra o una felpa. Los participantes concluían que no se ataca a la prenda si no a la religión o cultura en su conjunto.

> "Mira, tengo un caso de una asociación que trabaja con personas con discapacidad. Entra una trabajadora con su pañuelo puesto y le dice la jefa que si se puede quitar el pañuelo… Entonces, pues te quedas flipando, porque estás trabajando en un sitio de inclusión con personas con discapacidad, ¿qué estás haciendo? Lógicamente la muchacha dijo que no" (Participante 5).
>
> "Lo que nosotros entendemos por falta de respeto… podríamos adaptarnos, remodelar un poco nuestras ideas… Si hay una parte importante de la población que usa esa prenda, respetarlo… Incluirlos en nuestra cultura también, porque al fin y al cabo están aquí. Son parte de nuestra cultura, lo queramos o no…" (Participante 3).

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.

Se continuó utilizando un vídeo como detonador[2] en el cual se compara el pañuelo utilizado por las mujeres musulmanas con el velo que portan las monjas. Los participantes debatieron una vez más sobre la connotación que se le da al hiyab como medio para señalar a las personas musulmanas y justificar el racismo.

> "No hay diferencias entre una mujer con hiyab y una monja… […] las mujeres con pañuelo en la cabeza… pues ya es mora… Ya atenta contra nuestros principios…" (Participante 1).
>
> "Y que está claro que no le molesta que sea una profesora con un pañuelo en la cabeza, si no que sea una "mora". Que es distinto" (Participante 3).

Los participantes, al debatir sobre actitudes racistas, señalan que podría asociarse más a una cuestión de aporofobia, ya que a las personas migrantes que son discriminadas por el uso del hiyab u otras costumbres, son criticadas, en su opinión, por el hecho de ser pobres que por su cultura, orígenes o religión.

> "A lo que tenemos miedo no es a otra religión sino a lo que pensamos que por ser musulmana es pobre y todo lo que hay detrás porque El Turki [3] este que ha venido es musulmán y… todo el mundo lo adora. Pero si Turki estuviese trabajando en la obra pues quizás no nos gustaría tanto que estuviese aquí" (Participante 2).
>
> "Seguro que cuando vienen los británicos a jubilarse a España no hay tanto problema…" (Participante 4).

En relación con los problemas que puedan surgir en sus puestos de trabajo debido al uso del hiyab por parte de niñas y mujeres, nuestros participantes afirman que el eje central del problema radica en los padres y las madres, ya que consideran que los niños y las niñas no presentan problemas a la hora de respetar al resto de compañeras, sino que se plantea como una riqueza cultural.

> "Ya, pero es que y si viene un padre y los chavales que van a pensar los chavales… perdona los chavales llevan tres días con esa persona y ni siquiera han dicho… absolutamente nada… ¿sabes?" (Participante 5)

Finalmente, el debate se centró en la discusión entre libertad e imposición a la hora de tomar la decisión de llevar hiyab. Existe, en los participantes, una clara confusión a la hora de dar una opinión sobre si realmente existe una libertad o se trata de una imposición por distintos motivos.

> "Pues a mí eso me confunde, no lo sé, porque yo me traigo en verano a una niña del Sahara y ella venia con el pañuelo puesto y luego cuando estaba aquí… bueno la verdad también es que

2 https://www.youtube.com/watch?v=VMS8QJfZv48&feature=emb_title

3 Esta participante hace referencia al jeque saudí Turki Al-Sheikh, nuevo propietario de la U.D. Almería, equipo de fútbol de la ciudad de origen de todos los participantes.

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.

> es una niña con 13 años, pero de todas maneras no… si eso lo tienen inculcado y tal…. No sé a mí eso me confunde, No sabría decir… sí sé que atenta contra su... su cultura y todo eso, pero…" (Participante 5)

De esta falta de concreción a la hora de opinar, se infieren distintos factores que, de acuerdo con ellos y ellas, afectan a la hora de la toma de esa decisión: el entorno familiar, la forma de transmitir los valores culturales y religiosos de sus familias o si la madre es un modelo de comportamiento. Opinan que, si existe una libertad, pero en sus afirmaciones dan los matices mencionados anteriormente.

> "Claro que a lo mejor no es exactamente póntelo, si no que el solo va surgiendo por toda la cultura, incluso si su madre es un modelo… hay muchísimos factores creo dentro de elegir o no ponértelo" (Participante 4).
>
> "Yo creo que es tanto cultura como personal, al final tú decides. […] dentro de tu propia familia hay unos ideales, pero cuando sales, aunque sea en la misma cultura tú decides que ideales quieres seguir y que no. Entonces me parece que es un poco de todo personal y cultural, obviamente" (Participante 3).

A la hora de plantear el hiyab como una libertad o una imposición, surge la idea de que puedan llevarlo por otro motivo fuera de esa dicotomía, que respondería al sentimiento de pertenencia al grupo.

Se prosigue introduciendo el punto de vista feminista sobre el hiyab en la conversación, que se centró en dos ideas fundamentales propuestas por los participantes:

> "Hombre pues yo me considero una mujer feminista y veo bien el uso del hiyab ya que como lo hemos hablado antes pues cada persona que se siente como se sienta pues bienvenido sea aprendemos todos de todos. Bajo mi punto de vista" (Participante 1).
>
> "Un arma de doble filo ¿No?, por un lado, es permitir la diversidad y la pluralidad y que cada uno haga lo que quiera, pero por otro lado también está también el componente machista …" (Participante 4).

Si bien se aprecia desde una perspectiva de respeto a la libertad religiosa, también se percibe como una imposición que puede tener aspectos de obligación machista y opresores hacia la mujer.

> "Claro yo ahora por ejemplo me viene la imagen de… una chica en la playa con su velo y con su ropa, sin poder enseñar absolutamente nada, desde el punto de vista feminista piensas que evidentemente que cada uno haga lo que quiera, pero luego ves… el verano pasado me paso… El matrimonio el con su bañador, con su niño jugando a los castillos y ella metida debajo de la sombrilla vestida de negro que no se le veían ni las uñas de los pies, porque soy inferior" (Participante 5).

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.

> "Es que si me preguntas que me parece como persona que me considero feminista, me parece algo horrible, lo cual no indica que bueno yo... tengo que respetar que otras personas hagan cosas diferentes a lo que yo haría, pero si me parece algo muy machista" (Participante 3).

Los participantes reflexionan desde dos puntos de vista: por un lado, la necesidad de respetar la decisión que supuestamente toma cada mujer a la hora de llevar o no llevar el hiyab; pero, por otro lado, siguen pensando que existe una imposición de índole machista.

Existe una visión relacionada con la globalización y el etnocentrismo cultural que se plantea en la sociedad actual. Las participantes comparan la sociedad española u occidental con la existente en Marruecos. La decisión de llevar o no el hiyab, a su parecer, va a estar definida por el lugar y sociedad del desarrollo de la persona, pero también por las peculiaridades de cada familia.

> "Es más probable que si nace aquí y se cría aquí, no lleve velo, conozco casos de niñas de mi edad y menores, que sus padres les han dicho tienes la libertad de querer ponértelo o no y ellas han decidido no ponérselo. Pero también pienso que es también un poco la mentalidad de cada familia, si sus padres tienen una mentalidad más abierta te dan esa opción si no pues es una imposición" (Participante 1).

> "Yo, por ejemplo, esta niña que digo, venia con el hiyab puesto, pero… mmm es que no se… por ejemplo hacer topless en la playa, pues a mí me veía hacer topless en la playa y el primer día me dijo, "guarra" y el último día lo hacia ella, y antes de irse decía, "pff es que tu loca, tu libre, tu"… ¿sabes?, ósea para ellas piensan que son libres, pero luego. Porque no han visto han conocido más, no han sentido más… entonces" (Participante 5).

Aquí entra en juego la concepción de la libertad de cada persona y como esta se relaciona con el etnocentrismo, es decir, se juzga el parámetro de libertad del que gozan otras personas basándonos en el propio.

Los participantes analizan que el peso de la islamofobia está cayendo en las mujeres con gran fuerza y, que a raíz del auge de los discursos xenófobos y ataques terroristas que generan rechazo por la ignorancia hacia toda la cultura musulmana, esto se ve acentuado.

> "Si hace poco, por ejemplo, con los atentados hace un par de años o tres se prohibió que… se pidió que las mujeres no llevasen… porque había hombres que se disfrazaban de mujeres, le comían la mente, los adoctrinaban para que se inmolasen y tal, ósea lo utilizaban, utilizaban su vestimenta como arma para el terrorismo" (Participante 1).

Se planteó que la situación se diese a la inversa: que fuesen los hombres quienes llevasen el hiyab. Nuestros participantes consideraron está posibilidad totalmente imposible dadas las características patriarcales de todas las sociedades.

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.

> "Yo creo que como tú dices lo utilizan como arma, entonces cogerían ese u otro símbolo, lo que pasa que me cuesta imaginarme una imposición a hombres de ese tipo, me cuesta imaginármelo" (Participante 3).
>
> "¿Pues porque eso al final es como un hombre viola porque una mujer está provocando no? Entonces la imposición siempre es a la mujer, me costaría imaginármelo en el otro caso..." (Participante 3).

Finalmente, surgió un breve debate acerca de otras prendas más restrictivas como el burka, que pueden causar más polémica. Para referirse a su uso, los participantes usaron términos como *"infravaloración"* o *"no existencia"*. En este caso no existe debate alguno, y opinan que es una imposición en toda regla.

> "Eso a mí me cuesta pensar que las mujeres realmente se lo pongan porque quieran, me cuesta pensarlo […] Y si se lo quieren poner es porque le han comido la cabeza…" (Participante 1).
>
> *"Como no existencia, no sé, como no vives, no tienes vida, ¿me explico?"* (Participante 5).

4.2 Análisis de las entrevistas

Solo una de las mujeres entrevistadas lleva hiyab desde los 13 años, sus motivos son claros:

> "Por ese entonces tenía como más ganas de conocer la cultura y veía a las personas de mi alrededor ponérselo y eso me motivo. En un principio pensaba que solo era obligatorio sin más pero ahora forma parte de mi personalidad, es algo que me identifica" (Participante 6).

Una de las mujeres que no lleva hiyab manifiesta que está de acuerdo con el uso del hiyab siempre y cuando la decisión sea totalmente libre, aunque lo relaciona directamente con la fe musulmana.

En relación con el momento en el que comenzó a llevar hiyab, la participante recuerda que sus vecinos pensaban que había sido obligada a ello por los hombres de su familia o que se había casado. Por otro lado, su grupo de iguales bromeaban refiriéndose a una supuesta intención de ocultar su pelo ya que no le gustaba.

Todas las participantes afirman que sus madres decidieron empezar a llevar hiyab durante la adolescencia y que en sus casas normalmente se lo quitan ya que se siente más cómodas. La participante con hiyab destaca que su madre supuestamente comenzó a ponerse el hiyab por decisión propia, pero matiza:

> "Creo que a los 15 o 16. Se lo puso por protocolos e ideologías sociales, viene de un pueblo en que todas las chicas a cierta edad se ponían el hiyab. Según ella no influyó nadie en su decisión era más como algo que debía hacer sin que se lo dijeran" (Participante 6).

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.

Las mujeres que han decidido no llevar hiyab opinan acerca del comportamiento de su entorno más cercano que el hiyab ya no es tan relevante como en tiempos pasados y no lo perciben como un impedimento a la hora de practicar su religión, aunque si destacan preferencias dentro de sus familias:

> "Aunque en el fondo a veces noto que a mi madre le gustaría que yo me lo póngase como costumbre nuestra puesto que a ella le gusta que sus hijos no olviden sus raíces, pero nunca me dijo algo sobre el tema del hiyab ni nunca alguien me obligó a llevarlo" (Participante 7).

> "Pues la verdad es que para los que están más arraigados a la religión les resulta extraño, sobre todo cuando voy a Marruecos, pero lo aceptan igualmente. Hay una dicotomía entre mi familia de forma materna, que es mucho más abierta y la familia paterna que es más conservadora" (Participante 8).

En el supuesto de que estas mujeres hubiesen crecido en sus sociedades de origen, afirman que su decisión probablemente hubiese sido la misma y libre; aunque opinan que su personalidad y otros aspectos podrían haberse visto afectados. Para ellas, la sociedad marroquí está evolucionando y que el hiyab en su país puede llegar a entenderse casi más como una prenda de vestir que como un símbolo religioso. No se atreven a asegurar si en un futuro decidirían llevar el hiyab, pero se reafirman en su capacidad de decisión libre.

Respecto a la relación entre religión y forma de vestir, la mujer que lleva hiyab hace referencia al principio religioso que fomenta vestir de manera modesta. Por otro lado, las mujeres que no llevan hiyab le dan importancia a la religión musulmana y están de acuerdo en valores como la tolerancia y el respeto que promulga, aunque no están de acuerdo en aspectos que puedan promover comportamientos opresivos hacia la mujer.

La participante que lleva hiyab es conocedora de la sura y aleya en la que se refiere al velo dentro del Corán, mientras que las que deciden no llevarlo la desconocen. Sin embargo, una de las participantes manifiesta la siguiente generalización:

> "No, no la conozco exactamente. Pero siempre suele escuchar una frase que dice. En el Corán está puesto: "decid a vuestras mujeres que se cubran el pelo y el cuerpo" (Participante 7).

Las participantes consideran que los varones de las familias no pueden exigir la imposición del hiyab en las mujeres, aunque una de ellas señala que existen casos en los que los hombres se creen con la potestad de obligarlas.

Las participantes que no llevan hiyab destacan que existen casos de discriminación e incluso hacen referencia a casos que han podido experimentar mujeres conocidas por ellas:

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.

> "Mi cuñada habla muy bien le español con acento y todo, cuando buscaba piso para alquilar quedaba con los dueños de casa por teléfono y cuando se encontraban para ver la casa ellos al verla ya cambian su comportamiento con ella y le inventaban una excusa para no alquilar" (Participante 7).

En cambio, la participante que si lleva hiyab se ha sentido señalada durante su infancia y adolescencia. También señala experiencias discriminatorias ajenas:

> "Realmente sí creo que hay dificultades a la hora de llevar una vida social porque tú eres consciente que destacas entre ese grupo. Hay veces que se suele soltar comentarios hirientes por ejemplo cuando tenía diez años un niño de mi clase me dijo que los marroquíes venían a robarles el trabajo y con el tema de la yihad es otra paranoia a mi amiga le dijeron terrorista en mitad de la calle por que sí. A la hora de entrar a ciertos sitios como gimnasios te informan que no se puede acceder con el hiyab. A lo que respecta el trabajo a mi amiga le dieron la opción de quitárselo o no hacer las prácticas de un curso en el que tenía la mejor nota de la clase" (Participante 6).

A la hora de señalar experiencias discriminatorias en su etapa educativa, todas están de acuerdo en haber presenciado situaciones discriminatorias hacia otra chicas o mujeres que llevan hiyab. La participante que lleva hiyab señala su experiencia en selectividad y compara el comportamiento de los profesores respecto a ella con las mujeres que llevaban el pelo al descubierto:

> "Si recuerdo que en segundo día de selectividad una profesora me pidió que le enseñara las orejas y que me apartara un poco el turbante, pero en ningún momento les dijo a las chicas de pelo suelto que les enseñaran las orejas o que se recogieran el pelo" (Participante 6).

Todas concuerdan que la Religión y el Estado deben ser independientes, aunque consideran que es importante que se respeten todas las religiones y sus diferencias. Cuando se relaciona Religión y Educación, mientras que la mujer que lleva hiyab opina que debería seguir dándose religión mientras existan personas que lo solicitan, sin embargo, las mujeres que no llevan hiyab preferirían que no se impartiese en las escuelas y se plantease una alternativa como "*educación ética*".

Las participantes consideran que no debe prohibirse el uso de símbolos religiosos de ningún tipo dentro del Sistema Educativo o el ámbito social. Ante la hipotética situación en la que se les prohibiese acceder a cualquier instancia pública por el hecho de llevar hiyab, lucharían por su derecho de vestir como quieran.

Finalmente, respecto al debate entre libertad e imposición sobre el hiyab, en líneas generales lo consideran como una decisión libre; y matizan que si se intentase prohibir se estaría cayendo en una contradicción:

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.

> "Cada uno es libre de pensar en lo que quiere, pero que si piensa que lo correcto será obligar a esas mujeres a quitarse el hiyab entonces qué diferencia hay entre el que obliga a una chica a ponerse el hiyab y el que la obliga a quitárselo. Debemos defender la libertad, aunque no nos guste la decisión de la otra parte" (Participante 7).

Las participantes no consideran el hiyab un impedimento para ser feministas, argumentan que no es incompatible ya que para ellas se trata de una decisión libre, que es precisamente el objetivo de la lucha feminista. Sin embargo, existen dos posiciones a la hora de ver el hiyab como símbolo reivindicativo. La participante que lleva hiyab y una de las que no, lo ven como un elemento identitario de su cultura que puede llegar a usarse como reivindicación de la otredad en caso de que se les prohibiese la opción de ir veladas. La participante restante relaciona la prenda únicamente con el sentimiento religioso y no lo percibe un símbolo que pueda reivindicar lucha alguna:

> "Si me obligasen a quitarme el hiyab entonces yo lo usare como en elemento reivindicativo" (Participante 7).
>
> "No veo ninguno de estos símbolos reivindicativos, para mí el hiyab se debe de usar únicamente si la mujer lo hace por medio de la fe" (Participante 8).

5. Conclusiones

En primer lugar, antes de proceder a explicar las conclusiones de la investigación, nos gustaría hacer referencia a la condición de los participantes y como esto influye a la hora de dar sus respuestas. Los dos factores clave son su condición de estudiantes universitarios y su edad.

Se esperaba mayor división en las respuestas de los participantes del grupo de discusión, que, en general, han dado una visión positiva acerca del hiyab y su uso. Podemos concluir que existe una mayor aceptación y comprensión en esta generación acerca de la religión musulmana y, en concreto, hacia la mujer. Creemos que esto se debe a un incremento del contacto con personas de orígenes diferentes debido a las condiciones actuales.

Esta visión tan comprensiva y aceptada sobre las costumbres que puedan derivar de la religión musulmana se manifiestan en una nueva forma de contemplar las características que presentan grupos minoritarios. Poco a poco, las personas musulmanas han adquirido una mayor relevancia que se traduce en observar el islam y sus prácticas replanteándose las propias.

Respecto a las respuestas dadas por las participantes en las entrevistas, su visión sobre el hiyab, con independencia de llevarlo o no, son positivas. Es decir, no existe una percepción realmente negativa que relacione esta prenda con un símbolo de opresión.

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.

Sigue existiendo dos principales causas que pueden provocar sesgos en las respuestas del grupo de discusión. Por un lado, a pesar de la aceptación hacia el hiyab y el islam que se mencionaba, sigue percibiéndose un carácter etnocentrista o de superioridad a la hora de hablar sobre estas cuestiones. Por otro lado, también se aprecia que los resultados están condicionados por la intención de los participantes de dar un discurso socialmente aceptado acorde a los valores que se consideran positivos.

A pesar de la aceptación generalizada y su interés por el tema de la investigación, sus puntos de vista pueden considerarse, en ocasiones, estereotípicos, dado el gran desconocimiento sobre las distintas costumbres y comportamientos del colectivo musulmán, que se quedan en la superficie y en el conocimiento generalista que suele tener la población. Esto contrasta con la respuesta de una de la participante en las entrevistas que lleva hiyab, la cual demuestra conocer las razones religiosas y culturales que existen detrás del velo y contrarresta la opinión estereotípica y generalizada de las mujeres musulmanas que pueda tenerse en Occidente.

Como futuros profesionales de los distintos ámbitos de la educación e intervención social, aunque coinciden en plantear los espacios públicos como laicos, para ellos y ellas esto representa precisamente no coartar la libertad de las personas, si no que permitir y respetar sus costumbres mientras que se consideren realmente libres. Aquí podemos encontrar un acuerdo entre la opinión de los futuros profesionales de la educación y la intervención social con las participantes de origen marroquí.

Los participantes analizan que existe un sentimiento racista muy arraigado en nuestra sociedad, y que la cuestión del hiyab se ha convertido en el centro del discurso islamófobo perpetrado por determinados sectores de la sociedad y, por lo tanto, coloca a la mujer en el epicentro de la discusión. Los ataques no son al hiyab per se, si no a una cultura sobre la que se generaliza y señala constantemente para justificar el odio. Le toca a la mujer musulmana soportar sobre sus hombros toda la carga de la xenofobia, ya que es la que representa directa y visualmente a través del hiyab la cultura musulmana.

Los problemas que puedan surgir en sus ámbitos de trabajo por el uso del hiyab plantean estrategias que pasan por una visión holística de la educación, siendo este sentimiento racista percibido en generaciones anteriores el principal causante de estas incidencias. Para ellos y ellas, los problemas son heredados de padres y madres a hijos e hijas. La aceptación generalizada pasa por una nueva concepción de sociedad intercultural que, de acuerdo con los y las participantes, se está construyendo ahora mismo.

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.

Las participantes musulmanas reafirman esta posición al retratar distintas situaciones racistas o xenófobas recibidas a lo largo de su vida tanto en la sociedad como, en concreto, dentro de las distintas etapas del Sistema Educativo. Aún queda mucho trabajo por realizar de cara a la inclusión del colectivo, ya que son ellas las que se sienten constantemente señaladas y marginadas por el hecho de llevar o no lo que ellas consideran una prenda de vestir.

Contemplan que el uso del hiyab puede proceder tanto de una imposición como de una decisión libre. No existe una opinión realmente formada al respecto, ellos y ellas pueden verlo como un respeto hacia sus costumbres, pero existe la concepción de que sigue habiendo un carácter machista y opresor detrás del hiyab.

Para las entrevistadas, el hiyab es una decisión totalmente libre, aunque siguen existiendo múltiples factores asociados a su cultura y sociedad que influyen a la hora de que la mujer se ponga el hiyab sin que nadie realmente se lo haya impuesto. Aun así, en sus discursos no existe acuerdo: no terminan de definirlo como una imposición de carácter patriarcal, aunque si pueda haber situaciones en las que esto influya.

Plantear el uso del hiyab únicamente como una libertad o imposición es una visión simplista. Existe un debate no acabado sobre si el uso del velo se debe a una obligación moral para la pertenencia y perpetuación de su cultura, es decir, que el hiyab puede no responder a una obligación directa o una libertad total y puede estar detrás de un conjunto de características, valores, tradiciones, etc. que de una forma u otra empujan a las mujeres a tomar la decisión de llevar el hiyab.

Como puede observarse, el hiyab se encuentra en el centro de un universo de preguntas. Intentar dar una explicación a este gran fenómeno es algo prácticamente inalcanzable. Libertad, imposición, perpetuación cultural, símbolo identitario, racismo, discriminación, obligación de conciencia… son aspectos que están detrás de este símbolo religioso que para algunos y algunas es una simple prenda de vestir. Cada caso tiene unas características y peculiaridades e intentar abarcarlo como un fenómeno único y estático es una postura limitante. Desde la educación y la intervención social, el modelo actual y el del futuro más cercano tiene que ser el de aceptar la diferencia y apostar por la inclusión total.

Referencias

Barquín Ruiz, J., & Fernández Sierra, J. (1992). *Investigación e intervención en el ámbito socio-cultural: teoría y práctica.* Rincoón de la Victoria, Málaga: Clave Aynadamar.

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.

Checa y Olmos, F. (2018). El velo islámico hoy. ¿Reisignificación o trampa? *Gazeta de Antropología, 34*(2), 1-24. Obtenido de http://hdl.handle.net/10481/54711

Dolphy, C. (2010). Género, raza y racismo: la prohibición del velo islámico (hijab) en Francia. En D. Heim, & E. Bodelón, *Derecho, género e igualdad. Cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas* (págs. 59-76). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

García Vázquez, S. (2013). El derecho a la libertad religiosa y el uso del velo islámico. Marco constitucional, normativo y jurisprudencial. *AFDUC*(17), 371-408.

Lamrabet, A. (2014). El velo (el hiyab) de las mujeres musulmanas: entre la ideología coloanista y el discurso islámico: una visión decolonial. *Tabula Rasa*(21), 31-46.

Mena Manrique, A. M., & Méndez Pineda, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación, 3*(49), 1-7.

Mijares, L., & Ramirez, A. (2008). Mujeres, pañuelo e islamofobia en España: un estado de la cuestión. *Anales de historia contemporánea*(24), 121-135.

Nieva, C. (2015). *La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrantes (Tesis doctoral).* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Piquer, S. (2015). La islamofobia en la prensa española: aproximación al discurso periodístico de El País y La Razón. *Dirāsāt Hispānicas*(1), 137-156.

Pla Vargas, L. (2005). Ética postliberal, etnocentrismo razonable y democracias no inclusivas. *Astrolabio. Revista electrónica de filosofía*(0), 1-28. Obtenido de http://www.ub.edu/astrolabio/Art%EDculos/Art%EDculo_LluisPla.pdf

Rodríguez, P. (2011). Feminismos periféricos. *Sociedad y equidad*(2), 23-45.

Salas Rodríguez, A. (2017). *Los velos del racismo: percepción del profesorado sobre el uso del velo en los centros educativos (Tesis doctoral).* León: Universidad de León.

Salem, S. (2014). Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*(21), 111-122.

Tejón, R. (2010). El uso del velo islámico en el sistema educativo español. *Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale*. Obtenido de https://www.juragentium.org/topics/islam/es/tejon.htm

Para contactar:

Antonio Uceda. Email: **antoniouceda@outlook.es**

Diego Palenzuela. Email: **diegopalenzuelasanchez@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.

Las competencias profesionales en el nuevo escenario universitario: su papel en la formación de los educadores sociales

Professional skills in the new university setting: its role in the training of social educators

Teresa de Jesús González Barbero. *Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid.*

Resumen

Con la implantación de modelo universitario del Espacio Europeo de Educación Superior, los nuevos grados han visto modificada su estructura adoptando el modelo competencial Tomamos como referencia la definición de competencia como "combinación de conocimientos capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" *(Comisión Europea, 2007). De todas las posibles competencias que afectan al Grado en Educación Social, hemos seleccionado la "capacidad de organización y planificación" por entender que es de vital importancia en un perfil universitario y de forma más específica en el contexto de la intervención social. El trabajo recoge la investigación diseñada para evaluar dicha capacidad y su posible relación con los resultados académicos en los estudiantes de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.*

Palabras Clave: Educador Social, Perfil profesional, autopercepción de la planificación y organización.

Abstract

With the implementation of the university model of the European Higher Education Area, the new degrees have been modified by adopting the competence model. We take as a reference the definition of competence as "combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. The key competences are those that all people need for their personal fulfillment and development, as well as for active citizenship, social inclusion and employment" (*European Commission, 2007). Of all the possible competences that affect the Degree in Social Education, we have selected the "capacity for organization and planning" to understand that it is of vital importance in a university profile and more specifically in the context of social intervention. The work gathers the research designed to evaluate this capacity and its possible relation with the academic results in the students of Social Education of the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid.*

Keywords: Social Educator, Professional profile, self-perception of planning and organization.

Fecha de recepción: 17/06/2019 Fecha de aceptación: 31/01/2020

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

Introducción

Los cambios en el contexto socio-económico de los últimos años han traído consigo una revisión de los saberes y capacidades necesarios para desarrollar con ciertas expectativas de éxito el desempeño profesional.

En el presente artículo queremos comenzar haciendo una breve reflexión sobre las competencias profesionales del siglo XXI donde describiremos aquellas habilidades necesarias para todos los ciudadanos según los diversos enfoques teóricos para pasar a una segunda más aplicada. En ella queremos analizar la percepción de los estudiantes universitarios de Educación Social de la Universidad Complutense respecto a una de las capacidades básicas de su modelo de formación: la "capacidad de organización y planificación", ya que pensamos que es un factor de éxito no solo en la universidad, sino también al finalizar la misma y enfrentarse al mundo laboral.

Dicha investigación se ha realizado con estudiantes de segundo curso en el periodo anterior a la realización de las prácticas y hemos tomado medidas en dos momentos: al comienzo del curso y a la finalización del mismo. Para ello hemos utilizado una rúbrica de competencias, subcompetencias e indicadores que describimos a continuación.

I. El nuevo escenario profesional. Principales modelos

Definir el término competencia no es ni mucho menos tarea sencilla. Por ello para obtener un concepto lo más comprensivo posible nos vamos a ayudar de varios autores. Spencer y Spencer (1993:122) entienden la competencia como "*una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación*".

Para Aneas (2003:3),

> [...] las competencias son las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo (un puesto de trabajo que está ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político, económico concreto, etc..).

Por su propia naturaleza se pueden apreciar en ellas las siguientes características (Bisquerra, Pérez-Escoda, 2007:63):

- El concepto es aplicable a las personas (individualmente o en forma grupal).

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.

- Implica unos conocimientos "saberes", unas habilidades "saber hacer", y unas actitudes y conductas "saber estar" integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Han sido muchos los informes realizados al respecto, pero con ánimo de no ser exhaustivos, vamos a fijarnos solo en los principales modelos:

1.- Modelo de Spencer &Spencer (1993)

Denominado también modelo iceberg porque solo una parte de las competencias es observable y eso dificulta su educabilidad y objetividad.

Este modelo habla de cinco grupos de competencias:

- *Motivación*: intereses de una persona
- *Características*: características físicas y respuestas
- *Concepto propio*: actitudes, valores
- *Conocimiento*: información. Son observables
- *Habilidad*: capacidad de desempeño. Son observables

En el gráfico siguiente puede comprobarse como dos de ellos son observables: las habilidades y los conocimientos y así mismo se especifica su grado de necesidad, aunque no garanticen los resultados superiores.

El resto de las mismas, sin embargo, no son observables, pero garantizan los resultados superiores.

Fuente: Spencer, L.M. and Spencer, S.M. (1993).

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.

2.- Informe Delors (1996) para la UNESCO

Es, probablemente el más difundido y referenciado. Describe las nuevas habilidades necesarias para todos los ciudadanos como estas cuatro: Aprender a saber o conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser

De ellas en el gráfico siguiente hemos incluido solo las últimas por parecernos que en el modelo social y relacional actual la convivencia aparece a menudo como una asignatura pendiente.

NUEVAS HABILIDADES NECESARIAS PARA TODOS LOS CIUDADANOS	
CONVIVIR	– Expresarse: hablar, escribir y redactar correctamente, dibujar, presentar trabajos y conclusiones con eficacia...
	– Comunicarse con sensibilidad hacia los otros (buenas relaciones personales): hablar en público, escuchar, dialogar, comprender, afirmarse, negociar, intercambiar, tener empatía... Tener un buen nivel de comunicación interpersonal e intercultural, con capacidad de gestionar conflictos, discutir, persuadir y negociar
	– Sociabilidad y respeto a las personas, a la diversidad. Ser abierto y expresivo e interesarse por su entorno.
	– Cooperación. Saber trabajar en colaboración, en equipo en proyectos conjuntos, solicitar ayuda...
	– Resolución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, con comprensión mutua y respeto al pluralismo
	– Solidaridad y participación en la vida democrática de la comunidad. Sentido de servicio a la comunidad.

Fuente: UNESCO (1996).

3.- Proyecto DeSeCo(2003)

A partir del informe Delors, la OCDE propone un proyecto más avanzado, donde se relacionen aprendizajes y competencias.

Utiliza el término competencias claves y las clasifica en tres:

a) los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de las información y socio cultuales como en el uso del lenguaje.
b) en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontraran personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.
c) los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad y manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

De estas tres necesidades surgen las tres tipologías: uso de herramientas interactivas, interactuar con grupos heterogéneos, y actuar autónomamente.

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.

En la gráfica siguiente podemos ver la comparativa entre ambas propuestas:

TABLA COMPARATIVA			
Informe Delors		**Proyecto DeSeCo**	
Aprendizajes	a Saber	Uso interactivo de herramientas	**Competencias**
	a Hacer		
	a Convivir	Interactuar en grupos heterogéneos	
	a Ser	Actuar autónomamente	

Fuente: DeSeCo. (2003).

4.- Modelo Holístico de Echevarría

Este autor (Echevarría, 2002:18) destaca que para un desempeño eficiente de la profesión se necesitan cuatro saberes:

- *Técnico [Saber]*: Poseer conocimientos especializados relacionados con un ámbito profesional
- *Metodológico [Saber hacer]:* Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas
- *Participativo [Saber estar]:* Estar atento a la evolución del mercado laboral, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás
- *Personal [Saber ser]:* Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones

En el gráfico siguiente puede apreciarse su relación:

Vision Holística de las competencias.

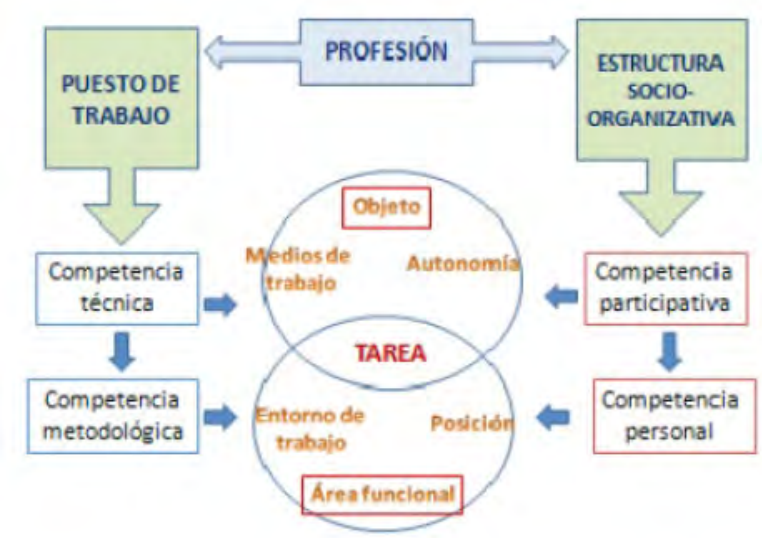
Fuente: Seminari Permanent d'Orientació Professional.

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.

A partir del establecimiento de los saberes, se puede confeccionar la profesionalidad como puede observarse en el gráfico adjunto.

Configuración de la profesionalidad



Fuente: Seminari Permanent d'Orientació Professional.

5.- Modelo de Galvis (2007)

En el año 2007, Galvis habla de una concepción dinámica de las competencias referenciadas en el contexto donde se desarrollan y afirmando que su adquisición y desarrollo no se pueden explicar sin el mismo.

Incluimos, al igual que en los modelos anteriores, un gráfico explicativo.

Fuente: Galvis, R.V. (2007).

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.

Hasta aquí hemos querido recoger los principales modelos teóricos, para a partir de los mismos centrarnos en un profesional específico, el Educador Social.

En los apartados siguientes hablaremos de la descripción del título y de las capacidades y competencias que le son propias.

II. El perfil del educador social y sus competencias

Tal y como apuntábamos en el apartado anterior, en este vamos a describir el título del Educador Social. Para ello tomaremos como referencia lo establecido en la normativa de la Comunidad de Madrid, pero también recogeremos los aspectos esenciales establecidos en la Aneca (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

Respecto al primer requisito recogeremos lo estipulado en la Universidad Complutense, escenario donde se ha producido la recogida de datos.

La estructura del plan de estudios de Graduado en Educación Social se ha realizado teniendo en cuenta el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Asimismo, se cumple lo dispuesto en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre. Siguiendo esta normativa y haciendo compatible las directrices de ambas, la estructura del plan de estudios se presenta en módulos, materias y asignaturas, estas como unidades matriculables. Las materias están distribuidas en 8 semestres, que se corresponden con 4 cursos (**https://www.ucm.es/estudios/grado-educacionsocial**).

Competencias generales, transversales y específicas

Algunas de las más significativas son:

- El conocimiento y la gestión de la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales, así como la promoción de la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.
- El dominio de estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.
- La promoción y colaboración en acciones sociales, especialmente en aquellas con especial incidencia en la formación ciudadana.
- El análisis crítico de las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

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 valoración de la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.
- El trabajo en equipo y adquisición de destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.
- El conocimiento y utilización de las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TICs en el desarrollo profesional.
- El sentido ético de la profesión.
- Los modelos de calidad como eje fundamental en el desempeño profesional.
- La capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

Completaremos esta información con otros dos aspectos: la descripción del título y el perfil de egresado

Descripción del título **(https://www.ucm.es/estudios/grado-educacionsocial)**

El educador social interviene en:

- Tres tipos de acciones educativas: primaria, secundaria y terciaria.
- Con población normalizada, con población en riesgo y con población inadaptada y marginada.
- Equipamientos, instituciones y centros que pueden ser: abiertos, semiabiertos y cerrados.
- Con programas de intervención que pueden ser públicos y privados. Síntesis de las funciones a desarrollar por un Graduado en Educación Social:
- De diagnóstico y análisis de los problemas sociales y de sus causas.
- De orientación y relación institucional...
- De relación y diálogo con los educandos.
- Preventiva y optimizadora.
- Reeducativa en su sentido más amplio, sin llegar a la intervención clínica.
- Organizativa y participativa de la vida comunitaria.
- De animación grupal comunitaria.
- Promotora de actividades socioculturales.
- Formativa, informativa y orientadora.
- Económico-laboral Capacidades personales del educador social, que han de ser desarrolladas y potenciadas durante la formación inicial y permanente:
- Madurez y equilibrio personal.
- Capacidad de análisis continuo de la realidad, lo cual implica cierta capacidad crítica y creativa.
- Conocimiento del entorno.
- Conocimiento del educando, como individuo y como miembro de grupos.

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.

- Capacidad de relacionarse funcionalmente con el usuario de su gestión, tanto en el medio abierto como en el marco institucional.
- Capacidad de trabajo en equipo, dado que habitualmente realizará su labor de manera interdisciplinar con otros profesionales.
- Capacidad gestora y de planificación de actividades socioeducativas.
- Capacidad y competencia pedagógico-social y psicopedagógica. Esto requiere una formación universitaria que asegure:
- Una formación humana que garantice la madurez personal, el saber y el saber ser del Graduado en Educación Social.
- Una formación pedagógica que asegure el saber y garantice una racionalidad educativa al saber hacer a través de las distintas intervenciones.
- Una formación técnica que garantice el saber hacer y complemente la acción pedagógica.
- Una formación socio-comunitaria como garantía de una correcta ubicación del educador en el entorno social en el que le corresponde intervenir.
- El estudiante debe comprometerse con el autoaprendizaje como instrumento del desarrollo y responsabilidad profesional. Tener capacidad innovadora y de divulgación de los hallazgos científicos.
- Deberán conocer y respetar las Leyes siguientes: Ley 3/2007, de 22 de Marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres; Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y Ley 27/2005, de 30 de Noviembre, de fomento de la educación y cultura de la paz. El título propuesto se adecua a los cambios producidos

Y por último añadimos el:

Perfil ideal del estudiante graduado en educación social **(https://www.ucm.es/estudios/grado-educacionsocial)**

- Un nivel intelectual medio-alto.
- Intereses profesionales encaminados hacía el trabajo con personas de diferentes edades y ambientes, de sus inquietudes y de sus preocupaciones.
- Estilo de vida saludable, reconociendo la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
- Capacidad de analizar críticamente los factores que influyen en la toma de decisiones.
- Capacidad para identificar las ideas clave de un texto o discurso oral y para inferir conclusiones a partir de ellas.
- Habilidades de comunicación utilizando diferentes medios.
- Habilidad básica para utilizar las TIC.
- Capacidad de aprender de forma autónoma como base de una formación continua.
- Actitud positiva hacia la innovación.
- Capacidad de relacionarse con los demás y de trabajar en equipo.
- Capacidad de dialogo para resolver conflictos.

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.

- Actitud de respeto hacia las diversas creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Sensibilidad para la defensa del entorno natural, social y cultural.
- Capacidad para contribuir al desarrollo sostenible de manera crítica y con acciones responsables.

III. La autopercepción de la capacidad de organización y planificación como un elemento de formación. Un estudio descriptivo

Por último, llegamos a la última parte de nuestro trabajo, que será la fase aplicada y donde describiremos como llevamos a cabo la puesta en práctica de la investigación:

Presentación de la temática a investigar

La idea de la que surgió el estudio fue la constatación durante varios años de enseñanza en el grado de Educación Social, de que uno de los problemas más significativos que tenían los estudiantes del grado era la dificulta para organizar la tarea, especialmente en los primeros años de universidad y esto dificultaba de forma extraordinaria abordar con éxito todos los compromisos docentes.

Descripción general:

En la tabla siguiente incluimos los aspectos más generales:

Tabla 1: Descripción general de la investigación

Tipo de Estudio	Descriptivo
Objetivo General	*Analizar la relación entre la autopercepción de la capacidad de organización de y planificación y su relación con los resultados académicos en los estudiantes de Educación Social*
Población y muestra	*Alumnos/as del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*
Variables	*Edad, Género, Nivel de estudios, Obligaciones familiares y personales, Turno (mañana o tarde)*
Recogida de información	*Al comienzo y al final del curso*
Instrumento de recogida	*Rúbrica de autoevaluación de competencias*

Fuente: elaboración propia

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 Proyecto trata de analizar la relación existente entre la propia autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los estudiantes del grado en Educación Social con los resultados académicos

Población y muestra

Para la realización del mismo hemos seleccionado la población y la muestra entre los alumnos/as de Grado de los turnos de mañana y tarde

En la tabla siguiente se muestran los datos definitivos:

Tabla 2: Descripción de la población y la muestra

	ALUMNOS DE TURNO DE MAÑANA	ALUMNOS DE TURNO DE TARDE
HOMBRES	2	2
MUJERES	35	7
TOTALES	37	9

Fuente: elaboración propia

Instrumentos de recogida de datos

De forma general se utilizarán los siguientes:

- Guía académica del alumno
- Información sobre la asistencia a las clases presenciales
- Información sobre la demanda de tutorías
- Calificaciones parciales
- Calificaciones finales

En el Anexo se incluye el instrumento cumplimentado por los alumnos/as.

Análisis de resultados:

Una vez recogida la información se procedió al análisis de los resultados. De acuerdo a los objetivos planteados y la población y la muestra con la que hemos trabajado, se han establecido las siguientes categorías:

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 y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de tarde en los dos momentos de medida: al comienzo y al final de curso
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana en los dos momentos de medida: al comienzo y al final de curso
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana en relación con las calificaciones finales
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de tarde en relación con las calificaciones finales
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana en relación con las diferencias de género
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de tarde en relación con las diferencias de género
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana en relación con la asistencia a clases presenciales
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de tarde en relación con la asistencia a clases presenciales.
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana en relación con la metodología de trabajo establecida en la guía académica
- Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de tarde en relación con la metodología de trabajo establecida en la guía académica, donde puede verse el modelo de evaluación continua y el progreso de los alumnos a lo largo del curso.

Con el fin de tener una información lo más completa y detallada de la situación, hemos procedido de la siguiente manera:

- incluir todos los sujetos de la investigación numerados del 1 al 37 en el turno de mañana y del 1 al 9 en el de tarde
- recoger la totalidad de los sujetos en tres tablas consecutivas de 13, 13 y 11 sujetos los datos para poder especificar sus puntuaciones individuales. Los alumnos correspondientes al turno de tarde, al ser un número menor irán todos en la misma tabla
- enumerar en la cabecera de cada tabla los indicadores del primer nivel de competencia : planifica trabajos individuales acompañados de la puntuación inicial y final en la escala de 1 a 5.
- al lado de cada puntuación hemos incluido la diferencia entre ambas mediciones y hemos remarcado en color más oscuro aquellas que son más significativas.

En las tablas siguientes se recogen los mismos:

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 3: valoración de la capacidad de organización y planificación turno de mañana(I)

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	**Selecciona las tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Planifica Recursos** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Temporaliza Tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Organiza su tiempo** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Realiza una evaluación** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia
1	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**
2	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**
3	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**
4	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**
5	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**3/3 (0)**	**3/3 (0)**
6	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**
7	**3/5 (2)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**
8	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**2/4 (2)**
9	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**2/3 (1)**
10	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**2/3 (1)**
11	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**
12	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**
13	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**3/3 (0)**

Fuente: elaboración propia

En esta primera serie de datos se aprecia una tendencia general positiva: a final de curso las puntuaciones son más altas que al comienzo.

La variación entre estos dos momentos no es muy significativa. Las puntuaciones se sitúan entre el cero (0) y el dos (2). Hemos resaltado en esta primera tabla dos sujetos que son los que tienen la puntuación diferencial más alta y los indicadores en los que la tiene:

- el número 7, en el primer indicador “selecciona las tareas para un trabajo” y
- el número 8, en el quinto indicador “realiza una evaluación del trabajo”

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.

En el primero de ellos, las puntuaciones se mantienen in crescendo hasta el indicador 5 y en el segundo, parten de una puntuación más alta para bajar al final (no evalúa la tarea). En un segundo momento analizaremos estos datos con las calificaciones finales.

Tabla 4: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de mañana(II)

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	**Selecciona las tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Planifica Recursos** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Temporaliza Tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Organiza su tiempo** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Realiza una evaluación** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia
14	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**2/4 (2)**
15	**3/4 (1)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**2/3 (1)**	**2/2 (0)**
16	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**
17	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**
18	**2/3 (1)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**2/3 (1)**	**2/2 (0)**
19	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**2/4 (2)**	**2/4 (2)**
20	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**
21	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**2/3 (1)**	**4/5 (1)**
22	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**2/5 (2)**
23	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**3/3 (0)**
24	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**
25	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**3/3 (0)**	**2/4 (2)**
26	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**5/5 (0)**
27	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**

Fuente: elaboración propia

En la segunda tabla, el número de sujetos que tiene una distancia mayor entre la puntuación inicial y la final aumenta considerablemente, siendo un 38,4 % del total de la tabla. Al igual que en la anterior hemos subrayado en color más oscuro los casos.

De forma general, las puntuaciones más elevadas aparecen en los indicadores 2 y 4: “planifica los recursos necesarios” y “realiza una evaluación del trabajo”.

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.

Al igual que indicamos en la tabla 1, analizaremos estos factores a la luz de las calificaciones finales, ya que ambos son significativos en el logro académico.

Tabla 5: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de mañana(III)

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	**Selecciona las tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Planifica Recursos** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Temporaliza Tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Organiza su tiempo** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Realiza una evaluación** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia
28	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**
29	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**5/5 (0)**
30	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**
31	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/3 (1)**	**2/2 (0)**
32	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**
33	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**
34	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**
35	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**2/4 (2)**
36	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**
37	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**

Fuente: elaboración propia

Para completar el grupo de mañana, analizamos los datos de la tercera tabla donde están comprendidos los sujetos del número 28 al 37. En este grupo el porcentaje de alumnos que presenta puntuaciones más altas entre ambas mediciones es del 40%.

A diferencia de la segunda tabla las mayores diferencias aparecen en el primer indicador “selecciona las tareas para un trabajo”. En una apreciación más preliminar podemos afirmar que el punto de partida les coloca en una situación de desventaja, ya que no llegan a establecer un listado de tareas, lo que a priori añade dificultad a la hora de temporalizar y planificar recursos. Al igual que con los datos anteriores, contrastaremos esta información con las calificaciones finales.

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 6: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de tarde

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO TARDE)	Selecciona las tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Planifica Recursos (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Temporaliza Tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Organiza su tiempo (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Realiza una evaluación (Medida inicial /Medida final) y Diferencia
1	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/2 (0)**	**1/1 (0)**
2	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**2/3 (1)**	**1/3 (2)**
3	**3/4 (1)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**
4	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/3 (1)**
5	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**1/3 (2)**
6	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**1/3 (2)**
7	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**
8	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**1/3 (2)**
9	**5/5 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**1/4 (3)**

Fuente: elaboración propia

En relación con el grupo de mañana, el de tarde presenta un aspecto diferenciador significativo: todos los alumnos tienen diferencias de puntaciones en ambos momentos y se da la puntuación más alta: un tres (3) en el sujeto número nueve en el indicador “realiza evaluación”.

Una vez constatados estos datos, vamos a proceder a un segundo análisis a la luz de las calificaciones finales o variables como el género.

En relación con las calificaciones finales, antes de realizar una comparativa de las puntuaciones “pre” y “post”, queremos hacer una breve referencia a las mismas y para ellos hemos elaborado una sencilla tabla con la distribución de las mismas en ambos turnos.

No obstante, hay que hacer una salvedad a los datos que se cifran a continuación: solo están recogidos los alumnos/as que respondieron a la rúbrica en ambos momentos y se han desechado dos tipos de datos:

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 que respondieron al comienzo, pero no al final
- los que no se presentaron a las pruebas finales y su calificación en acta sería "no presentado"

Y, por último, aquellas puntuaciones contenidas en el acta final de la clase donde se distinguen además estos porcentajes: un 10% de "no presentados o suspensos" y un 5% de "sobresalientes y matrículas de honor".

A continuación, vemos las tablas generales de cada turno y luego las que incluyen la nota final de clase junto a las puntuaciones de los indicadores.

Tabla 7: Distribución de las calificaciones finales: turno de mañana (1)

CALIFICACIONES	PORCENTAJE
NOTABLE (de 7.00 a 8,5)	83,7%
APROBADO (de 5.00 a 6,50)	16,21%

(1). Cálculo realizado sobre los alumnos/as que han respondido a la prueba

Fuente: elaboración propia

Tabla 8: Distribución de las calificaciones finales: turno de tarde (1)

CALIFICACIONES	PORCENTAJE
NOTABLE (de 7.00 a 8,5)	55,5%
APROBADO (de 5.00 a 6,50)	44.4%

(1). Cálculo realizado sobre los alumnos/as que han respondido a la prueba

Fuente: elaboración propia

Para comentar la relación con las calificaciones finales se ha añadido una columna extra a las anteriores. De esta forma la visión total del grupo creemos es más completa.

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 9: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de mañana(I) en relación con las calificaciones finales.

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	Selecciona las tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Planifica Recursos (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Temporaliza Tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Organiza su tiempo (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Realiza una evaluación (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Calificación final
1	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**8**
2	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**7**
3	**4/ 5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**8**
4	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**	**8.5**
5	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**3/3 (0)**	**3/3 (0)**	**8**
6	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**	**8**
7	**3/5 (2)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**8**
8	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**2/4 (2)**	**8**
9	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**2/3 (1)**	**6**
10	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**2/3 (1)**	**8**
11	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**8**
12	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**8,5**
13	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**3/3 (0)**	**6**

Fuente: elaboración propia

En esta primera tabla la distribución de las calificaciones está en el "notable" de media y no se aprecian diferencias significativas entre los sujetos 7 y 8 que destacamos como los de puntuaciones más altas diferenciales.

Si es de destacar que el sujeto 8 en el indicador "realiza una evaluación" tiene una puntuación diferencial de dos puntos, lo cual creemos es significativo al añadir un factor cualitativo de calidad "la evaluación permite la mejora".

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 10: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de mañana (II) en relación con las calificaciones finales.

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	**Selecciona las tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Planifica Recursos** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Temporaliza Tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Organiza su tiempo** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Realiza una evaluación** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Calificación final**
14	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**2/4 (2)**	**6,5**
15	**3/4 (1)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**2/3 (1)**	**2/2 (0)**	**7**
16	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**7**
17	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**7,5**
18	**2/3 (1)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**2/3 (1)**	**2/2 (0)**	**7**
19	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**2/4 (2)**	**2/4 (2)**	**7,5**
20	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**5**
21	**5/5 (0)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**2/3 (1)**	**4/5 (1)**	**6,5**
22	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**2/5 (2)**	**6**
23	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**3/3 (0)**	**6**
24	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**8**
25	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**3/3 (0)**	**2/4 (2)**	**7**
26	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**5/5 (0)**	**8,5**
27	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**7,5**

Fuente: elaboración propia

En la segunda tabla, se aprecia una variabilidad mayor de las calificaciones, que van desde el cinco (5) al ocho con cinco (8,5) y las calificaciones más altas no están en los sujetos que tenían una puntuación diferencial mayor.

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 11: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de mañana(III) en relación con las calificaciones finales

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	Selecciona las tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Planifica Recursos (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Temporaliza Tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Organiza su tiempo (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Realiza una evaluación (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Calificación final
28	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**7,5**
29	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**4/5 (1)**	**3/4 (1)**	**5/5 (0)**	**8,5**
30	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**8**
31	**3/3 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/3 (1)**	**2/2 (0)**	**6,5**
32	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**7,5**
33	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**4/5 (1)**	**7**
34	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**7**
35	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**4/4 (0)**	**2/4 (2)**	**7**
36	**3/4 (1)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**4/5 (1)**	**7**
37	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**7**

Fuente: elaboración propia

En esta tercera tabla, la variabilidad también existe, pero es menor, situándose todos los sujetos en el notable, menos el número 31. Ya al igual que la anterior, las puntuaciones diferenciales más altas no coinciden con las calificaciones finales más elevadas y añadimos otro dato: es donde aparecen las categorías mayores: cuatros y cincos.

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 12: Valoración de la capacidad de organización y planificación turno de tarde en relación con las calificaciones finales

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO TARDE)	Selecciona las tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Planifica Recursos (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Temporaliza Tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Organiza su tiempo (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Realiza una evaluación (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Calificación final
1	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/2 (0)**	**1/1 (0)**	**7**
2	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**2/3 (1)**	**1/3 (2)**	**8,5**
3	**3/4 (1)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**8**
4	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/3 (1)**	**6**
5	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**1/3 (2)**	**6,5**
6	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**1/3 (2)**	**7,5**
7	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**4/4 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**6,5**
8	**4/5 (1)**	**5/5 (0)**	**3/4 (1)**	**3/4 (1)**	**1/3 (2)**	**6,5**
9	**5/5 (0)**	**3/3 (0)**	**5/5 (0)**	**5/5 (0)**	**1/4 (3)**	**7**

Fuente: elaboración propia

Por último, en la tabla referente al grupo de tarde, se aprecia un porcentaje menor de notables a nivel de grupo. Y destacamos que el sujeto 9 que tiene la mayor puntuación diferencial en el indicador cinco: "realiza una evaluación", obtiene una calificación final de notable. Además, tiene una de las mayores concentraciones de puntuaciones "cinco", que son las más elevadas.

Otra de las variables ***contempladas es el género.***

Tabla 13: Distribución de las calificaciones finales según género: turno de mañana

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO MAÑANA)	Selecciona las tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Planifica Recursos (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Temporaliza Tareas (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Organiza su tiempo (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Realiza una evaluación (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	Calificación final
9	**4/4 (0)**	**3/4 (1)**	**3/3 (0)**	**3/4 (1)**	**2/3 (1)**	**6**
37	**4/4 (0)**	**4/4 (1)**	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**4/5 (1)**	**7**

Fuente: 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.

En la tabla anterior se muestra la distribución de los datos de los únicos alumnos del género masculino en el turno de mañana. Entre ambos la principal diferencia se centra en el aumento en las puntuaciones más altas (cuatros y cincos) en el segundo caso.

Tabla 14: Distribución de las calificaciones finales según género: turno de tarde

RELACIÓN DE ALUMNOS (TURNO TARDE)	**Selecciona las tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Planifica Recursos** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Temporaliza Tareas** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Organiza su tiempo** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Realiza una evaluación** (Medida inicial /Medida final) y Diferencia	**Calificación final**
4	**4/4 (0)**	**3/5 (2)**	**4/4 (0)**	**4/4 (0)**	**2/3 (1)**	**6**
6	**3/4 (1)**	**2/4 (2)**	**5/5 (0)**	**4/4 (0)**	**1/3 (2)**	**7,5**

Fuente: elaboración propia

Respecto al turno de tarde, la diferencia de puntuaciones finales entre los dos miembros es mayor que en la mañana y también la presencia de puntuaciones diferenciales más altas, destacando la del número 6 en el último indicador "realiza evaluación".

Por último, queremos hacer referencia a dos variables que creemos han contribuido de forma positiva a los resultados finales, tanto en las puntuaciones finales de los indicadores, como en las calificaciones finales:

- la primera de ellas, es el ***modelo de evaluación continua recogida en la guía académica*** de la materia: el planteamiento realizado a los alumnos recogía cuatro elementos:
  - realización de una actividad individual de análisis de textos científicos y exposición en clase de forma individual
  - realización de un proyecto de intervención sobre un ámbito específico: esta tarea se ha ido construyendo en el horario de seminario de manera grupal
  - realización de una tarea individual de reflexión y análisis sobre el perfil del educador social
  - clases de teoría sobre el programa de la materia
- la segunda de ella, ***es la asistencia a clase: aunque solo se estableció como obligatoria al 50%,*** las listas de firmas de asistencia recogen porcentajes del 82%, factor que creemos ha repercutido positivamente en la motivación por la tarea y en los resultados finales.

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.

Conclusiones

Incluimos algunas reflexiones finales en relación los aspectos tratados y con el fin de ser lo más ordenados posibles, lo haremos siguiendo el guion de los objetivos y aspectos que nos habíamos propuesto medir.

- **Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana y tarde en los dos momentos de medida: al comienzo y al final de curso**. Como comentábamos en este apartado se aprecian diferencias entre ambos grupos de alumnos, tanto en calificaciones finales como en la puntuación de los indicadores. Si bien es verdad que no podemos establecer una comparativa sistemática ya que la diferencia de muestra es considerable. De forma general y atendiendo a la experiencia de estos últimos diez años, los turnos de mañana suelen estar formados por alumnos más jóvenes que provienen del bachillerato o de alguno de los ciclos de las familias afines a la Educación Social como la animación sociocomunitaria y los de la tarde a veces superan levemente la media de edad y compatibilizan educación y trabajo, factor que debía repercutir positivamente en la capacidad de organización y planificación.
- **Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana y tarde en relación con las calificaciones finales** Al igual que en el apartado anterior se aprecian diferencias en las calificaciones finales entre los alumnos de ambos turnos. Queremos resaltar también que en el estudio las muestras no son comparables, apreciándose notas ligeramente más altas en el turno de mañana. Esta tendencia se mantiene cuando nos referimos al 100% de los alumnos, que en el turno de mañana asciende a 57 y en el de tarde a 32. Tal y como comentábamos al mostrar las tablas de este apartado se aprecia una relación con las puntuaciones de los indicadores y las calificaciones finales.
- **Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana y tarde en relación con las diferencias de género**. La distribución de los alumnos según género arroja unas proporciones muy diferenciadas entre hombres y mujeres. En el turno de mañana, del 100 de los datos, solo el 5,40 son hombres y en el de tarde, de los datos computados, el 22, 2%. En la realidad la proporción de hombres y mujeres en ambas aulas al computar el 100 % ofrece estos datos: 15,62% en el turno de tarde y 6,77% en el de mañana. En la muestra con la que trabajamos 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.

diferencias entre los turnos si son significativas y en la población total de ambas clases las diferencias en las calificaciones finales también.

- **Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana y tarde en relación con la asistencia a clases presenciales.** Tal y como se describía en la Guía Académica de la asignatura, la asistencia a las clases presenciales se establecía con una obligatoriedad del 50% y estaba vinculada a las sesiones de seminario por ser el lugar donde se realizaba el proyecto de intervención cuya modalidad era grupal. No obstante, en el cómputo final de asistencia se comprobó que estaba por encima del 80 % y esto sin duda repercutió de forma significativa en las calificaciones finales y en la motivación para la tarea.

- **Valoración y autopercepción de la capacidad de organización y planificación de los alumnos del turno de mañana en relación con la metodología de trabajo establecida en la guía académica** Para finalizar queremos hacer hincapié en la modalidad de organización del trabajo del curso: en la guía académica se reflejaban claramente los aspectos a incluir en la evaluación, el porcentaje con el que contribuía cada uno a la calificación final y el cariz de evaluación continua. De tal manera que el progreso y el nivel de competencia de los alumnos podía apreciarse a medida que avanzaba el curso. En el documento utilizado para la medición no se reflejaba este aspecto, pero los alumnos si manifestaron su opinión de forma personal en la asistencia a tutorías y de forma indirecta en los resultados del programa Docentia. Conocer a comienzos del curso la planificación del mismo y la calendarización de tareas, les aporta seguridad y les permite trabajar a un ritmo constante. En este apartado destacar que algunos alumnos especialmente en el turno de tarde por tener trabajos temporales no pudieron cumplir con la cuota deseada de asistencia y este factor influyo también en la mortalidad experimental de nuestros datos, ya que los mismos fueron tomados en las últimas sesiones de clase.

  Por último, en relación con la descripción del título, traemos aquí una de las características descritas: "*El estudiante debe comprometerse con el autoaprendizaje como instrumento del desarrollo y responsabilidad profesional. Tener capacidad innovadora y de divulgación de los hallazgos científicos*". Como puede apreciarse la capacidad de organización y planificación está directamente relacionada con ella.

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 experiencia de estos últimos diez años como docente en esta titulación y dentro de ella en una materia troncal, Sociología de los Ámbitos de Intervención nos llevó a plantearnos estos interrogantes de los que han emanado las conclusiones que hemos presentado.

Finalmente queremos agradecer a los estudiantes de Educación Social su generosa participación y el entusiasmo que siempre demuestran en su formación, lo que sin duda alguna redundará en unos magníficos profesionales.

Bibliografía consultada

Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Tesis doctoral. Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, núm. 10, 61-82.

Echevarría, A. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, vol. 20, núm. 1, 7-43.

DeSeCo. (2003). *Definición y selección de competencias clave*. OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional - USAID).

Galvis, R.V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, núm. 16, 48-57. ULA.

Seminari Permanent d'Orientació Professional. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. En línea: http://www.ub.edu/trals/seperop-ub/

Pérez Escoda, N. (2001). Proyecto docente para la obtención de la plaza de Profesora Titular. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Inédito).

Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York, USA: John Wile&Sons, Inc.

UNESCO. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana, UNESCO.

Para contactar:

Teresa González. Email: **teresag@lasallecampus.es**

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.

ANEXO: Rubrica para autoevaluación de la competencia de organización y planificación

A continuación, incluimos la rúbrica utilizada:

NIVELES DE COMPETENCIA	INDICA-DORES	EVALUACIÓN				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
PRIMER NIVEL: Planifica trabajos individuales	**Selecciona las tareas para un trabajo**	Selecciona sólo algunas tareas	No planifica algunas tareas imprescindi-bles	Selecciona todas las tareas necesarias	Selecciona y prioriza las tareas	Selecciona, concreta y prioriza las tareas
	Planifica los recursos necesarios	No tienen en cuenta los recursos	Selecciona algunos recursos y olvida otros importantes	Identifica los recursos necesarios	Identifica los recursos necesarios y considera las posibilida-des de utilización	Identifica los recursos necesarios, las posibilidades de su utilización y organiza su implemen-tación
	Temporali-za las tareas	No secuencia las tareas	Secuencia las tareas sin criterios y no estima el tiempo	Secuencia las tareas sin criterios y hace una mala estimación del tiempo	Secuencia las tareas con criterios confusos y hace una estimación aproximada del tiempo	Realiza una buena estimación del tiempo a dedicar para las distintas tareas y las secuencia siguiendo unos criterios y una lógica
	Organiza su tiempo para poder realizar las tareas	Deja el trabajo para el final y con algunas tareas incomple-tas	Realiza casi todas las tareas con una dedicación desigual	Realiza todas las tareas en el tiempo fijado	Realiza las tareas utilizando el tiempo que requieren	Planifica y realiza las tareas utilizando el tiempo que requieren y distribuidas durante el periodo de trabajo
	Realiza una evaluación del trabajo	No realiza una autoeva-luación final ni de proceso	Realiza una autoevalua-ción final superficial e incompleta, pero no de proceso	Realiza una autoeva-luación final y de proceso incompletas	Realiza una autoevaluaci ón final y de proceso incluyendo todos los aspectos a valorar	Realiza una autoevalua-ción final y de proceso incluyendo todos los aspectos a valorar, extrayendo conclusiones sobre aspectos a mejorar

Fuente: La Salle Centro Universitario. Madrid.

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.

Potenciar la inteligencia emocional de los adolescentes tutelados a través de la equinoterapia

Empower the emotional intelligence of tutored adolescents through equinotherapy

Susanna Giménez Bou, *Educadora Social, Antropóloga y Equinoterapeuta en "Associació Horseway"*

Resumen

El proyecto tiene como objetivo, a través de la Equinoterapia, mejorar la detección y la gestión emocional de los adolescentes, de manera asertiva y responsable con el entorno que les rodea. Acabado el proyecto, deberían poder acercarse a tres cuestiones básicas: ¿Quién soy? ¿Cómo soy?; Busco herramientas asertivas con el entorno; Actúo con responsabilidad.

La Etología de los equinos ofrece unas características idóneas para este tipo de trabajo con adolescentes tutelados, con un perfil común en relación a la falta de figuras de apego, labilidad emocional, dificultades de resolución de conflictos etc.

Realizado por sexto año consecutivo, es un espacio quincenal que proporciona un contexto seguro de trabajo personal, dónde los menores pueden sostener la vulnerabilidad, la introspección e ir fortaleciendo el concepto de manada de manera transversal; hecho que permite potenciar la comunicación y la empatía en el grupo.

Palabras clave: educación emocional, caballos, adolescentes y equinoterapia.

Abstract

The project aims, through equine therapy, to improve in teenagers self detection and emotional management, in an assertive and responsible way with the environment that surrounds them. Finished the project, they should be able to approach three basic questions: Who am I? How I am?; I look for assertive skills with the environment; 3) I act responsibly (by my own responsability)

The ethology of equines offers suitable characteristics for this type of work with protected adolescents, who have experienced during their childhood lack of attachment figures, emotional lability, conflict resolution difficulties, etc.

Held for the sixth consecutive year, it is a fortnightly space that provides a safe context of personal work, where minors can sustain vulnerability, introspection and strengthen the concept of herd in a transversal way; fact that allows to enhance the communication and the empathy between the group.

Key Words: emotional education, horses, teenagers and Equine therapy.

Fecha de recepción: 19/04/2020 Fecha de aceptación: 23/09/2020

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.

Justificación

Hace 5 años iniciamos este proyecto con un grupo de adolescentes con los que trabajaba en el EAIA (Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia) de Badalona (Barcelona); nos dimos cuenta que el trabajo en despacho tenía muchas limitaciones y necesitábamos otros estímulos y un entorno diferente que apoyara el trabajo emocional con estos menores. Actualmente tenemos ya 6 grupos participando en el proyecto: estos adolescentes pueden presentar situaciones administrativas diversas: pueden estar o no tutelados por la DGAIA (Dirección General de Atención a la Infancia, Generalitat de Catalunya), pueden estar acogidos en familia extensa, en Centro Residencial de Acción Educativa o con sus progenitores.

Son menores con unas historias de vida marcadas por las negligencias y los maltratos parentales, a menudo han sufrido privaciones afectivas, y han estado en situaciones de desamparo diversas, algunos incluso ya durante la gestación.

Lo que todos tienen en común, es que son adolescentes insertados en el Sistema de Protección de la Infancia y con unas inquietudes vitales que a menudo difieren del grupo de población ordinario.

La falta de referentes adultos estables a lo largo de su vida y las dificultades derivadas de las situaciones de maltrato, abandono y/o negligencia en su proceso evolutivo, hace que el grupo de población que se atiende sea especialmente vulnerable y vulnerado, con una importante falta de experiencias nutritivas emocionalmente que les dificulta el manejo de aquello que sienten, quieren o necesitan.

Estas situaciones generan una gran dificultad para conectar con las propias emociones, canalizarlas correctamente y trasladarlas a un nivel asertivo de manera verbal.

Trabajar la *Inteligencia Emocional* con los caballos,[1] permite a los menores un nivel de autoconocimiento importante, tomando conciencia de sus reacciones. Conocer las propias emociones y, por lo tanto, aprender a regularlas, los ayuda a que éstas no deriven en actos inconscientes como la violencia, conductas pre delictivas, consumo de tóxicos, desmotivación vital etc.

La *Educación Emocional* es la respuesta a estos actos no deseables, su objetivo es aprender cómo nos influyen las emociones, saber que quieren decirnos y ajustarlas a cada situación,

1 Daniel Goleman (1996) popularizó este concepto, aunque los primeros en hacerlo fueron Peter Salovey y John Mayer (1990). Los dos publicaron un artículo en el que se ponía en duda la importancia del CI como criterio de excelencia para la vida, teniendo en cuenta que el CI representa el 20% del éxito personal, el 80% restante corresponde a otros factores, uno de ellos la Inteligencia Emocional.

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.

como tolerar la frustración y el desarrollo de habilidades sociales con las que se puedan incentivar actos de colaboración y cooperación social.

¿Porque trabajar las emociones?

Casi todos los autores han clasificado las emociones discriminando entre básicas y complejas, Plutchik (1962) afirmó que las emociones *básicas* se caracterizan por una expresión facial característica y una disposición a actuar, son: ira, tristeza, miedo, alegría, confianza, sorpresa, asco y anticipación. Este autor pertenece a una tendencia biologista y por lo tanto piensa que estas emociones son comunes a los animales y las personas.

Las *emociones complejas* derivan de las básicas a veces por la combinación entre ellas, estas emociones no presentan rasgos faciales característicos como pasa con las básicas, ni tampoco hay una tendencia particular a la acción: así como la ira puede predisponernos a pelearnos y el miedo a huir, la culpabilidad en cambio no predispone a actuar de una manera concreta.

La clasificación de estas emociones complejas es la siguiente:

Tabla 1: Clasificación de las emociones complejas. *Elaboración propia.*

Emoción	Emociones que la conforman
Amor	Alegría + aceptación
Miserable	Tristeza + aversión
Orgullo	Ira + alegría
Vergüenza	Miedo + tristeza
Agresividad	Ira + anticipación
Alarma	Miedo+ sorpresa
Curiosidad	Aceptación + sorpresa
Cinismo	Anticipación + aversión
Dominancia	Aceptación + ira
Sumisión	Aceptación + miedo
Optimismo	Anticipación + alegría
Pesimismo	Anticipación + tristeza
Delito	Sorpresa + alegría
Decepción	Sorpresa + tristeza
Repugnancia	Asco + miedo
Menosprecio	Aversión + ira
Sagacidad	Aceptación + anticipación
Susto	Aversión + sorpresa
Melancolía	Alegría + aversión
Resignación	Tristeza + aceptación
Mal humor	Ira + tristeza
Culpabilidad	Miedo + alegría
Ansiedad	Anticipación + miedo
Rabia	Sorpresa + ira
Ambivalencia	Aceptación + aversión
Catarsis	Alegría + tristeza
Quedarte frío	Ira + miedo
Confusión	Anticipación + sorpresa

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.

No es tan importante saber clasificar las emociones como el hecho de conocerlas, saber que nos hace sentir cada emoción y que acción o estado emocional deriva de ella, tener herramientas para poderla gestionar si hace falta.

Des de un punto de vista funcional, las emociones nos predisponen a la acción, no son gratuitas y tienen una función determinada.

- *Función adaptativa al medio*: para no ser atacados.
- *Función motivadora* para emprender acciones.
- *Función informativa* de los estados de ánimo y de las reacciones que podemos tener.
- *Función social* para comunicarnos e influir en los otros.

Todas estas funciones permiten a las personas y animales crear relaciones sociales en las que las emociones ayudan al buen funcionamiento del grupo para asegurar la supervivencia. El objetivo de la *Inteligencia Emocional* es ponerse entre el acontecimiento y las reacciones físicas, comportamentales y cognitivas, dando lugar a una acción adaptativa y beneficiosa para nosotros y nuestro entorno.

Tal y como expresaba Goleman (2006), la *Inteligencia Emocional* amplia la capacidad de comprender a los otros, sus motivaciones, como trabajan y la mejor forma de cooperar, constituyendo una habilidad correlativa que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de manera más eficaz.

Siguiendo este modelo, Rafel Bisquerra (2007) y el GROP (Grupo De Investigación En Orientación Psicopedagógica), formula cinco competencias emocionales:

1. *Consciencia emocional*: el autoconocimiento es la base para poder regular nuestras emociones y auto generar emociones positivas, pero también para ser empáticos y poder establecer relaciones positivas con la gente.
2. *Regulación emocional*: expresar las emociones de manera adecuada.
3. *Autonomía personal*: yo y la gestión de mis emociones.
4. *Habilidades sociales*: competencias emocionales necesarias para establecer relaciones sociales.
5. *Habilidades de vida*: tomar decisiones, liderar etc.

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 caballo

El caballo es un animal ideal para desarrollar un programa basado en las habilidades emocionales dadas sus características etológicas:

1. *Corre cuando se asusta* no tienen otra defensa como herbívoro que es, toda la anatomía del caballo está hecha para huir, es veloz y tiene mucha resistencia. Sólo utilizará las patas posteriores para defenderse si está acorralado y si es la única cosa que puede hacer, ya que las patas posteriores son su motor.

Como su visibilidad no es buena, delante de cualquier sonido u objeto no conocido lo primero que hará será huir, por eso es muy importante no hacer gestos bruscos o ruidos, transmitiéndole calma.

2. *Es altamente perceptivo* tiene los sentidos mucho más desarrollados que nosotros:

- OÍDO es mucho más agudo que el nuestro. Sus orejas en forma de embudo pueden captar más sonidos y los 16 músculos de las orejas le permiten moverlas para localizar el origen del sonido, por eso a veces escuchan los sonidos antes que nosotros.
- OLFATO está mucho más desarrollado que el de los humanos, para detectar a los depredadores, alimentos en mal estado..., tienen un órgano olfativo más que nosotros llamado Jacobson: levantando el labio superior aumentan el sentido del olfato, oliendo por ejemplo las feromonas que desprenden otros caballos o yeguas, esto les ayuda a identificarse entre ellos.
- TACTO son extremadamente sensibles al tacto, detectando el mínimo movimiento del cuerpo del jinete sobre la silla. Cuando el jinete gira un poco o mueve la cabeza, el caballo puede sentirlo y entonces él también gira. El equilibrio sobre el caballo es fundamental para poderlo dirigir correctamente.
- VISTA es muy diferente a la nuestra. Nosotros como depredadores tenemos los ojos en la cara para mirar frontalmente la presa, los caballos necesitan en cambio una visión periférica de 360º, sólo tienen un punto ciego en la parte anterior y justo delante de ellos; les permite ver más lejos y tener la misma definición de la imagen que nosotros, ya que necesitan percibir los posibles riesgos.

3. *Reacciona rápidamente* primero reacción, después reflexión. Su tiempo de reacción es muy rápido ya que es su única defensa y no puede permitirse ni un segundo perdido en la huida.

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.

4. *Aprende rápidamente* es uno de los animales con mayor rapidez en el aprendizaje. Cuando se entrena al caballo normalmente se ejerce una presión, ellos primero hacen movimientos de cabeza o prueban respuestas para librarse de esta presión. Cuando el caballo hace aquello que le pedimos cedemos la presión, no antes.

5. *Memoria excelente* para la supervivencia es imprescindible tener una buena memoria de aquello que es peligroso, Si resulta maltratado, ese recuerdo queda grabado para toda la vida y sólo puede quedar minimizado por métodos de desensibilización. Es interesante ver como la memoria y el aprendizaje, que en el ser humano está relacionado con el cerebro emocional, en especial en la amígdala, funciona igual en el caballo, son animales guiados por la emoción básica del miedo, y sus acciones están basadas en evoluciones de bienestar, las emociones positivas ayudan a aprender respuestas acertadas.

6. *Desea compañía* es un animal social, su supervivencia depende del grupo. Cuanto más grande es el grupo, más posibilidades de sobrevivir. Es espectacular cuando van en grupo galopando sin pisarse ni caerse, saben respetar perfectamente el espacio de cada uno, están perfectamente alineados.

7. *Se comunica mediante el lenguaje corporal*, es más seguro que cualquier otro, en este proyecto será muy importante saber que nos está diciendo el caballo con su comunicación no verbal, así como saber que le estamos transmitiendo con él. Hay que tener presente que nosotros somos depredadores, por lo que será necesario que los adolescentes conozcan bien los signos de comunicación.

Las yeguas educan a los potros y cuando éstos llegan a la madurez sexual son expulsados para no crear consanguinidad. Los machos hacen grupos de solteros hasta que encuentran un grupo de yeguas y forman una nueva manada.

Este orden es totalmente respetado y cada uno es feliz con la función y el estatus que le corresponde, sólo así es efectiva la supervivencia del grupo y el bienestar individual.

En definitiva, se requiere ser muy fino en el lenguaje no verbal, dado que son expertos decodificadores, porque su seguridad depende de la identificación correcta de todas las señales exteriores. Los caballos son expertos leyendo toda la información que se transmite a través de las feromonas, indicadores de que emociones estamos sintiendo.

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.

¿Por qué formación asistida con caballos?

Conciencia emocional

La conciencia emocional es la principal competencia, la base sobre la que se forman todas las otras. Cuando se hacen juegos con los caballos estamos trabajando en todo momento esta competencia, tanto para leer nuestro estado emocional como para leer el del caballo y, en consecuencia, trabajar la empatía.

En primer lugar, todas las actividades sirven para tomar conciencia, el caballo nos hace de espejo y con su comunicación nos dice cuáles son nuestras actitudes y emociones, él habla de nosotros. Este primer feed-back es la base para todo el trabajo posterior con las competencias emocionales, las que nos proporciona un caballo (y no una persona por la que nos podemos sentir juzgados) permitiendo una mayor apertura al aprendizaje y al cambio.

En segundo lugar, podemos ir tomando conciencia de nuestras emociones a partir de la introspección, pero siempre corremos el riesgo de auto-engañarnos con trampas mentales como el ego. El caballo en cambio no engaña nunca, él va hacia la vida cuando nos cede el liderazgo y por eso es experto en reconocer e interpretar lo que pasa a su alrededor.

Antes de hacer nada con el caballo hay que ser muy conscientes de lo que sentimos, ya que sentir miedo provoca en el caballo la misma sensación y su tendencia será la huida. Por otro lado, un exceso de confianza nos puede hacer perder la atención.

Podemos examinarnos y hacer una reflexión, pero también podemos escuchar lo que nos dice nuestro cuerpo, después de todo, es lo que leerán los caballos. Por eso es importante hacer un ejercicio de toma de conciencia, situarnos en el aquí y el ahora, tomar conciencia y presencia. Acostumbramos a hacerlo en un primer momento durante el cepillado, que nos permite entrar en contacto con el caballo y con nosotros mismos, un contacto físico con un cuerpo a una temperatura de unos 38º que produce una sensación de bienestar.

Este primer contacto también nos permitirá centrarnos en la tarea y dejar a un lado las preocupaciones del día a día.

Regulación emocional

La tarea con los caballos nos ayuda a regular nuestras emociones, a medida que vamos tomando contacto sabemos que debemos dejar las emociones negativas a un lado, la alegría se

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.

contagiará a los caballos que son fieles representantes de nuestro estado anímico y nos interesa que el caballo no esté excitado o tenga miedo.

Cuando se piden acciones a los caballos y éstos no obedecen, hay que examinar como nos estamos comunicando, dado que ellos no se equivocan nunca y mucho menos descargan su frustración contra nosotros.

Esta tarea ayudará a regular nuestras emociones ya que los caballos son también nuestros educadores y adiestradores, dados los esfuerzos que hemos de hacer para llegar a comunicarnos con ellos (Corbigny, 2008).

Autonomía Personal

Cuando subimos al caballo vamos en una posición elevada respecto el suelo y esta postura nos ayuda a mejorar nuestra autoestima ya de entrada. También el hecho de mover un caballo de 500kg en la distancia, sin forzar, y que nos siga por propia voluntad produce una sensación muy gratificante que sube la autoestima, es una experiencia única y muy valiosa, esta relación está basada en el respeto y el amor.

Esta actividad es idónea para menores con trastorno de hiperactividad, dificultades de concentración, o con problemáticas de carácter social ya que estar al lado de un caballo requiere concentración en la actividad y controlar la impulsividad en todo momento.

Los niños con dificultades sociales también pueden beneficiarse estableciendo una relación en la que no se sientan juzgados y que puedan ser ellos mismos, aprendiendo a tener responsabilidad.

Habilidades Sociales

Como animal gregario, las habilidades que más se trabajan son las sociales. Los caballos nunca pueden estar solos, como mínimo deben ir en parejas según el vínculo de amistad, pero siempre dentro de una manada.

En todos los juegos con el caballo hay que tener en cuenta las competencias emocionales para establecer el liderazgo y empezar la colaboración entre las dos partes.

- **Comunicación no verbal:** ellos siempre están leyendo su entorno y actuando en consecuencia para sobrevivir, por lo tanto, son expertos lectores de nuestro lenguaje no verbal, interpretan perfectamente nuestra gesticulación y si los mensajes son claros y

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.

seguros, porque nunca dejarían en manos de un líder inseguro su propia seguridad. Por encima de todo, responden a órdenes coherentes y auténticas. Hay que sintonizar con el caballo a través de su lenguaje, tendremos que hablarle si queremos que nos entienda, cómo lo haríamos si estuviéramos en un país extranjero.

- **Presentarse, agradecer y disculparse:** el primer contacto es muy importante y un indicador de si normalmente entramos con un gesto amable o vamos directamente al grano. La primera impresión es muy importante y el caballo necesita conocer primero a la persona y después saber qué hará alguna cosa.
- Agradecer es importante porque si queremos que siga colaborando tendrá que tener algún motivo para hacerlo.
- **Respeto**: a nosotros, a lo que somos capaces y a lo que no, pero también respeto al animal, sin proyectar nuestra rabia hacia él, sino no hará el ejercicio.
- **Asertividad**: en lugar de estirar las riendas con todas las fuerzas, hay que conseguirlo con una suave firmeza.
- **Resolución de conflictos**: yo gano, tú ganas, entender los posibles miedos y las actitudes que de ellas derivan, haciendo que las tareas sean agradables y divertidas, hacerle ver que él también saca un beneficio, puede ser afecto, buenas curas, refuerzo positivo, vivir con tranquilidad etc.
- **Empatía**: hay que hablar con el lenguaje del caballo en lugar de esperar que sea él el que entienda alguna cosa que no está en su naturaleza. Somos nosotros los que debemos adaptarnos al mundo equino.
- **Cooperación, noción de identidad de grupo**: formar parte del grupo es lo más importante para la supervivencia del caballo y cada uno acepta su lugar, estar comprometidos puede ayudar a la supervivencia de todos. Monty Roberts (200) describe esta competencia como el *Join-Up*, la unión perfecta entre hombre y caballo, los dos unidos en un mismo objetivo.

Estas competencias se dan conjuntamente cuando hay un objetivo común con el animal, las podemos observar a través de sus respuestas: si estamos conectados, si nos comunicamos bien, si llegamos juntos al objetivo y como lo conseguimos.

Si son ejercicios de grupo podemos ver la misma relación establecida entre el grupo y después como podemos incluir los caballos en éste.

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.

Habilidades de Vida

- **Objetivos y prioridades**: el objetivo es muy importante, saber qué es exactamente lo que queremos para que cualquier duda, por pequeña que sea en nuestro cuerpo, se refleje y por tanto sea interpretada por el caballo. Élisabeth de Corbigny (2015) recomienda obligar a nuestro cerebro a construir una imagen mental muy clara del movimiento que se quiere conseguir antes de iniciar la actividad.
- **Ayudas y recursos**: entrar en la rueda para hacer un ejercicio es genial, pero también lo es parar y preguntarnos cuando no lo tenemos claro, que serie de movimientos tenemos que hacer para no seguir confundiendo al caballo, estrategias de observación, preguntar etc., son aspectos importantes para evaluar.
- **Sentido del humor:** Lyons (2009) afirma que en presencia del caballo la única emoción permitida es el sentido del humor, seguramente lo que más ayudará en momentos de miedo, inseguridad o frustración.
- **Fluir** cuando se llega a conectar con el caballo es maravilloso, ambos con un mismo objetivo: disfrutar, el caballo te sigue y se alinea contigo y sólo hace falta mover un poco el cuerpo para que sepa si queremos girar o parar, es como una danza sincronizada en la que la comunicación de los giros de dirección se dará sin ninguna indicación, en una compenetración total.

Objetivos y metodología

El Objetivo general del proyecto es mejorar la capacidad de gestionar las propias emociones trabajando de manera transversal su especificidad: la detección y gestión positiva de las emociones, así como la adquisición de herramientas asertivas con el entorno.

Los grupos están formados entre 6 y 8 adolescentes entre 13 y 17 años que asisten durante 10 meses de manera quincenal en sesiones de 3h. La mayoría se quedan a comer antes o después de la sesión.

Los adolescentes receptores del programa comparten una tipología de rasgos en común:

► Falta de referentes adultos sanos o figuras de apego estables.

► Labilidad emocional.

► Dificultades de comunicación.

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.

- Bloqueo emocional.
- Tendencia a establecer relaciones mal tratantes.
- Dificultades para establecer vínculos afectivos.
- Baja autoestima.
- Bajo nivel de inteligencia emocional.
- Falta de estrategias personales para la resolución de conflictos.
- Poca confianza en sí mismos y en el otro.
- Visión estática de la vida y el destino.
- Indefensión aprendida.

Tal y como exponíamos en la Justificación, los ejes transversales que guían toda la programación, tanto las sesiones en el aula como con los caballos, giran alrededor de 3 premisas:

1. Quién soy, cómo soy y que me pasa.
2. Me responsabilizo de mis actos.
3. Herramientas asertivas

Bienestar en la propia vida

Cuando los menores llegan a Horseway entran en el aula y durante un máximo de 30 minutos trabajamos algún concepto vinculado a la Educación Emocional y después vamos a recoger los caballos para llevarlos a la pista e iniciar la sesión que combina metodologías de Equinoterapia y Coaching con caballos.

Evaluación

Las profesionales

En fichas individuales completadas cada semana valoramos de cada menor:

- La asistencia.
- La participación.
- Grado de consecución de los objetivos específicos.

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.

MEMORIA del proyecto para recoger todos los datos cualitativos y cuantitativos, anécdotas y tarea realizada durante el curso.

LOS MENORES

Al finalizar la jornada tienen que escribir una frase corta que exponga su experiencia de ese día y completan un cuadrante donde registran como han estado física, emocional y cognitivamente.

Pre test y post test TMMS-24 para evaluar la presencia de ciertos recursos psicológicos que actúan como factores protectores ante los diferentes problemas y que pueden utilizarse para apoyar la intervención. Recursos como la autoestima, la competencia social o la inteligencia emocional.

Conclusiones

En estos cinco años hemos podido constatar cuantitativa y cualitativamente una evolución positiva en todos los menores, que pasan de ser *inconscientemente incompetentes* a *conscientemente incompetentes* emocionalmente hablando.

Se crean sinergias entre el grupo de ayuda, escucha, soporte mutuo y respeto ante las situaciones de vulnerabilidad que se ponen encima de la mesa. Los menores crean vínculos con los caballos que les sirven para mejorar los propios, fortalecer los afectos hacia ellos mismos y la gente que los rodea, aprendiendo a pedir ayuda cuando lo consideran necesario, a confiar de nuevo con el miedo al abandono cogido de la mano y en definitiva a no juzgarse con tanta dureza, a tenerse más en cuenta, a cuidarse, escucharse, parar y muchas otras necesidades que tenían apartadas porque confunden la debilidad con la vulnerabilidad, que nada tiene que ver, porque hacerse cargo de uno mismo también es abrazar la luz y la sombra que nos acompaña.

Para mí es un privilegio ser testigo de estos procesos acompañada de los caballos.

Me siento afortunada.

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

Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*. 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Corbigny, E.: (2008). *Doma Natural. Adiestramiento del caballo en libertad, pie a tierra y montado.* Barcelona: Hispano Europea.

- (2015). *Doma Natural 3: equilibrio y ligereza.* Barcelona: Hispano Europea.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

Henry, B. (2010). *Piensa como tu poni*. Viladesens: Picobello Publishing.

Lyons, J. (2009). *Lyons on horses.* EE. UU*:* SP.

Miller, R. (2008). *Doma alternativa, la revolución en Horsemanship*. Sevilla: Grupo Lettera S.L.

Peace, M. (2002). *Piensa como tu caballo*. UK: Acanto.

Plutchik, R. (2002). *Emotions and life*. *Theories, and a New Model* EE. UU: American Psychological Association.

Redorta, J. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones.* Barcelona: Paidós.

Roberts, M: (2000). *Join-up : horse sense for people.* EE. UU*:* Harper Collins.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Páginas web:

www.horseway.es (10 de Junio de 2020)

www.inteligencia-emocional.org (15 de Junio de 2020)

www.laakademia.org (16 de Junio de 2020)

www.inteligenciaemocional-portal.org (20 de Junio de 2020)

Para contactar:

Susanna Giménez Bou. Email: **equinoterapiasocial@gmail.com**

https://equinoterapiasocial.wordpress.com/

https://www.facebook.com/EquinoterapiaSocial

@equinoterapiasocial

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.

Adolescentes violentos en recursos residenciales: una propuesta de intervención

Intervention with violent children in residential care resource: a proposal for intervention

Rafael March Ortega, *Pedagogo, Psicólogo y Educador Social, Técnico Superior de la administración autonómica de Castilla y León, Valladolid*

Resumen

La creciente prevalencia de los trastornos de conducta (Matalí, 2016) implica que los recursos residenciales de atención a la infancia deban atender, cada vez en mayor medida, a adolescentes que presentan perfiles antisociales. Se trata de sujetos, en muchos casos víctimas, que adoptan un rol de agresor respecto de los demás chicos y de los educadores, quienes se ven incapaces de dar respuesta a sus comportamientos. El presente artículo aborda, en primer lugar, una definición conceptual de lo que es la conducta problemática, la conducta violenta y la crisis, para, a continuación, exponer un posible protocolo de intervención sobre las situaciones críticas que discurra desde las estrategias más conciliadoras hasta otras más intrusivas a través de las diferentes fases: la interpretación de indicios, el diagnóstico, la separación-desactivación, la interposición emocional, la contención física y, por fin, la reparación y reflexión sobre lo ocurrido. En lo que se refiere a esta última etapa, se comparan dos modelos; de un lado, el de Intervención en espacio vital (Wood y Long, 1991), «en caliente»; y de otro, el de Intervención inmediata vs. diferida, que plantea fraccionar en dos momentos diferenciados dicha acción educativa.

Palabras clave: Educación social, conductas problemáticas, protocolo de intervención en crisis, centros residenciales de atención a la infancia.

Abstract

The increasing prevalence of behavioral disorders (Matalí, 2016) implies that children residential care resources should increasingly attend to children with antisocial profiles. These are teenagers, in many cases victims, who adopt a role of aggressor with respect to other children and educators, who are unable to respond to their misbehavior. This article addresses, firstly, a conceptual definition of what is a problematic behavior, a violent behavior and crisis, to then present a possible intervention protocol on critical situations that runs from the most conciliatory strategies to others more intrusive through the different phases: the interpretation of signs, the diagnosis, the separation-deactivation, the emotional interposition, the physical restraint and, finally, the repair and reflection on what happened. With regard to this last phase, two models are compared, on the one hand, the "hot" Life Space Intervention (Wood and Long, 1991); and on the other hand, the one of Immediate Intervention v. Deferred, that raises to divide in two differentiated moments this educational action.

Keywords: Social education, problematic behaviors, crisis intervention protocol, residential child care centers.

Fecha de recepción: 05/05/2020 Fecha de aceptación: 15/09/2020

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

Las conductas violentas en adolescentes son ya un problema social. Según distintas investigaciones se han disparado las demandas de ayuda relacionadas con niños y jóvenes que son expulsados de centros educativos, tienen problemas legales y/o agreden a sus padres (Matalí, 2016; Ibabe, Arnoso y Elorriaga, 2018). Además, se ha detectado un aumento de los delitos en niños menores de catorce años —sobre todo en cuanto a violencia de género, doméstica y contra la libertad sexual (FGE, 2017, 2018)— que, aunque quedan fuera de las estadísticas, tienen consecuencias para la sociedad, para los propios niños y para sus familias. (Andrés-Pueyo, 2006:4; March Ortega, 2019).

La predisposición a controlar el entorno a través de un comportamiento-antisocial tiene lugar en todos los ámbitos: los iguales (*bullying*, *ciberbullying*, violencia sexual), los compañeros del colegio (acoso escolar), la calle (violencia urbana e ideológica), las minorías étnicas (violencia xenófoba), la pareja (violencia de género), los indigentes (violencia aporófoba), etc. Sin embargo, existe un tipo de violencia específico que se dirige contra: (i) aquellos que desempeñan el cuidado de los niños o adolescentes, (ii) que son los encargados de supervisar que se cumplan las normas, o bien, (iii) que tienen un rol de autoridad. Es la que en un principio se denominó *violencia ascendente* (dado que iba dirigida hacia los padres y tutores) y que, de alguna forma, debería incluir todas aquellas agresiones que se llevan a cabo no solo contra los progenitores (violencia filio-parental), sino también contra aquellos otros adultos que ocupan su lugar (Cottrell y Monk, 2004:1080; Pereira, 2006:8) como son los educadores de los centros.

Algunos autores señalan que el problema más grave que padecen los niños y adolescentes acogidos son las conductas internalizantes, las cuales suceden, precisamente, a consecuencia de su vulnerabilidad (Del Valle y Fuertes, 2000; Del Valle, Sainero & Bravo, 2011; González García, 2019); sin embargo, en este artículo nos centraremos solo en las conductas externalizantes y, más concretamente, en cómo puede responderse a la violencia y a los episodios de crisis en los hogares y centros de acogida y residenciales, a través de un protocolo de intervención.

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.

2. De la conducta problemática a la crisis

Los adolescentes en acogimiento residencial, bien sean de protección o de reforma, presentan a menudo conductas más o menos conflictivas sin que ello suponga la adopción de medidas extraordinarias. El peligro surge cuando estas conductas escalan en frecuencia o magnitud hasta poner a prueba los límites del dispositivo que los acoge.

A continuación, trataremos de profundizar en algunos conceptos, a saber: la conducta violenta, el encuadre, la conducta problemática, las crisis y las situaciones críticas.

2.1. ¿Es la violencia un hecho inevitable?

En otros artículos ya hemos abordado este tema. De un lado, el desprestigio del concepto de autoridad (Garrido, 2007; Agustina y Romero, 2013; Pereira, 2017) puede suponer que los adolescentes vean los requerimientos de los adultos como carentes de legitimidad (Bauman, 2017; March Ortega, 2017; Sax, 2017). De otro, es la cultura de las organizaciones —y dentro del concepto *organización* cabe todo: centros, familias, hogares, equipos de futbol o empresas— la que define las relaciones, las normas, los valores y las conductas que se admiten en esa misma organización (Rodríguez, 1993; Mussen, Confer y Kagan, 1974; Schein, 1988). Ambas premisas nos llevan a pensar que si la violencia ascendente ha sufrido un incremento es porque el nivel de tolerancia es mayor que en épocas pasadas. Una sociedad permisiva genera entornos en los que las conductas problemáticas y violentas son consideradas un hecho inevitable. Que el equipo sea consciente de ello es el primer paso para poder intervenir; ahora bien, una cosa es entender, y otra, tolerar que esas agresiones se lleven a cabo. Siendo el de *reducir la violencia en los recursos de acogimiento residencial* un objetivo prioritario, el abordaje puede hacerse a través de, al menos, tres etapas (March Ortega, 2007:222):

a) Establecer un encuadre relacional y normativo, que prevenga su aparición.
b) Disponer de un protocolo de intervención sobre conductas violentas y crisis.
c) Evaluar las actuaciones realizadas, contando con un recurso especial para aquellos casos más complejos que el centro ordinario no sea capaz de abordar.

2.2. Encuadre relacional y normativo: la cultura de convivencia

Denominamos encuadre a todo lo que tiene que ver con el diseño ambiental (March Ortega, 2007). Esto incluye no solo las normas de convivencia, los horarios, los espacios, los protocolos y procedimientos, sino también la definición del vínculo y la relación

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.

interpersonal, la regulación de la vida de los grupos, la retroalimentación de las intervenciones, las rutinas, los límites, las consecuencias ante las conductas problemáticas y el estilo de liderazgo y comunicación. Así, por ejemplo, además de establecer un determinado modo de relación basado en el respeto mutuo, habrá que diseñar el ambiente, de tal modo que los elementos que puedan ser utilizados durante un hipotético episodio de crisis para dañarse o dañar a los demás se reduzcan al mínimo.

Para acordar el encuadre —así como para la planificación de escenarios y protocolos concretos— puede usarse el ISCRA[1] (March Ortega, 2005, 2007) u otras herramientas similares. En esencia, se parte de un *Inventario* de *Situaciones* típicas de vida cotidiana sobre las que se lleva a cabo una previsión de posibles *Conflictos*, un abanico de *Respuestas-marco* y la definición del *Agente* que estará a cargo de cada una de ellas.

Un buen encuadre debería ser sólido, pero flexible, y disponer de canales de retroalimentación (March Ortega, 2007). Cuando el marco es muy rígido se genera un clima de revancha. Si es laxo, emergerán encuadres alternativos en los que, tal vez, prime la violencia. Es entonces cuando la capacidad operativa del educador corre el riesgo de caer en picado. En estos casos se genera un vacío de autoridad y las normas de convivencia pasan a ser sustituidas por la «ley del más fuerte». Aun así, de cómo se actúe en relación con esta violencia puede depender que se llegue a recuperar el liderazgo, pero para ello hay que disponer de un plan en el que se especifiquen los roles de cada miembro del equipo, los límites de la intervención y las herramientas de las que se disponen.

Con todo, la autoridad no suele perderse de un día para otro. Normalmente, los sujetos lanzan mensajes (metacomunican) mediante pruebas de límites que sirven de advertencia, como son: negarse a realizar tareas, agredir a los compañeros o desafiar a los educadores. En resumen, cabe hablar de una secuencia que incluiría: 1) Poner a prueba la estabilidad del encuadre, 2) Incremento de las conductas problemáticas en frecuencia e intensidad, 3) Conducta violenta o crisis, 4) Agresión a los iguales, 5) Agresión al adulto.

2.3. Conductas problemáticas (CP)

Entendemos por conducta problemática (en adelante, CP) un conglomerado de conductas que interfieren en la normal convivencia (Torrego Seijo, 2003). De un lado, las CP se aprenden

1 Inventario de Situaciones, Conflictos, Respuesta y Agente.

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.

(Patterson, 1982); de otro, muchas veces correlacionan con perfiles de los llamados *duros* (Andrews y Bonta, 1995; Almagro García et. al, 2019). Así, un sujeto que presente continuas CP pudiera apuntar hacia un Trastorno Negativista Desafiante o incluso a un Trastorno de Conducta (Rechea et al., 2008; Matalí, 2016).

Aunque las CP llegan a ser un elemento perturbador, a menudo no revisten gravedad. Valgan como ejemplo las que tienen lugar en la fase de «protesta» (Del Valle y Fuertes, 2000) con las que el niño se rebela contra los que le han separado de su familia. Estas CP, a las que denominaremos *funcionales*, pueden manejarse con modelos de análisis de conducta (Reep y Horner, 2000) y otros de carácter pedagógico que suelen enmarcarse, según Del Valle (2007), en una de las siguientes respuestas: (i) Controladora: tiende a establecer límites, y aplicar refuerzos y sanciones; (ii) Didáctica: pretende que el sujeto asuma su responsabilidad y aprenda de la experiencia; (iii) Reguladora: está encaminada sobre todo a reestablecer el encuadre normativo; (iv) Empática: pretende conectar con los sentimientos y emociones del usuario y (v) Relacional: enfatiza el vínculo con el educador (Alianza Positiva) y el afecto, mostrando una elevada implicación personal.

No obstante, existen otras CP más complejas. Estas, que denominaremos CP *sistémicas*, pueden agravarse tanto con las dificultades del usuario (adicciones, consumo de drogas que fomentan la agresividad, intolerancia a la frustración, trastorno emocional o psiquiátrico) como por problemas inherentes a la propia *organización* (escasez de personal, sobrecarga de trabajo, *burnout*, mala coordinación, falta de medios materiales), generando en el equipo sentimientos de indefensión y pérdida de autoridad.

Lógicamente, no se aborda de la misma manera una resistencia esporádica que una conducta de constante desafío (Turecki y Tonner, 1995); de ahí, que sea la valoración que hagamos del comportamiento del sujeto la que nos ofrecerá las claves sobre cómo intervenir. Por otro lado, cuando hay adolescentes en el centro que sufren inestabilidad emocional —lo que implica desinhibición y reacciones imprevisibles—, y, al tiempo, fallan el encuadre, la coordinación y los límites externos; es fácil que estas CP sistémicas puedan pasar a convertirse en conductas violentas o en crisis.

2.4. Conductas violentas (CV)

Denominamos conducta violenta (en adelante, CV) a un conglomerado de CP y alteraciones emocionales de tal intensidad, persistencia y gravedad que convierten al sujeto en peligroso

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 él mismo y para los que lo rodean. Como puede observarse, las CV son una escalada desde las CP, y suelen traducirse en agresiones o autoagresiones. Entendemos por *agresión* el acto que el sujeto realiza con intención de controlar y/o causar daño al otro. Al tiempo, denominamos autoagresión al acto que el sujeto realiza con intención de controlar a otros,[2] causándose daño a sí mismo. Por otro lado, cabe distinguir la agresión *reactiva* —que se asocia en cierta medida con las crisis— de la *instrumental* que es la violencia planificada y buscada a propósito (Calvete & Orue, 2011; Navas Martínez y Cano Lozano, 2020), y que suele darse en sujetos de perfil duro.

En relación con las CV cabe hacer dos consideraciones: de un lado, su objetivo es obtener el *control* de la interacción —salvo, quizás, en las reactivas—, obligando a movilizarse a la víctima. De otro, dada su gravedad, en muchos casos las intervenciones que planteábamos con carácter general para las CP aquí podrían resultar insuficientes.

2.5. Crisis

Denominamos crisis a la alteración emocional en la que un sujeto pone en marcha un repertorio de conductas problemáticas de tal intensidad, persistencia y gravedad que lo convierten en peligroso para él mismo y para los que lo rodean (Colectivo Izán, 2003),[3] existiendo además pérdida de control. Esta pérdida de control subyace en que el procesamiento de la información se lleva a cabo directamente en el sistema límbico (a través de la vía neuronal que conecta el tálamo con la amígdala), en lugar de por los lóbulos frontales, lo que deriva en reacciones emocionales violentas (Goleman, 1995). El mismo atajo neuronal estaría en la base de las agresiones reactivas, si bien, en las crisis, la pérdida de control —real o buscada a propósito— es más exagerada y sostenida en el tiempo. Por otro lado, la propia activación psicofisiológica,[4] pudiera llegar a interpretarse como una variable adversa (Schachter y Singer, 1962) haciendo que el joven se retroalimente en su agitación y/o conducta agresiva.

2 Esto no es siempre así; de hecho, en muchas ocasiones, la conducta autoagresiva responde a formas inadecuadas de combatir la ansiedad o el sufrimiento psicológico, a la necesidad de llamar la atención o de liberar emociones autopunitivas. Sin embargo, en algunos centros —especialmente en los Especiales y los de Reforma—, asistimos a menudo a la autolesión instrumental como estrategia de control.
3 Al hablar de la crisis, el colectivo Izan no distingue si existe pérdida de control, o no.
4 Según estos autores, dado un estado de excitación fisiológica para el cual un individuo tiene una explicación apropiada, no surgirían estas necesidades de evaluación. Sin embargo, cabe recordar que en el estado de grave alteración emocional se produce un menoscabo de las funciones cognitivas.

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.

2.6. Situaciones críticas (SC)

Aunque existe una gran diferencia entre una conducta violenta y una crisis, al educador social que trabaja con jóvenes esta distinción no le resulta demasiado relevante. De un lado, como ya hemos visto las agresiones reactivas y las crisis pudieran compartir una misma base psicofisiológica. De otro, cuando se confronta a un adolescente que presenta una CV, la probabilidad de que termine descontrolándose es muy alta. Todo lo anterior hace que, a efectos prácticos, utilicemos el mismo abordaje para atajar ambas conductas. En este sentido, en lugar de hablar de crisis o de CV, haremos referencia a un concepto global: el de situación crítica (SC). Así, entenderemos por SC aquellas situaciones que por el riesgo que conllevan requieren de una intervención inmediata.

2.7. De la conducta problemática a la situación crítica

Si el primer paso para llegar a una SC es que exista una CP, parece obvio que la solución pasa por evitar que esta llegue a complicarse. La teoría de la Coacción de Patterson (1982) y la de Indiscriminación (Wahler, Williams y Cerezo, 1990) demuestran que tanto la cesión del educador al chantaje como el hecho de responder indiscriminadamente ante los episodios adaptativos y desadaptativos incrementan la probabilidad de que esta escalada a situaciones críticas se lleve a cabo.

Pero, entonces, ¿qué hacer? ¿Ceder, para evitar el conflicto, o mantenernos firmes? ¿Debemos modificar el encuadre, una vez se ha desatado la CP, para evitar la escalada?

El encuadre, la norma o la instrucción deben modificarse antes de la CP, no después. Lo cierto es que, desencadenada esta, ceder resulta desaconsejable (Patterson, 1982; Wahler, Williams y Cerezo, 1990; Omer, 2004). El problema se agrava cuando los jóvenes no reconocen o no aceptan la autoridad. En estos casos, aunque el encuadre haya sido flexible, se corre el riesgo de escalada. Por otro lado, en los supuestos de CV nunca deberíamos condescender, so pena de estar reforzando los comportamientos agresivos.

Tanto las CV como las CP vienen precedidas por una serie de estímulos que actúan como antecedentes, y unos reforzadores que funcionan como consecuentes:

Los antecedentes suelen consistir en *estímulos internos*: cognitivos (rumiaciones, sesgos y pensamientos intrusivos); afectivos (emociones negativas, agresividad, ansiedad, vergüenza, culpa…) y físicos (inactividad o malestar, el *craving* por dependencia a sustancias, etc.); o

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.

bien *externos*, entre los que se incluirían: posibles aprendizajes y problemas familiares; conflictos en el centro (con iguales o con el educador, tareas que el adolescente no desea realizar, normas y límites, sentirse ignorado o agredido…); problemas externos al centro (escolares, deudas, etc.).

Los consecuentes incluyen los posibles *reforzadores* que el menor ha recibido previamente por conductas similares, y las *consecuencias que han recibido otros* y que el chico ha observado (aprendizaje vicario). En resumen, podemos decir que tanto las CP como las CV y las crisis surgen de la interacción entre lo que el sujeto demanda (p. ej. descargar sus emociones negativas) y la respuesta que obtiene del ambiente.

Durante la CP debemos intentar corregir al chico sin enfrentarnos a él, usando señalamientos o retirándole la atención. Desencadenada la SC, solo nos queda intervenir.

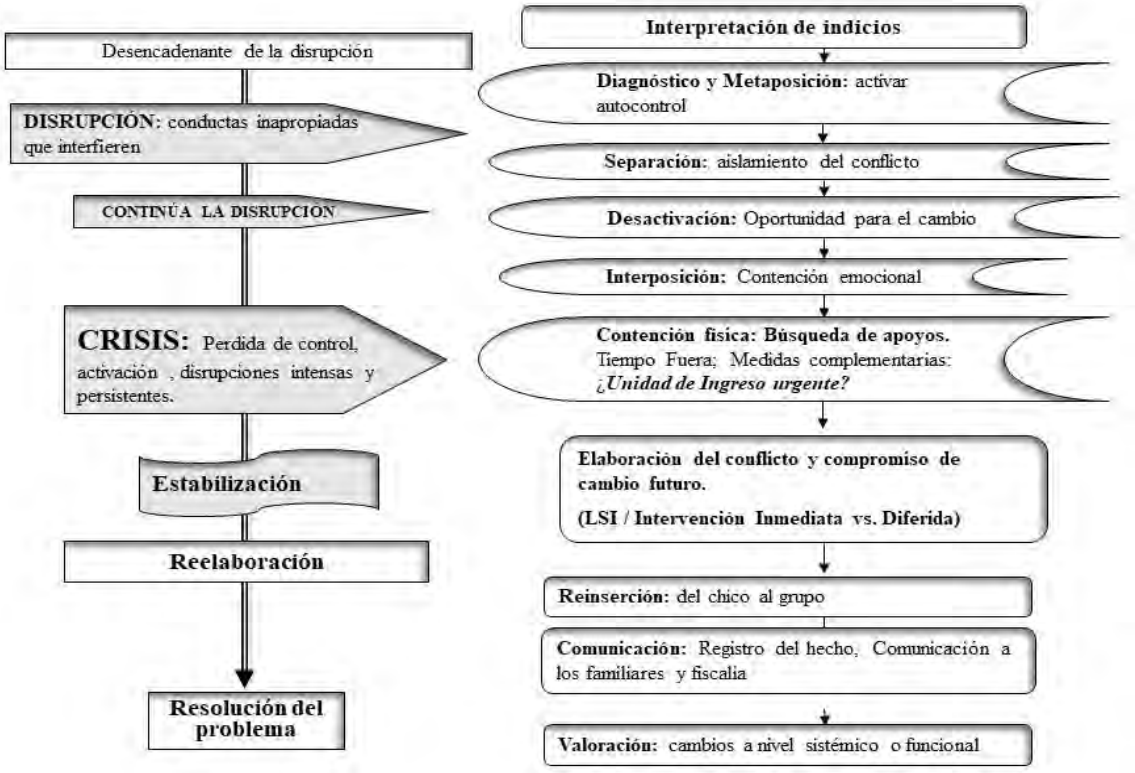
3. Intervención sobre situaciones críticas

Allaire y MacNeil, en su modelo de Curva de la Hostilidad (1983), sostienen que las crisis atraviesan las siguientes fases: (i) Racional: es el estado habitual del sujeto, en el que razona y está abierto a las interacciones; (ii) Salida o Disparo: la persona se vuelve hostil; (iii) Enlentecimiento: tras una fase de activación, el sujeto empieza a tranquilizarse; (iv) Afrontamiento: ya se puede intentar confrontar con él, teniendo en cuenta que de lo que digamos en esta etapa dependerá que siga avanzando o retroceda a las fases anteriores; (v) Enfriamiento: si los educadores han sido capaces de resistir los envites agresivos y las provocaciones sin entrar al trapo, la persona será capaz de escuchar sus argumentos; (vi) Solución de Problemas: significa el retorno a la fase racional.

El modelo de Allaire y MacNeil suele aplicarse con carácter general a contextos abiertos. Sin embargo, en determinados usuarios y en entornos residenciales de protección o de reforma quizá sea necesario tomar en cuenta otras consideraciones. De entrada, puede ocurrir que una vez comprobado que *la pérdida de control* funciona para recibir atención, los sujetos comiencen a utilizarla como estrategia para lograr sus propios fines —crisis manipulativas—, o incluso que otros residentes puedan copiar sus conductas a través de un mecanismo de aprendizaje vicario. Así pues, el trabajo en estos contextos requiere una propuesta de abordaje más amplia. El siguiente esquema (Fig. 1) muestra cuáles podrían ser las fases de un posible protocolo de intervención.

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.

Figura 1. Protocolo de Crisis



Adaptado de March Ortega, 2005:38

3.1. Interpretar indicios

Las SC surgen a menudo de *estímulos internos*; sin embargo, también de conflictos interpersonales mal resueltos y, por lo tanto, predecibles. Por otro lado, como ya hemos dicho, ni las CV ni las crisis se dan —habitualmente— de un día para otro. Ante la aparición de quejas infundadas, provocaciones, pruebas de límites, agresividad y otros aspectos conativos y metacomunicativos (Waltzlawick, Beavin y Jackson, 1985) orientados a controlar a los educadores, habría que prepararse para una posible SC.

3.2. Situarnos ante la SC: diagnóstico y metaposición

El principal objetivo de la intervención es evitar que la CP llegue a convertirse en una SC; lo que incluye, de un lado, averiguar qué está ocurriendo; de otro, evitar que el chico se desestabilice y, por último, impedir que el grupo actúe como amplificador.

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.

Hacer un *diagnóstico* es elaborar una hipótesis acerca de lo que está ocurriendo. Para ello nos basamos en la poca información que hayamos podido recabar, la comprensión acerca del grupo y del menor, y de nuestro propio pensamiento causal (Segura Morales, 2004). Sin embargo, es difícil ser resolutivo cuando uno se ve envuelto en una situación de crisis. Por eso, para tratar de mantener la calma, utilizamos la metaposición.

Denominamos *metaposición* a la «posición de neutralidad» que adoptamos cuando somos capaces de separarnos emocionalmente de lo que estamos viviendo y, en lugar de entrar a las provocaciones, observar los hechos desde la distancia (Simon, Stierlin, y Wynne, 1993; Ríos, 2003). Los principales recursos para mantenernos en este estado son: (i) el *autocontrol*, que incluye una estabilidad emocional que nos ayude a vencer el miedo a actuar en situaciones de tensión, y (ii) el *distanciamiento afectivo*, que nos permitirá intervenir de forma no-impulsiva, «sin devolver la agresión ni sentirnos desvalorizados» (Cifuentes, Martín, et al, 2002: 65). Además de los años de experiencia, nos servirán en esta tarea de «mantenernos alejados emocionalmente», aspectos tales como: una buena preparación psicológica, el apoyo social y un sentimiento de competencia autorreferida. Como entrenamiento, pueden resultar útiles las técnicas de visualización, sensibilización encubierta y el contra-condicionamiento.

Otras condiciones necesarias para no responder agresivamente son la paciencia, el sentido del humor y el ojo clínico. En tanto el profesional se encuentre en plenas facultades, haya establecido un buen *rapport* y se sienta respaldado por su equipo podrá hacer frente a las provocaciones con mayor eficacia.

3.3. Separación y mover el grupo.

Aunque la mayor parte de los autores ofrecen más propuestas teóricas que prácticas sobre cómo proceder ante las situaciones de crisis, todos coinciden en la necesidad de llevar a cabo una *separación* dirigida a: (i) aislar la SC y al menor de la fuente estimular y del grupo de iguales (el cual suele actuar como combustible), (ii) dar al profesional un respiro que le ayude a frenar la escalada, y (iii) buscar un escenario más favorable para intervenir. Esta separación debe llevarse a cabo en cuanto aflore la escalada, invitando al adolescente a salir del entorno para poder hablar con mayor libertad.

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.

En el caso de que este se negara a acompañarnos, aún nos quedaría otra posibilidad: pedirle al resto del grupo que abandone la estancia. Emplearemos la técnica de *mover el grupo* cuando no sea posible o necesario llevar a cabo el aislamiento de la SC. No será posible cuando las características concretas del usuario implicado en la crisis, o su número, impidan la separación. No será necesario cuando desde su inicio el foco de la crisis esté aislado del resto —o al menos de la mayoría— de los adolescentes.

Del mismo modo que no entrar al trapo no supone ceder la autoridad, *mover el grupo* no significa no intervenir, sino tan solo priorizar la seguridad del resto de los menores, posponiendo la intervención hasta que pueda ser realizada en condiciones óptimas.

3.4. Desactivación de la situación crítica y oportunidad para el cambio

Tanto si hemos logrado aislar la SC, como si no, será necesario neutralizarla. En este sentido, la *desactivación y la oportunidad para el cambio* suponen el despliegue de una serie de actuaciones orientadas a impedir que la CP derive inevitablemente en una CV o en una crisis. Dependiendo del caso, utilizaremos una o varias estrategias, combinándolas si fuera preciso para lograr un mayor impacto terapéutico.

Invocar la *alianza positiva* es la base sobre las que utilizaremos todas las demás. Parece obvio que un adolescente enojado se dejará influir antes por un educador con el que tiene buena relación que por otro con el que haya tenido conflictos.

La *distracción* (cambiar de tema) y el *reencuadre* (darle al chico una explicación causal, real o no, acerca de su CP que esté lo suficientemente alejada de su verdadera intención) tratan de responder con aquello que el sujeto menos se espera. Ambas se incluyen en las llamadas técnicas paradójicas y de *Cambio II* (Waltzlawick, Weakland y Fish, 1989), descuadrando al usuario a través de una respuesta que traslada la interacción fuera del sistema, al tiempo que le facilita una salida digna. («Te enfureces conmigo porque, en el fondo, sabes que no te lo voy a tomar en cuenta»).

La *proximidad* y el *contacto físico no amenazante* (Redl, Wineman, y Weiman, 1952) transmiten afecto y aceptación, por lo que tienden a reforzar la *alianza positiva*, siempre y cuando el adulto sea significativo. En caso contrario, si la cercanía pudiera ser vivenciada como un estímulo hostil, será preferible mantener las distancias.

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 *señalamientos*, propuestos por estos mismos autores (id., 1952), subrayan una conducta inaceptable desde sus inicios mediante una intervención no intrusiva, verbal o no verbal (Ej. Un gesto de desaprobación), pero siempre discreta, focalizada y breve.

El *sentido del humor* (Segura Morales, 2004) descarga tensiones, reencuadra situaciones y sirve para consolidar la *alianza positiva*. Este recurso, que no hay que confundir con el sarcasmo, no funciona con aquellos adolescentes más suspicaces.

La *extinción* se utiliza cuando lo que mantiene la CP es la búsqueda de la atención del adulto. Esta técnica debe conjugarse con el uso de reforzadores diferenciales que señalen el comportamiento adecuado que el sujeto debe llevar a cabo para obtener dicha atención. Es desaconsejable cuando el usuario esté convencido de que no se le aprecia o que se le hace menos caso que al resto. Asimismo, como ya hemos señalado, resulta imposible de aplicar cuando la conducta ya haya escalado a una SC.

El *diálogo individual* sirve para confrontar con el adolescente, de un lado, para estimular la reflexión y, de otro, para buscar posibles salidas negociadas. Invocando la *alianza positiva*, y a través del empleo de *mensajes-yo* (Costa y López, 1991), el educador muestra sus sentimientos a la vez que insta al chico a que haga lo propio. Como ya hemos visto es ineficaz en la fase de disparo, por lo que antes de lanzarse a usarlo en plena crisis habrá que valorar tanto la capacidad de escucha del sujeto como su perfil. En este sentido, en usuarios con frialdad emocional el uso de *mensajes-yo* debe estar bien calculado.

Partiendo de la idea de que muchos de los menores acogidos en centros tienen una visión distorsionada de lo que ocurre a su alrededor (Shirk, 1988; Kazdin. y Buela Casal, 1994), la *reinterpretación de la realidad* (Redl, Wineman, y Weiman, 1952) trata de dar una explicación alternativa acerca de las posibles intenciones de los otros. («Están intentando enojarte. ¿Vas a darles esa satisfacción?» «Él no sabía que te hacía daño. Lo ha hecho sin querer»). La diferencia con el *reencuadre* es que en este último la reinterpretación no tenía por qué ser real, sino que obedecía a un mero fin terapéutico.

La escucha activa es una técnica necesaria en cualquier ocasión, pero aún más cuando al chico le cuesta comunicarse con nosotros de forma adecuada debido a su personalidad impulsiva o a la falta de habilidades. Además de ser la única que podemos utilizar durante la fase de disparo, tiene la ventaja de que nos facilita dar el primer paso para aislar el conflicto («Vamos a mi despacho y me cuentas»).

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 retirada táctica se emplea cuando todo lo anterior ha fallado, el chico se retroalimenta en su agresividad, somos nosotros los que sin pretenderlo actuamos como «combustible», no nos encontramos en condiciones idóneas para intervenir y/o no tenemos una capacidad real de, llegado el caso, poder contener. Al igual que en la técnica de *mover el grupo*, retirarse no significa ceder, sino esperar a disponer de unas condiciones óptimas para, en un plazo lo más breve posible, poder actuar con garantías.

Otras estrategias son: no repetir intervenciones que previamente han fallado (Waltzlawick, Weakland y Fish, 1989), dar una salida digna al joven sin que resulte dañado el encuadre, no llevar a cabo advertencias que no puedan ser cumplidas o ignorar en lo posible las expresiones negativas del adolescente (Del Valle, 2007).

Si la separación y la desactivación han tenido éxito, el problema habrá quedado solventado. De no ser así, habrá que dar paso al siguiente nivel.

3.5. Interposición o contención emocional [5]

A diferencia de otros técnicos, el educador social que trabaja con menores en entornos residenciales se verá forzado, en ocasiones, a ir más allá de la simple desactivación. En el caso de que se prevea que la CP corre el riesgo de transformarse en una SC, o si el adolescente siguiera decidido a romper el encuadre, el profesional podría optar por llevar a cabo una *interposición* o una *contención emocional* (Colectivo Izan, 2003).

En la *interposición*, el educador asume el rol de obstáculo a fin de impedir que la CP llegue a realizarse. Cuando, además, se justifica lo anterior por el interés del chico y desde una posición no autoritaria, se estará implementando una *contención emocional*.

La eficacia de ambas técnicas está relacionada con la ausencia de retroalimentación del grupo, la claridad del mensaje, el perfil del usuario —y del profesional— y, sobre todo, por el vínculo existente entre ambos. Así, un mensaje del estilo: «Te aprecio y no voy a impedir que te hagas daño o se lo hagas a los demás» tendrá mayor resonancia cuando exista una *alianza positiva* de base (Del Valle, 2007; March Ortega, 2007)

5 Algunos educadores se refieren a las llamadas de atención como “contención verbal”. Las llamadas de atención o instrucciones verbales serían en todo caso una “desactivación de la situación crítica o de oportunidad para el cambio”, no una modalidad de contención.

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.

Por otro lado, y dado que la firmeza del educador ante las provocaciones guarda relación directa con el sentimiento de sentirse respaldado, cuando se inicia una interposición debe contarse con los medios materiales y humanos suficientes para poder culminarla. No parece necesario aclarar que para este tipo de intervenciones sería deseable contar con la presencia de dos educadores, o lo que es lo mismo, que, en la medida de lo posible, los profesionales que atienden a chicos de perfiles complejos no deberían trabajar solos.

Cuando la interposición falla, y la gravedad del hecho así lo demandara, podría requerirse pasar de una contención psicológica a otra *física*.

3.6. Contención física

El uso de la *contención física* supone que la CP ya ha escalado hasta convertirse en una SC, por lo que existe un riesgo para el propio sujeto y para los que conviven con él. La contención se justifica, además, desde el punto de vista educativo, por la necesidad de: i) evitar el riesgo de contagio, ii) ofrecer al adolescente una salida digna ante los iguales o bien, iii) que los adultos hagan valer su autoridad mediante el restablecimiento de los límites (Redl, Wineman, y Weiman, 1952; Katz, 1988; Krueger, 1988).

Dada su complejidad, debe responder a un plan adaptado al usuario; dicho de otra forma, *solo la primera vez* que un chico entra en una SC debería pillarnos por sorpresa.

En este sentido, habrá que tener en cuenta: (i) que los educadores o el personal de seguridad responsable estén preparados para poder desarrollar la intervención sin sufrir agresiones, ni inferirlas; (ii) que se disponga de recursos humanos suficientes; (iii) que se cuente con un espacio adecuado, evitándose los cuartos pequeños, con exceso de mobiliario o que comprometan la seguridad física; y (iv) que cada uno de los educadores intervinientes sepa lo que debe hacer (Colectivo Izán, 2003).

Variables como el *tiempo de estancia* en el hogar, la *relación* con el educador y las *características personales* del chico influirán en la mejor, o peor, respuesta a las intervenciones. Así, serán predictores de éxito que este lleve poco tiempo en el recurso, que su relación con el educador que se dispone a intervenir sea buena y que su temperamento, edad, peso y estatura no hagan inviable la contención. Otros factores a tener en cuenta son: (i) la situación emocional del sujeto (excitabilidad, frustración); (ii) el nivel de riesgo inferido,

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.

tanto para el propio sujeto como para el educador y el grupo; (iii) el clima social (p. ej. ambiente muy cargado), y (iv) las condiciones objetivas en las que se desenvolverá la intervención (p. ej. poco personal u otros menores en crisis).

Ante la inminencia de una SC, y visto que va a ser necesario llevar a cabo una contención, el primer paso será buscar *apoyos* (Colectivo Izán, 2003). Si estos no existieran, el profesional debería abstenerse de intervenir. Una vez iniciada, la contención debe ejecutarse de forma *sistemática y profesional,* con un mero propósito de apaciguamiento y de inmovilizar al joven (ANESM, 2008). Para ello se dará una respuesta proporcionada, huyendo de reacciones violentas fruto de la implicación emocional, transmitiendo seguridad y firmeza, evitando el dialogo y no respondiendo a las provocaciones. La contención terminará cuando cesen las causas que la motivaron.

En lo que respecta a las peleas será importante mantener la calma sin incrementar la tensión con gritos o reproches. Si hay que separar a los contendientes, es recomendable centrarse en contener el que lleva las de perder. (Segura Morales, 2004).

Otra de las actuaciones concretas que puede ir ligada a la contención física es el *Tiempo fuera (TF).* Este se lleva a cabo separando al chico de la actividad o del grupo, o bien mediante el establecimiento de un *espacio habilitado* hasta que recobre el control. En las residencias no es difícil disponer de una zona específica, mientras que en los hogares podrá utilizarse la propia habitación del adolescente, siempre y cuando reúna las condiciones de seguridad adecuadas. Como principio de actuación, el usuario permanecerá encerrado solo cuando no haya otra alternativa. En los demás casos se procurará graduar la intervención: (i) con la puerta cerrada *sin* llave; (ii) con la puerta cerrada *con* llave, acompañado del educador; (iii) solo, con la puerta cerrada, durante el tiempo mínimo imprescindible, siendo observado periódicamente por el educador.

Si la SC fuera imposible de afrontar, o si tras un tiempo prudencial el episodio de CV o crisis no cediera, sería necesario requerir la ayuda de los servicios sanitarios de urgencias y/o de las fuerzas del orden público. En cualquier caso, será conveniente acudir a éstas cuando la agresividad no pueda ser contenida con los recursos propios, exista un apoyo explícito al joven por parte del grupo o se atisben indicios de actividad delictiva. Igualmente se recurrirá al servicio sanitario de urgencias cuando la agitación sea excesiva, exista sospecha de

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.

descompensación psicótica (presencia de alucinaciones o delirios, ideación paranoide o desinhibición) o medie autoagresión y/o amenazas serias de suicidio. Es recomendable que el adolescente sea reconocido lo antes posible por los servicios médicos, al objeto de certificar que no ha sufrido daño alguno, y, en todo caso, sea atendido por el profesional que ha llevado a cabo la contención para evitar que experimente abandono e ideación de venganza. En lo que respecta a este extremo, en cuanto cese la hostilidad, el educador debería ir a verle e interesarse por él.

El empleo de la *contención física* y del espacio de *Tiempo Fuera con la puerta cerrada* implica la inmediata comunicación a todas aquellas instancias que tengan alguna responsabilidad sobre el adolescente: fiscal de menores, administración de justicia o de protección a la infancia, etc. En el caso de la familia, siempre que sea posible, se procurará *hacerles cómplices* de la intervención (Segura Morales, 2004).

3.7. Estabilización y reelaboración del conflicto con el menor.

Alcanzada la fase de Solución de conflictos (Allaire y MacNeil, 1983), será necesario llevar a cabo una elaboración, junto con el usuario, tanto del hecho que ha desencadenado la SC como de nuestra propia actuación —sobre todo si ha sido intrusiva—, que, de una parte, ayude a resolver los sentimientos del chico; y de otra, favorezca que este llegue al compromiso de intentar conducirse de forma distinta en el futuro (ANESM, 2008).

Durante esta etapa el educador tratará de explorar la perspectiva del sujeto respecto del problema para, después, hacer que se sitúe ante su propia perspectiva; facilitará que conecte la CP con sus emociones y pensamientos, así como con las consecuencias que se han derivado de su acción; promoverá un cambio en el adolescente, recordándole las estrategias que usó en otros momentos en los que su comportamiento fue adaptado y procurando que se comprometa a adoptarlas como forma preferente de respuesta en el futuro, y, para terminar, lo ayudará a reintegrarse a la vida del grupo.

Existen distintos programas, como el SOCS (Ross y Fabiano, 1985) o la técnica «Transformar el conflicto» de Moore y McDonald (2000), inspirada en las antiguas tradiciones de las tribus maoríes en Nueva Zelanda; sin embargo, la mayoría de ellos se enfocan al trabajo en sesiones grupales. Dos abordajes que están específicamente dirigidos a la intervención en crisis en el ámbito residencial y durante la vida cotidiana son: (i) La Intervención en Espacio Vital (LSI),

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.

que se lleva a cabo en caliente; y (ii) La Intervención Inmediata vs. Diferida, que plantea fraccionar la acción educativa en dos momentos diferenciados; el primero, cuando se desencadena la SC, y el segundo, una vez se ha recobrado la calma y el control de la situación.

3.8. Estabilización, reelaboración del conflicto en el grupo

Superada la SC hay que devolver al chico al grupo, pero ello no puede hacerse sino se han abordado antes los sentimientos y emociones negativas del resto de los usuarios (ANESM, 2008). El conflicto de lealtades —unido al temor a convertirse en blanco de posibles actos de revanchismo— provoca sobrecargas de tensión emocional, haciendo que algunos niños y adolescentes se posicionen a favor, y otros en contra, de los educadores (Del Valle, 2007). Si existieran células de presión el hecho sería aún más complejo, siendo necesario calmar los ánimos. Algunos factores que favorecen que el grupo no llegue a verse contagiado por la SC son: ganarse a los líderes; que algunos compañeros actúen como soporte afectivo; que el grupo pueda establecer sus propias normas y consecuencias; fomentar actitudes cooperativas y prosociales; reforzar la cohesión; pedirle ayuda para afrontar los problemas de comportamiento (CP); realizar sesiones de trabajo en los que se analicen las crisis, y otros que apunten en la misma dirección (Del Valle y Fuertes, 2000, March Ortega, 2007).

3.9. Valoración y revisión de programas y protocolos

En cuanto al propio equipo de educadores, una vez que las aguas hayan vuelto a su cauce, sería necesario evaluar la intervención realizada; de un lado, para corregir los posibles fallos en el encuadre o las intervenciones, y de otro, para atajar las causas que provocaron que las CP escalaran hacia la SC (Del Valle y Fuertes, 2000).

Asimismo, es interesante registrar los pormenores del suceso, separando los hechos objetivos de las opiniones y reconstruyendo los aspectos de la acción al objeto de poder elaborar los posteriores informes que puedan ser requeridos por las diferentes instancias.

Respecto de la valoración, si la SC ha sido causada por una CP funcional, bastará con un análisis de las actuaciones realizadas y, en su caso, del Plan Individual de Intervención. Por el contrario, si la gravedad del hecho se explica por el perfil del chico o por déficits inherentes al

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.

recurso o a su organización (CP sistémica), sería conveniente una revisión de los protocolos y del encuadre, incluso del Proyecto Educativo.

Asimismo, en los casos más graves, aquellos que han sobrepasado con creces las posibilidades y la capacidad de abordaje del dispositivo, puede ser beneficioso contar con un segundo escalón especializado (centros específicos para trastornos de conducta).

4. Intervención en espacio vital (LSI)

En apartados precedentes, cuando hablábamos de la fase de estabilización y reelaboración, planteábamos dos posibilidades: afrontar el conflicto *en* y *sobre* la crisis, o bien hacerlo una vez las cosas se hayan calmado.

La Intervención en Espacio Vital (Wood y Long, 1991) parte del supuesto de que durante la crisis la activación actúa volviendo al sujeto permeable, lo que debe ser aprovechado para trabajar *en caliente*. Su rasgo definitorio es que se focaliza *en* y *sobre* el conflicto, de forma breve (no más de treinta minutos), incidiendo sobre los sentimientos del joven, y no solo sobre sus conductas. En este sentido se tratará, por un lado, de acompañarlo para que haga el tránsito desde lo emocional a lo racional, y de otro, de persuadirlo para que en el futuro adopte otras alternativas de respuesta más adecuadas.

A continuación, repasamos muy brevemente las fases de esta técnica (Flood, 2010; Del Valle, 2007), muy sencillas de recordar utilizando el acrónimo «A ESCAPE [6]». Hay que tener en cuenta que la primera de todas —*Apartar al chico del contexto conflictivo (A)*— coincidiría con la Separación que ya hemos abordado en el apartado 3.3.

Explorar su punto de vista (E): A través de la Escucha activa indagamos los motivos de la crisis. Evitaremos preguntas de tipo causal («¿Por qué?»), siendo preferible utilizar otros planteamientos más abiertos («¿Qué pasó?»). A la hora de explorar cómo ha vivido la SC, es importante partir de lo que ha ocurrido realmente.

Situarle ante nuestra perspectiva (S): Una vez escuchada la versión del chico, la confrontamos con nuestra propia vivencia a través del uso de mensajes-yo. Es conveniente aprovechar esta fase para justificar la intervención realizada, sobre todo si ha sido intrusiva, haciendo hincapié en que no se disponía de otra opción mejor.

6 En inglés “I Escape”, la I correspondería «Isolate the conversation», es decir, aislar el conflicto.

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.

Conectar sentimientos y acciones (C): Trata de que el chico asuma la relación que existe entre sentimientos-emociones y acciones. Para ello: (i) le recordamos episodios anteriores en los que actuó de forma adaptativa; (ii) le ayudamos a identificar los estímulos que desencadenan sus CP, y (iii) intentamos que reflexione sobre los patrones de afrontamiento no-adaptativos que está utilizando, haciendo notar las consecuencias negativas, pero sin entrar aún a trabajar los sentimientos de culpa.

Alternativas a la agresión (A): Examinada la CP en términos de emociones, le llega el turno a la resolución de problemas. Esta etapa incluye: (i) explorar otras respuestas alternativas a la agresión (que el chico sugiera posibles soluciones), (ii) valorar ventajas e inconvenientes para cada propuesta y (iii) anular las respuestas automáticas que ha venido utilizando hasta ahora, sustituyéndolas por otras más adecuadas.

Plan de acción (P): Una vez resuelto el conflicto, llega la hora de plasmar todo lo hablado en una propuesta de acción que asegure que este tipo de conductas no se repita. Este plan incluye: (i) un compromiso por parte del adolescente de conducirse de forma adecuada en el futuro, (ii) aclarar cómo se va a valorar ese compromiso y qué posibles incentivos va a recibir, y (iii) ayudarlo en el desarrollo de las competencias necesarias.

Enrolar al menor de vuelta al ritmo cotidiano (E): La última fase del LSI consiste en el reenganche del chico a la vida cotidiana del hogar. Se trata de que todos entiendan que, una vez resuelto, no va a volverse a hablar del problema. Cuando el adolescente se haya comprometido a reaccionar de forma distinta en el futuro: (i) lo acompañamos de vuelta a la rutina, (ii) reparamos las emociones adversas, y (iii) observamos cómo se incorpora al grupo, y cómo lo recibe este.

5. Intervención inmediata *vs.* Intervención diferida

Como ya hemos comentado, la LSI se lleva a cabo *en* y *sobre* la crisis. Sin embargo, si bien es cierto que este abordaje suele funcionar, otras veces pudiera no ser la estrategia de elección, habida cuenta del perfil del chico y/o los recursos de que disponemos.

De entrada, es posible que una excesiva agitación emocional impida al joven mostrarse receptivo. Puede suceder igualmente que, una vez ha recuperado la calma, él mismo haya sido capaz de estabilizarse, interiorizando que su conducta no ha sido adecuada y, sin embargo, rechace ser confrontado en ese momento. Otra posibilidad es que cuando se desencadena la SC no se den las condiciones mínimas para poder hacer una labor de reparación, que 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.

profesional que se ha visto implicado en la crisis no se sienta capaz aún de sentarse delante del chico, o que no esté disponible porque haya otras emergencias que resolver. Por último, pero no menos importante, los demás usuarios pueden interpretar que *perder el control* es una manera eficaz de obtener atención exclusiva e inmediata.

El modelo de «curva de hostilidad» (Allaire y McNeil, 1983) señala que el sujeto atraviesa una serie de fases a las que debemos adaptarnos. De ahí que, tras la separación del grupo, el educador permita que el adolescente se «descargue» para, posteriormente y una vez en la etapa de enfriamiento, poder intervenir. Como es lógico, esto mismo es también aplicable al educador, quién deberá serenarse, reflexionar sobre lo ocurrido e incluso poder cotejar detalles con el equipo antes de aventurarse a tomar decisiones, tal vez, erróneas y a confrontar con el menor implicado sin la suficiente información.

Todas estas razones sugieren la conveniencia de desdoblar el abordaje en dos momentos diferenciados, aunque próximos: una intervención inmediata y otra diferida.

5.1. Intervención Inmediata.

La Intervención Inmediata es la que actúa sobre el terreno tratando de aislar el conflicto y, al tiempo, dando una respuesta rápida para que el encuadre resulte lo menos dañado posible. Por lo tanto, se correspondería con lo ya visto en el apartado 3, incluyendo: la separación y la retirada táctica, la desactivación y oportunidad para el cambio, la interposición y contención emocional y, en su caso, la contención física.

Como ya se ha explicado, su objetivo sería cortar la escalada a la SC de la forma menos traumática, salvaguardando al menor, a los otros chicos, a los educadores, el entorno, el encuadre, el mobiliario, etc. (March Ortega, 2007).

5.2. Intervención Diferida.

La Intervención Diferida, por su parte, trata de estabilizar al chico, analizando el suceso con frialdad, estableciendo consecuencias y en su caso reparando el daño. De alguna forma recogería todo lo expuesto al hablar de la LSI, salvo el abordaje *en caliente*.

Una vez que el equipo se encuentre en condiciones, el grupo atendido y realizando otra actividad, y el joven y los educadores implicados, en una situación emocional tal que les permita afrontar un dialogo sereno; se podrán acometer los mismos objetivos señalados en el apartado 4, mediante una intervención posterior, con las siguientes ventajas: (i) No afrontar

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 profundos, conflictivos o que puedan comprometer la relación, hasta que todas las personas intervinientes vuelvan a mostrarse receptivas y hayan recuperado la calma; (ii) Seleccionar y acomodar el escenario (tal vez un momento distendido e informal, fuera del centro…) diseñando un encuadre *a medida* y facilitador; (iii) Disponer de otros profesionales que, mientras el educador que se ha visto inmerso en el conflicto realiza la reparación, puedan hacerse cargo del grupo y (iv) Haber recabado y cotejado la información necesaria, subsanando las decisiones que puedan haberse tomado, por la urgencia, de manera más o menos precipitada.

Por otro lado, teniendo en cuenta que para reparar el vínculo y estabilizar la situación, los conflictos deben resolverse de la forma más breve posible, la intervención diferida no debe estar alejada temporalmente de la inmediata (March Ortega, 2007).

En esencia, la elección de un modelo u otro vendrá condicionada no solo por el diagnóstico de la SC y del perfil de menor, sino también por la valoración de nuestros propios recursos y posibilidades a la hora de hacer frente a la reparación.

6. Conclusiones

El perfil de los jóvenes acogidos en los centros ha cambiado; y, sin embargo, existen aún pocos manuales que ayuden a encarar unos patrones de comportamiento que podrían ser calificados como una modalidad de «violencia ascendente».

Al tiempo, aun siendo este uno de los problemas que más preocupan a los educadores sociales, algunos equipos se resisten a admitir que las CP forman ya parte de la vida cotidiana, y como consecuencia cuando estas surgen no se encuentran preparados para dar una respuesta. Otros asumen la violencia hasta tal punto que, al igual que muchos padres maltratados, terminan por normalizar patrones de relación que son inaceptables. Por último, los hay que entienden que esta violencia existe y que es necesario hacerle frente con actuaciones especializadas. Si bien las conductas problemáticas (CP) son susceptibles de ser modificadas con estrategias educativas, cuando se produce una SC es necesario contar con un protocolo de intervención de cara a reconducir el conflicto y a estabilizar al menor lo antes posible (Del Valle y Fuertes, 2000; March Ortega, 2007).

Según el modelo de «Curva de la Hostilidad», a lo largo de la crisis el sujeto atraviesa una serie de etapas: razonable, fase de salida o disparo, fase de retardación o enlentecimiento, fase de afrontamiento —en la que empezaríamos a intervenir— fase de enfriamiento y, la de

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.

resolución de problemas, siendo en esta última en la que ya se pueden encarar las causas y buscar soluciones y compromisos. Sin embargo, en el trabajo con menores en contextos residenciales la cosa se complica, no solo porque las SC pueden terminar por convertirse en una forma de controlar a los educadores, sino también porque si el grupo se contagia, estos pueden llegar a verse desbordados.

Tomando en cuenta lo anterior, los equipos deberían contar con un protocolo que discurra desde estrategias conciliadoras (para las CP funcionales) a otras más intrusivas, incluyendo: (i) la interpretación de indicios, diagnóstico y metaposición, (ii) la separación de grupo y el aislamiento del conflicto, (iii) la desactivación y oportunidad para el cambio, (iv) la interposición y la contención emocional, (v) la contención física y el empleo del tiempo fuera, y (vi) la estabilización del sujeto, la resolución del conflicto y la reparación.

Llegada la fase de estabilización, la Intervención en Espacio Vital (LSI) parte de que, en el momento de la SC, el usuario es más permeable a las influencias externas debido a su alteración emocional (Wood y Long, 1991). Ello demanda poder abordar la resolución de problemas y la reparación en caliente, de forma breve, incidiendo sobre los sentimientos del joven y acompañándolo en su tránsito desde lo emocional a lo racional.

A su vez, en aquellos casos de adolescentes con perfil duro, en SC graves o cuando el centro disponga de poco personal, una alternativa puede ser desdoblar la acción en dos momentos diferenciados: una Intervención Inmediata, que incluiría todos aquellos pasos que hemos ido enumerando a lo largo del artículo, salvo la reflexión-reparación; y otra Diferida, encaminada a la estabilización del conflicto y a reintegrar al muchacho al grupo en las mejores condiciones (March Ortega, 2007).

Por último, en los casos de jóvenes con casuísticas muy complejas y que desencadenen continuas SC, debería contarse con una Unidad de Ingreso Urgente en un recurso especializado del segundo nivel.

7. Bibliografía

Agence Nationale de l'Évaluation et de la Qualité des Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux. ANESM (2008). *Conduites violentes dans les établissements accueillant des adolescents: prévention et réponses*. Bialec, nancy (Francia) https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-03/anesm_synthese-bleu-conduitesviolentes.pdf (Consultado el 05/03/2020).

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.

Agustina, J. R. y Romero, F. (2013). Análisis criminológico de la violencia filio-parental. UNED. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3.a Época, 9. http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2013-9-7060bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2013-9-7060 (Consultado el 05/03/2020).

Allaire, B., & McNeil, R. (1983). *Teaching patient relations in hospitals: The hows and whys*. Chicago, IL: American Hospital Association.

Almagro García, P, Cutillas-Poveda, M. J. Sánchez-Villegas, S. y Sola-Ocetta, M. (2019). Fuerza exterior, debilidad interior. Ejes fundamentales de la violencia filio-parental. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, [S.l.], 16, 1-13, abr. 2019. https://doi.org/10.4995/reinad.2019.10489 (Consultado el 05/03/2020).

Andrés-Pueyo A. (2006). Violencia juvenil: realidad actual y factores psicológicos implicados. *Rev. Rol de enfermería*. Vol. 29. 1, 38-44.

Andrews, D.A. y Bonta, J. (1995). *The Level of Service Inventory-Revised*. Toronto: Multi Health Systems.

Bauman, Z. (2017). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Calvete, E. Orue, I. y Sampedro R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3), 349-363 http://dx.doi.org/10.1174/021037011797238577 (Consultado el 05/03/2020).

Cifuentes Martín M.C. y otros (2002). *La función del educador en el acogimiento residencial*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Colectivo Izán (2003). *Proyecto hogar socioeducativo Sansoheta*. Diputación de Guipúzcoa. (Doc. interno, no publicado).

Costa, M y López E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse - A qualitative overview of ommon themes. *Journal of Family y Issues*, 25(8), 1072-1095. https://doi.org/10.1177%2F0192513X03261330 (Consultado el 05/03/2020).

Del Valle, J. F. (2007). Abordaje de problemas de comportamiento e intervención en crisis. En *Intervención educativa en Centros de Protección a la Infancia*, Vol. III, Valladolid. Gerencia de Servicios Sociales. (Doc. Interno, no publicado).

Del Valle, J. F. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*.- Madrid: Pirámide.

Del Valle, J. F., Sainero, A., & Bravo, A. (2011). *Salud mental de menores en acogimiento residencial*. Badajoz, Spain: Junta de Extremadura.

FGE (2017)- Fiscalía General del Estado.- *Memoria 2016.*

- (2018) Fiscalía General del Estado.- *Memoria 2017.*

Flood, S. J. (2010). The Life Space Interview in Therapeutic Crisis Intervention: An Action Research Study on Its Implementation in a Suburban High School. *Education Doctoral.* Paper 61. https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=education_etd (consultado a 22/09/2020).

Garrido, V. (2007). *Antes que sea tarde: Como prevenir la tiranía de los hijos*. Vilanova del Vallès: Nabla Ediciones.

Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

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.

González García, C. (2019). *Prevalencia de trastornos de salud mental, cobertura y eficacia de los servicios terapéuticos en menores en acogimiento residencial*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo. http://hdl.handle.net/10651/50446 (Consultado el 05/03/2020).

Katz, M. (1988). Crisis intervention in residential care. En C. E. Schaefer y A. J. Swanson (eds.) *Children in residential care. Critical issues in treatment* (pp. 39-49) New York: Van Nostrand Reinhold Company.

Kazdin, A. E. y Buela Casal, G. (1994). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Krueger, M.A. (1988). *Intervention techniques for child/youth care workers.* Washington: Child Welfare League of America.

Ibabe, I., Arnoso, A. y Elgorriaga, E. (2018). Programas de intervención destacados en violencia filio-parental: descripción de un programa innovador de intervención precoz. *Papeles del Psicólogo*. 2018. Vol. 39(3), 208-217. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2873 (Consultado el 05/03/2020).

March Ortega, R. (2005). Sistema de programación y evaluación residencial. En *Intervención educativa en Centros de Protección a la Infancia*. (Vol. 2). Junta de Castilla y León. Valladolid. (Doc. interno, no publicado).

- (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*. Vol., 16, 2, 213 a 228. http://dx.doi.org/10.4321/S1132-05592007000200006 (Consultado el 05/03/2020).
- (2017). ¿Es siempre la familia el principal factor de riesgo en la violencia filioparental? *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, [S.l.], 12, 1-29. https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6433 (Consultado el 05/03/2020).
- (2019). Factores comunitarios que favorecen la violencia filio-parental: un enfoque socioeducativo. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1716 (Consultado el 05/03/2020).

Matalí, J. (Coord.) (2016). *Adolescentes con trastornos de comportamiento. ¿Cómo podemos detectarlos? ¿Qué se debe hacer?* Barcelona: Hospital. Sant Joan de Déu (ed.) http://www.hsjdbcn.org/ (Consultado el 05/03/2020).

Moore, D. B y McDonald, J. M. (2000). *Transforming. Conflict*. Victoria, Australia: Print Group.

Mussen, P. H.; Conger, J. J. y Kagan, J. (1977). *Desarrollo de la personalidad en el niño*, México: Trillas.

Navas Martínez, M. J. y Cano Lozano, M. C. (2020). Violencia filio-parental instrumental y reactiva: el papel predictivo del maltrato parento-filial. *Psicología Jurídica: Investigación para la Práctica Profesional. Colección Psicología y Ley*, 16 (165-176). https://doi.org/10.2478/9788395609596-012 (Consultado el 05/03/2020).

Omer, H. (2004). *Nonviolent Resistence. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children.* Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach: Coercitive family process*. Vol. 3. Eugene, Oregón: Castalia.

Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Mosaico*, 36, 8-9.

- (2017). La VFP, espejo de un mundo postmoderno. *Congreso Nacional de VFP. Libro de Actas* (pp. 59 a 71). Madrid: Eos.

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.

Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo, A. L. (2008). Menores Agresores en el Hogar. *Boletín Criminológico del Instituto Andaluz de Criminología*, 106.

Redl, F, Wineman, D., Weiman, D. (1952*). Controls for Within: Tecniques for que treatment of the agressive childs.* New York*:* Free Press.

Repp, A. C.; Horner, R. H. (2000). *Análisis funcional de problemas de conducta.* Madrid: Paraninfo, Thomson Learning.

Ríos J.A (coord.). (2003). *Vocabulario básico de orientación y terapia familiar*. Madrid: CCS.

Rodríguez Fernández, A. (1993). La cultura en las organizaciones públicas y privadas. *Psicothema*. Vol. 5, Suplem.1, 237-260.

Ross R.R. y Fabiano, E. (1985). *Time to think. A cognitive model of delinquency prevention*, Johnson City. Canadá. Institute of Social Sciences.

Sax, L. (2017). *El colapso de la autoridad. Como no abdicar ante la dictadura de las Redes y de la presión social*. Madrid: Palabra.

Schachter, S. y Singer, J. (1962). Determinantes cognitivos, sociales y fisiológicos del estado emocional. *Psychological Review*, 69 (5), 379–399.

Schein, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo.* Barcelona: Plaza y Janes.

Segura Morales, M. (2004). Habilidades Sociales para adultos de referencia que trabajan con menores con trastorno del comportamiento. En *Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes*. Fundación Internacional O´Belén. Madrid: Editorial Mapfre.

Shirk, S. R. (1988). *Cognitive Development and Child Psychotherapy*. New York: Plenum.

Simón, Stierlin H. y Wyne LC, (1988). *Vocabulario de Terapia Familiar*. Buenos Aires: Gedisa.

Torrego Seijo, J.C. (coord.) (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Turecki S.; Tonner L. (1995). *El niño difícil. Como comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona. Medici.

Wahler, R.G., Williams, A.J. & Cerezo, M.A. (1990). "The compliance and predictability hypothesis: Sequential and correlational analyses of coercive mother-child interactions». *Behavioral Assesment*, 12,391-407.

Waltzlawick, P., Beavin, H. y Jackson D. (1985). *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona: Herder.

Waltzlawick, P., Weakland J.H. y Fish R. (1989). *Cambio: Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.

Wood, M. and Long, N. (1991). *Life space intervention. Talking with Children and Youth in Crisis*. Austin, Texas: PRO-ED.

Para contactar:

Rafael March Ortega: Email: **marortra@jcyl.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.

Los niños, niñas y adolescentes en situación de calle (NNASC) y la cultura de la calle

The street children and adolescents (NNASC) and the street culture

María Victoria Villa Buitrón, *Lima-Perú*

Resumen

El presente artículo busca desarrollar la importancia de la cultura de la calle y su influencia en la vida de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle (NNASC), grupo poblacional que ha sido invisibilizado por diversos sectores. Es la calle el espacio escogido donde ellos y ellas se relacionan, pasan gran cantidad de horas y adquieren una serie de aprendizajes, es decir, adoptan un modo de vida. La cultura de la calle y el proceso de callejización son términos que se irán desarrollando en el texto y nos harán ingresar a este mundo que ha reemplazado a la familia y la escuela como espacios convencionales. La experiencia inicial como educadora de calle que se conjuga con el estudio del tema sustentan la importancia de este espacio en la vida de esta población, así lo relatan sus propias opiniones las cuales también son consideradas en el texto, es imprescindible la opinión de los protagonistas. Si bien existen espacios de intervención importantes, la calle nos demuestra de que hay una tarea pendiente, y que aquellos derechos respaldados nacional e internacionalmente se encuentran completamente vulnerados a través de las vivencias de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

Palabras Clave: Cultura de la calle, callejización, niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

Abstract

This paper seeks to develop the importance of street culture and its influence on the lives of street children and adolescents, this population group that has been made invisible by various sectors. The street is the chosen space where they interact, they spend large amounts of hours and acquire a series of learning, that is, they adopt a way of life. Street culture and the process of alleviation are terms that will be developed in the text and will allow us to enter this world that has replaced family and school as conventional spaces. The initial experience as a street educator that is combined with the study of the subject supports the importance of this space in the life of this population, as reported by her own opinions which are also considered in the text, the opinion of the protagonists is essential. Although there are important spaces for intervention, the street shows us that there is a pending task, and that those rights supported nationally and internationally are completely violated through the experiences of street children and adolescents.

Key Words: Street culture, alleviation, street children and adolescents.

Fecha de recepción: 06/05/2020 Fecha de aceptación: 22/09/2020

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 social en el Perú

Es necesario mencionar que en el Perú no existe la carrera de Educación Social dentro del campo universitario o profesional, considerando que lo más cercano a ella es la carrera de Trabajo Social el cual tiene dentro de su plan de estudios cursos de educación social y animación sociocultural. Sin embargo, la educación social ha sido ejercida en el Perú por diversos profesionales siempre orientado al trabajo con la población más desposeída o quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, en este grupo se encuentran, las mujeres, adultos mayores, las niñas, niños y adolescentes

La formación difiere de la desarrollada en países como Francia y España donde la Educación social es una carrera en sí misma y requiere toda una formación académica de varios años. Sin embargo, desde la práctica nos acercan muchas coincidencias y es que la atención está orientada justamente a aquella población en situación de riesgo, además de ello es de especial interés el trabajo con las instituciones canalizadoras que hacen de redes de protección social para la atención de las necesidades detectadas (Salamanca, 2018). Esta mirada nos permite conocer la importancia de una formación especializada en el tema sobre todo en un país donde las problemáticas sociales van tomando nuevas formas y requiere una intervención que reeduque, que enseñe, pero sobre todo que sensibilice

En el Perú las primeras experiencias de educación social se han ido desarrollando desde diversas áreas del Estado, así como de los organismos no gubernamentales quienes desde su propia metodología se han convertido en un gran aporte frente a la problemática de la niñez en situación de calle. Una de estas experiencias es la desarrollada en el año 1989 por el Programa Niños de la Calle el cual a través de una metodología no tradicional y siempre en un marco de libertad buscaba la rehabilitación integral de los niños, así como su reinserción social. Este programa tenía varias sub etapas una de ellas era el trabajo en la calle donde se iniciaban los primeros contactos a través de actividades recreativas y de sensibilización, para una inserción voluntaria a una de las casas abiertas con las que contaba (Ordoñez, 1994).

Desde el campo académico y por la diversidad de experiencias que empiezan a surgir se muestra mayor interés por conocer la dinámica desarrollada en el contexto de la calle, conocido por algunos como el espacio donde el profesional realiza una forma no convencional de atención, es así que se crean cursos, congresos, y mesas de trabajo (Pontificia Universidad Católica del Perú, 1996). Sin embargo, para otros estudiosos del tema este

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.

trabajo de sensibilización y orientación con los más desposeídos si bien tenía toda una estructura de intervención, no contaba con una metodología clara considerándose hasta ese entonces como un proceso que se iba construyendo desde la práctica.

Otra de las experiencias de educación social con niñas, niños y adolescentes en situación de calle, se desarrolla en el Servicio de Educadores de Calle del INABIF (Programa Familiar para el Bienestar Familiar) en el año 1991. Posteriormente el Servicio Educadores de Calle contaría con un mayor financiamiento que le permitiría constituirse como el denominado Programa Nacional Yachay, sin embargo, después de algunos años este sería absorbido y nuevamente se convertiría en un Servicio el cual desde el año 2017 sigue siendo parte del INABIF, institución parte del Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables, órgano rector en materia de infancia.

Es así, que comparto un estudio realizado desde mi experiencia laboral con niños, niñas y adolescentes en situación de calle (NNASC) el cual inicia en el año 2013 en el Servicio Educadores de Calle para cumplir la función de Educadora de Calle, pero, ¿Qué es ser un educador/a de calle? El educador /a de calle es el profesional de las ciencias sociales que tiene como ámbito de intervención la calle, lugar en donde se encuentra la población objetivo en este caso las niñas niños ya adolescentes en situación de calle, en ella se realizan los recorridos y el análisis de la situación que acontece. A partir de esta acción se busca promover el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan al sujeto o grupo social la restitución de aquellos derechos que se han visto vulnerados.

Cabe mencionar que esta intervención se desarrolla dentro de una sociedad donde las niñas y niños que nacen en situación de pobreza tienen restringidos el ejercicio de sus derechos, socializan con el mundo de la calle, carecen de servicios básicos, se incorporan al trabajo y no cuentan el pleno disfrute del juego como derecho. (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2012:25).

El educador de calle y su metodología

Para el trabajo de campo y la ubicación de los posibles usuarios el educador de calle tiene como estrategia metodológica: la educación no formal, es a partir de ella que empieza a desarrollar una serie de acciones que parten de las características y la necesidad de la población abordada en este caso las niñas, niños y adolescentes en situación de calle.

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.

Dentro de las acciones que realiza el educador de calle tenemos: recorridos de zona que prioritariamente se realizaban en horario nocturno en los puntos más peligrosos de Lima, si bien era una práctica insegura era también necesaria. Esta actividad permitía que el profesional realice un estudio de la zona, para ubicar los puntos de mayor concentración de la población en situación de calle, podría ser un parque, alrededores de una playa o exteriores de un centro comercial, espacios donde ellas y ellos formaban sus propios guetos, es aquí donde se detectarían a los posibles usuarios.

Para llegar a ellos debíamos contar con una serie de insumos capaces de generar la confianza y e iniciar el desarrollo del vínculo, por ello realizábamos desde actividades deportivas, podíamos llevar una pelota y jugar fulbito en una loza deportiva cercana a su punto de concentración, o actividades artísticas donde llevábamos imágenes para colorear, dentro de estas acciones una de las que más convocaba y llamaba la atención de los mismos eran la realización de pulseritas o ligas de colores. Así también podíamos llevar algunos juegos de mesa capaces de entretenerlos por un momento mientras conocíamos un poco más de ellos (Ver figura núm. 1).

Figura 1: *En actividad lúdica con los NNASC, durante un recorrido de zona. Es en este espacio donde también se desarrollaban las consejerías*. Foto tomada en el año 2019.

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.

Posteriormente se programa una visita domiciliaria a fin de conocer las condiciones en las que se encuentra la familia y establecer también el contacto ella. Lograr el vínculo de cercanía con la niña, niño o adolescente (NNA) y su familia era contar un 50% de avance y constituía el punto de partida para el acompañamiento orientado a la restitución de derechos.

Después de la visita en el campo, la visita domiciliaria y las primeras entrevistas se elabora un diagnóstico de la situación actual del NNA y su familia, ello permite que el educador de calle elabore un plan de intervención individual el cual se ira trabajando conjuntamente con ellos. Dentro de las actividades que podrían estar dentro del plan de trabajo son las consejerías los cual han de desarrollarse en el hogar y también en el mismo espacio de la calle, lugar donde fueron ubicados y donde frecuentan la mayor parte del tiempo.

Según la Guía de Intervención para la Atención de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de calle elaborada desde el INABIF toda la intervención se reduce a tres fases: *"... (i)Vínculo y diagnóstico de la familia, (ii) desarrollo e intervención para la restitución y ejercicios de los derechos de los NNA y finalmente (iii), seguimiento y egreso al cumplir los logros del servicio"* (2018:23).

Partiendo de esta premisa ingresaremos al mundo de la calle, acompañado de un marco teórico que sustenta la influencia de este contexto en la vida de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

De sus inicios de los NNASC: de pájaros fruteros a pirañas

Pero hacer mención a la problemática de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle se requiere un estudio más profundo de su concepto, orígenes y desarrollo actual en el contexto de la calle, por ello es importante el análisis histórico del mismo.

Para comprender y explicar la presencia de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, no podemos ignorar los grandes cambios sociales generados por las migraciones internas del campo a la ciudad, y el proceso de urbanización, que transformaron el Perú. En efecto, después de la Segunda Guerra Mundial, empezó un gigantesco e indetenible proceso de migración campesina hacia las ciudades costeñas, sobre todo desde la sierra, y principalmente hacia Lima. Estas migraciones transformaron el rostro del Perú y de Lima, lo andinizaron, lo cholificaron (Zapata, 2016); y también dieron lugar al centralismo limeño, y a la existencia del Perú oficial, y al Perú no oficial, ambos paralelos y diferenciados.

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 llamada "invasión" de los migrantes a las ciudades como Lima, dio lugar a una serie de problemas sociales, ambientales, de vivienda, empleo, y conflictos sociales dentro del espacio urbano, muy agudos y jamás imaginados, especialmente por la falta de espacios para albergar a las grandes masas desposeídas, que llegaron a la capital, en busca de mejores condiciones de vida de la que tenían en sus lugares de origen. De este modo, desde la década de los años 1940-1950, se produce el fenómeno social de las invasiones a los terrenos baldíos de la periferia de la ciudad, los que dan lugar al nacimiento de las llamadas barriadas, barrios marginales, pueblos jóvenes y asentamientos humanos.

Es en este contexto que a finales de los años 50, la sociedad limeña es testigo del surgimiento de un nuevo fenómeno social, es así que se observaron que en los alrededores del mercado mayorista "la parada" y avenida aviación[1] habían grupos de niños y adolescentes en estado de abandono, que dejaron sus hogares y sobrevivían robando frutas, de aquí surge la denominación de "pájaros fruteros", ellos dormían en las instalaciones del mercado, en las calles, en el exterior de algún bar, restaurant incluso podían ser cobijados por las denominadas mamás postizas, o las meretrices.

A pesar de que esta problemática estaba presente desde ya varios años, y después de que el Perú ratifica la Convención por los Derechos del Niño se toma la decisión de actuar frente a ello y en los años 90 se crea el Programa Colibrí de la Policía Nacional del Perú, el cuál a través de charlas, capacitaciones, y trabajo con la familia buscaba protección, seguridad y apoyo, pero sobre todo que reduzcan o eliminen la situación de riesgo y calle en la que se encontraban.

A pesar de ello los pájaros fruteros aumentaron, migraron a otros puntos de la gran Lima, la problemática tomaba otro matiz y se tornaba más compleja, varios años después esta práctica se traslada al robo o hurto de las pertenencias a los transeúntes, además el consumo de drogas empezó a formar parte de su caracterización.

Uno de los sucesos que en esa época llamo la atención de la sociedad limeña fue la muerte de un niño llamado Petiso, nacido en Ayacucho, quien llegó a Lima junto a su familia para forjarse un futuro mejor sin embargo este niño de apenas 7 años que trabajaba como lustrabotas y socializaba con gente de la zona, muere electrocutado en la plaza San Martín y

1 Estas avenidas se encuentran en el distrito limeño de La Victoria, lugar caracterizado por el comercio ambulatorio que genera la aglomeración de personas.

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.

son sus amigos quienes dan referencia de su apelativo. Al parecer un día antes habían robado los reflectores de una caja de luz donde Petiso decide cobijarse y finalmente muere electrocutado. Podía ser Petiso u otro niño en situación de calle, este era su modo de vida, no tener donde ir y el querer ahorrase unos cuantos soles que significaba la ganancia del día, era su prioridad.

Así Petiso como tantos niños y adolescentes habían hecho del vivir en las calles de la gran urbe limeña, su modo de vida, y es recién después de la tragedia de la muerte de "Petiso" que la prensa se interesa por visibilizar el drama que vivían los niños en situación de calle (Cosamalón, 2019), motivo por el cual el Alcalde de Lima Metropolitana, de aquella época el arquitecto, Eduardo Orrego Villacorta, crea la "Casa de los Petisos" el 17 de diciembre de 1985, para albergar a estos niños, niñas y adolescentes.

Como vemos la niñez y adolescencia en situación de calle no es una problemática nueva por el contrario y como se ha desarrollado líneas arriba este ha pasado por varias formas y matices propias de las problemáticas que sobre todo pertenecen al campo de lo social.

Definiendo al niño, niña o adolescente en situación de calle

Antes de realizar un estudio del espacio es necesario conocer un poco más de sus principales protagonistas. La definición de NNASC ha tenido varias perspectivas, así se irán desarrollando y analizando algunas de ellas. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) conceptualizaba a esta población bajo dos vertientes una de ellas era la de los *niños de la calle*, y la otra era la de los *niños en la calle*, la primera hacía referencia a aquellos niños que están todo el tiempo fuera del hogar y no cuentan con soporte familiar, ellos han hecho de la calle su hogar; y los niños en la calle son aquellos que están la mayor parte del tiempo en la vía pública, existe algún tipo de soporte familiar y vuelven a su casa.

Voces para Latinoamérica (VPLat) [2] y Sinergia por la Infancia, en su investigación Perfil de Niños, Niñas y Adolescentes en Situación de Calle, describe a los menores en situación de calle de la siguiente manera:

2 Voces para Latinoamérica (VPLat)es una asociación de Cooperación Internacional con sede en España que trabaja sobre aquellas consecuencias vinculadas a la exclusión social a partir del impacto de las políticas neoliberales. Esta asociación pone énfasis en toda consecuencia que deriva en la afectación a los niños, niñas y adolescentes en situación de calle.

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.

> Colectivo humano infanto-juvenil, que habiéndole debilitado o roto sus vínculos sociales y familiares ahora transita la mayor parte de su tiempo en la calle, haciendo de esta su hábitat y su submundo de socialización, todo ello dentro de un proceso progresivo e inadecuado a su personalización y estructura social. (VPLat, 2008:20).

A lo largo de los años se han considerado una serie de términos según los países o regiones en los que estos se desenvuelven, así por ejemplo el concepto norteamericano para referirse a la población en situación de calle es "Homeless", en niños "children on street", en Brasil "meninos da rua".

Como se puede evidenciar a nivel de los diversos países las definiciones tienen diversas características, sin embargo, todos coinciden con el hecho de que el niño o, niña o adolescente ha hecho de la calle su espacio de socialización, permaneciendo durante determinadas horas del día.

Los conceptos tienen diversas formas de allí que se considere la siguiente conceptualización: los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, son una población que a nivel familiar cuenta con vínculos débiles, además de un proceso gradual de transición respecto a las diversas situaciones de vivencia en calle; espacio donde desarrollan estrategias de supervivencia que comprometen gravemente el ejercicio de sus derechos, así esta población ha hecho de la calle su espacio o lugar de vida de manera parcial o total.

Cabe mencionar que para el planteamiento de su conceptualización y definición de políticas en favor de ellos es que resulta necesario diferenciar el grupo etario, incluso en la definición mencionada se diferencia el sexo, debido a que la intervención en cada caso sería diferente.

Sea como niños de la calle, en la calle o en situación de calle esta problemática solo ha tomado diversas formas de expresión durante el pasar de los años; sin embargo, aquello que no pasara, es su propia existencia, pues ellos y ellas se encuentran en la calle, en ese espacio escogido, construido para su despliegue y en el que dan rienda suelta a sus actividades de sobrevivencia, actividades lúdicas y hasta actividades económicas; es decir la calle se convierte en su ámbito de socialización el cual se mezcla con la intrepidez, el asumir riesgos, enamorarse y ejercer su sexualidad en condiciones de vulnerabilidad.

La otra cultura: La calle

No perdamos de vista que la calle es el espacio público donde *"toda persona tiene derecho a estar y circular libremente"* (Takano y Tokeshi, 2007:17); sin embargo, la estructura y 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.

dinámica se vienen convirtiendo en zonas de peligro que no acogen a la persona y por el contrario la colocan en situación de vulnerabilidad, sea porque puedes ser víctima de un robo, accidente de tránsito o situación de violencia.

La calle presenta diversas funciones: brinda una estructura para varias formas de transporte, tanto para los peatones como para los vehículos; también da un sentido de lugar, pues constituye un espacio donde las personas interactúan y desarrollan un sentido de pertenencia. Pero el concepto de la calle va más allá de un tema de infraestructura, pues tiene que ver también con las relaciones que se van desarrollando entre las personas. Este espacio, su cuidado y el libre tránsito les corresponde a todos; sin embargo, en ella se cuentan también con bienes privados, que se han instalado para promover el consumo y/o brindar algún tipo de servicio.

Sin embargo, para los niños, niñas y adolescentes es mucho más que este mero concepto social, pues se apropian de un espacio donde permanecen la mayor parte del día, socializan y van adquiriendo un modo de vida diferente a la de un niño que vive con su familia (Bazán, 2009), es en este lugar donde se van constituyendo vínculos muy fuertes con los otros grupos que son parte de esa dinámica, sea para aprender nuevas formas de sobrevivencia, para conseguir un consejo de aquello que le generaría más ingreso o hasta para entablar nuevas relaciones amicales o amorosas. Incluso en algún momento esta etapa de situación de calle podría verse marcada por un suceso que puede marcar su vida como la muerte de algún compañero o referente, lo que puede tener algún impacto que profundice esa situación de calle o lograr alguna mejora que le permita alejarse de ello.

Sin embargo, la mirada que por muchos años se ha tenido respecto a la presencia de esta población en este espacio, es que los niños, niñas y adolescentes en situación de calle dañan el panorama, el paisaje, porque provocarían cierto temor y darían una dosis de peligrosidad a la zona, de estas ideas es que surge la denominada “limpieza social”, liderada por algunas autoridades quienes buscan de manera punitiva erradicar su presencia. La limpieza social tiene sus raíces en la colonización, donde el sentido de superioridad buscaba civilizar a la población indígena y negra. Las prácticas de la comunidad son subestimadas y los niños, con quienes compartían tareas dentro de su comunidad, pasarían a ser explotados, más aún cuando se empezaba a seleccionar a las personas por su color de piel, solo los de sangre pura, o considerados de sangre no contaminada, podían tener privilegios. De la discriminación 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.

humillación se da paso a la compasión, por lo que se empiezan a crear las casas de corrección. Se consideraba que los niños pobres, huérfanos o infractores, tenían una tendencia a la criminalidad, herencia de sus descendientes; es así que la práctica de la limpieza social, según se realizaba era para salvar al niño (Liebel, 2017:32).

Ellos y ellas se encuentran en situación de calle, y se hace uso de esta terminología para poder conceptualizar esta problemática y considerar que, si son solo *de la calle*, es perpetuarlos en este espacio, mientras que considerarlos en *situación de calle* le da una connotación de temporalidad, es decir, se cuenta con las posibilidades de dejar esa situación.

El libro *A la Franca…Buscando un paradigma sobre niños y adolescentes de la calle* (AECI-CESAL-Hogar de Cristo, 1998), resultado de un estudio realizado a la población en situación de calle, concluye la estructura de la cultura de la calle pasa por tres niveles, los cuales se relacionan entre sí. El primero es el nivel simbólico de la calle, donde el adolescente se identifica con ella, e incluso la apariencia física; el modo de vestir, y el lenguaje que suele ser creado y sostenido por ellos. En el nivel relacional de la calle vemos que un elemento transversal y común es la violencia dentro y fuera del grupo formado. Desde afuera es reforzado por el nivel simbólico, por lo que ellos representan y constituyen para las otras personas, debido a que estos grupos son considerados también como peligrosos. Por último, se tiene el nivel de estrategias de sobrevivencia, como el comercio ambulatorio, mendicidad, uso de drogas e incluso robo.

Cada uno de estos niveles intentan explicar las razones sociales por las cuales hay una conexión con la calle y que le permite ser parte de ella, con todos los riesgos que implican.

De la socialización a la callejización

Sabemos que la socialización es el proceso por el cual la persona interioriza creencias, actitudes, normas de comportamiento; pero en la población en situación de calle, el proceso de socialización se desarrolla en el contexto de la calle y a ello se denomina proceso de callejización. Son los niños o adolescentes los que van a facilitar la inserción del niño nuevo con el grupo en este espacio, que en poco tiempo tendrá la ropa más gastada y sucia, además de haber probado sus primeras bolsas de terokal.

Además de la pobreza, cabe mencionar a la violencia, la deserción escolar, la discriminación , etc. que desde hace varios años son parte del panorama de la infancia y cuya cotidianidad la

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.

vuelve natural e insignificante; sin embargo, son estas mismas problemáticas mencionadas que se convierten en los factores para dar inicio al proceso de callejización esto es la salida a las calles, y la búsqueda a un grupo de pertenencia, cuya característica es compartir historias de vida similares y cuyo presente a pesar de ser visto como peligroso, poco o nada importa cuando lo primero es integrar el grupo. El contacto, las interacciones, lo atractivo de la calle, las fugas anteriores de casa que le dan una experiencia previa, el haber sido víctima de maltrato o negligencia y el poco soporte social, facilitan la inserción al grupo y la identificación con la población existente.

Pero este proceso de callejización ha de ser entendido según Tenorio (2010) como aquel proceso donde un niño se va identificando con la calle, a la vez que siendo parte de un proceso de exclusión, perdiendo las redes de protección más próximas que son la familia y la escuela, acompañado de una degradación social y emocional.

Pérez (2003:10) hacía mención a la denominada carrera de los niños de la calle haciendo referencia a todo el proceso que sigue un niño o niña en situación de calle cuya primera etapa está caracterizada por la búsqueda de la aceptación del grupo en donde el nuevo deberá cumplir con determinadas acciones que le permitirán *"ser parte de"*. En otra etapa se da inicio al desarrollo otras actividades como la mendicidad o hasta el desarrollo de pequeños hurtos. Están un paso más adelante aquellos que ya tienen varios años de experiencia y claro está que tienen una posición mayor en el grupo y con quienes hay un tipo de intervención mucho más compleja.

Pero este proceso de callejización también ha sido estudiado desde una mirada orientada al nivel deterioro del niño o adolescente, así según VPLat (2012) parte desde las salidas de los niños y adolescentes a las calles donde se inicia la dinámica para el proceso de callejización:

A. *Fase de contacto*: aquí se inicia el contacto con la calle y los grupos de riesgo por la necesidad de escape o alejamiento del hogar, maltratos u otros factores. Aquí en contacto con otros, los NNA buscan la aceptación, lo cual ira acompañado de un consumo de drogas esporádico, ello le ayudaría a verse como alguien más del grupo.
B. *Fase de permanencia*: Durante esta etapa ya habrían pasado tres años aproximadamente, es aquí que ya se aprendieron cuáles son las pautas de subsistencia y se ha normalizado el consumo de sustancias psicoactivas. Aquí se consolida la identidad en calle, cuya dinámica se caracteriza por el deterioro y alteración personal y las primeras consecuencias de esta etapa son el daño a la salud, así como distorsión de su personalidad.

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.

Ahora se considera una fase pertenencia y cronificación que se da en quienes tienen una estancia aproximadamente de 9 años en situación de calle y se da un proceso de despersonalización con consecuente marginación y exclusión social, y que está orientada sobre todo a población juvenil, esto es mayores de 18 años.

¿Qué opinan los NNA de la calle? ¿Es tan negativo como se concibe?

La permanencia prolongada determinaría hábitos, y la construcción de una visión de la sociedad que puede ser buena o mala, en ese sentido Benavente (2017) recoge dos percepciones desde los mismos niños, niñas y adolescentes respecto a lo que es la calle, una donde esta es percibida como aspecto negativo por la delincuencia, la violencia y pandillaje que se desarrolla en este contexto, y la otra mirada de la calle donde se resaltan aspectos positivos debido a que en este espacio se puede generar algún tipo de ingreso económico, además de estar con sus amigos, sentir libertad, y distraerse.

En un estudio realizado con adolescentes en situación de calle en el año 2019 se logró evidenciar que los NNASC reconocen varios aspectos negativos que influyen en la percepción que se tiene de la sociedad, así como de su propia vida; sin embargo, rescatan aquello que se ha ido desarrollando en este contexto y que paradójicamente no encontraron en casa o en otro espacio: allí se menciona la amistad como un valor importante. Por ejemplo, en temas vinculados al gusto o atracción que sienten por alguien, prefieren recibir consejos vinculados al amor de parte de aquellos amigos con los que socializan en el contexto de la calle.

Incluso las preferencias se relacionan con la proximidad durante un espacio y tiempo determinado como las horas del día estando juntos, así como las similitudes que existen, esto es si salen a trabajar, carrear o consumen alguna sustancia juntos. Ello nos permite evidenciar las posibilidades que existen de que en un futuro esta relación culmine en la constitución de una familia, cuyos patrones de vida suelen transmitirse de generación en generación, son modos de vida aprendidos y que han sido asimilados de tal forma que es lo más inmediato, han crecido bajo estas prácticas y son aprendidas también por sus hijos e hijas, quienes siendo aún bebes acompañan a sus padres en estas labores, es así que este el círculo de la situación de calle se mantiene a pesar de los años.

¿Mi casa o la calle?

Con las afirmaciones de sus protagonistas respecto a la libertad, el encuentro con sus pares, que incluyen a su vez la ausencia normas no necesariamente podemos afirmar que la calle sea

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.

del todo un lugar agradable sin embargo entre el hogar y la calle, estos elementos se convierten en motivaciones para elegir la segunda opción (Pojomovsky,2008). Ahora, se ha mencionado que los problemas que se originan en la familia son los causantes de que el NNA ingrese al ámbito callejero, por lo que a estas familias se las llama familias expulsoras, las cuales están caracterizadas por su situación de pobreza, presencia de violencia familiar y relaciones disfuncionales entre los miembros de la familia donde no existen figuras de afecto y autoridad ni las denominadas vitaminas psicológicas: amor, afecto y ternura (Caravedo, 1968). Sin embargo, sabemos que la problemática va más allá de ello y requiere una mirada estructural con una intervención holística que cuente con la capacidad de intervenir sobre los elementos causantes de la problemática, de lo contrario seguirán pasando los años y la problemática solo ira adquiriendo nuevas formas, pero seguirá existiendo. Para varios autores la pobreza y la violencia familiar son factores determinantes en el proceso de callejización, considerándose que la disyuntiva se encuentra en reconocer y concluir si es una pobreza con o sin maltrato. A continuación, el análisis de algunas posturas:

Mariana Benavente (2017), refiere que existen dos motivaciones para que los niños, niñas y adolescentes hagan ese traspaso a la calle, concluyendo que existe un porcentaje mayor en el que la motivación es económica, dividiéndolos a su vez en dos subgrupos, aquellos que salen a trabajar a las calles porque sus padres los llevaron y están acompañados de ellos y aquellos que trabajan solos en la calle para cubrir sus propias necesidades o la de sus familias. En un porcentaje menor pero significativo se encuentran aquellos que están en la calle por una motivación de escape, prefiriendo este espacio antes que el familiar y educativo.

Por otro lado, Jaramillo (2002) no niega la influencia de estos dos factores (economía y violencia) para la presencia de los niños en la calle, pero solo ello no le daría una explicación a esta problemática que existe en un contexto difícil, y complejo que día a día va tomado nuevas formas de violencia.

No existe una causa especifica de cómo es que se origina la salida de los niños a la calle, denominados también hijos de la pobreza existente, de la indigencia y claro está de las familias con lazos afectivos frágiles y donde la violencia en todas sus formas, esto es física, psicológica y hasta por omisión están presentes.

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.

Conclusiones

- La calle, es un espacio público que nos corresponde a todos; pero éste cobra mayor relevancia en los NNASC, debido a que este espacio se convierte en testigo de los lazos de amistad que se van construyendo en ese contexto, así como de las primeras experiencias que marcan su vida. Si bien debiera la familia y sus relaciones que se desarrollan en la misma, ir sentando las bases para el desenvolvimiento en la sociedad de los hijos, estas se sostienen o tergiversan por las experiencias vividas desde el contexto de la calle donde frecuentan gran parte de su vida.

- Teniendo en cuenta que ni la escuela, ni la familia son instituciones visibles en la vida de los NNASC, es la calle la que se convierte en el principal agente de socialización, y el espacio valorado por ellos, puesto que aquí empiezan a dar rienda suelta al concepto de libertad que ellos han construido, el cual es comprendido por ellos como la capacidad de tomar decisiones por sí solos lo cual no es negativo, sin embargo, el desenvolverse con independencia sin que se ejerza noción de los riesgos a los que se exponen, además del manejo de sus horarios sin tener que dar respuesta de ello, se estaría acercando más al concepto de libertinaje.

- Cabe mencionar que estando en situación de calle también se encuentran aspectos positivos como son buenos amigos, aquellos que te protegen y te aconsejan sobre qué es lo mejor para sobrevivir en este espacio, sin embargo, también existe la presencia de personas quienes también han hecho de la calle su medio de subsistencia (prostitutas, proxenetas) que por su experiencia o conocimiento en diferentes ámbitos de calle; y la imagen de poder que representan en este espacio se convierten en sus referentes y principales consejeros frente a diversos temas, la información brindada finalmente puede derivar en prácticas que los coloquen en situación de riesgo.

- Las relaciones que se establecen en la población en situación de calle se desarrollan en un contexto muchas veces inseguro y donde las condiciones que quizás no sean evaluadas por ellos y ellas se dan bajo una clara expresión de la vulneración a sus derechos, como es la salud, educación, e incluso a recibir información adecuada. Si bien existen propuestas planteadas desde el Estado, para algunos sectores aún está ausente los NNASC, e incluso los operadores muestran total desconocimiento de este grupo poblacional, de allí que sus

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.

medidas o estrategias no se adapten a las características de esta población de quienes se busca tengan las mismas oportunidades que las demás personas.

Recomendaciones

- En la calle se van interiorizando nuevos aprendizajes de allí que sea importante que exista un mayor presencia del Estado en sus legislaciones y en los servicios que se presten en estos espacios; se conoce que el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, ente responsable de la atención de niñas, niños y adolescentes cuenta dentro del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF) con el Servicio Educadores de Calle, sin embargo, existe la necesidad de repotenciarlo e invertir económicamente en este y los distintos servicios que puedan atender en cantidad y calidad a esta población en situación de calle y brindarle la atención especializada. Así mismo, es de suma importancia desarrollar acciones de manera articulada con las instituciones privadas involucradas en este tema y que atienden a la variedad de esta población sea por su perfil, sexo o grupo etario cuyas intervenciones pongan énfasis en el interés superior del niño lo cual es de vital importancia para la atención oportuna y diferenciada de esta población, más aún en el campo de las relaciones amorosas donde muchas veces no encuentran el consejo o la orientación adecuada en calle, viendo su proyecto de vida y sus intereses, afectados por la evidente vulneración de sus derechos.
- En relación a la calle este es un espacio que no debería ser ajeno al ejercicio de derechos que le corresponden a las niñas, niños y adolescentes, y que según la Convención de los Derechos del Niño son de carácter obligatorio para nuestro país. En este espacio se han ido construyendo relaciones de amistad con diferentes personas, sin embargo, ha de reconocerse también que estamos en una sociedad que nos expone de manera constante a riesgos y peligros, por lo que es necesario brindar a las niñas, niños y adolescentes herramientas que no solo permitan reconocer y afrontar situaciones como estas, sino también involucrar a todas las personas que son parte de este contexto sobre la importancia y necesidad de colaborar e involucrarse en este proceso de restitución de derechos otorgando así el respeto y trato que todo NNA merece.
- La calle ha sido testigo de diferentes situaciones que los NNASC han vivido, y donde el hogar o la escuela se han visto desplazados por este contexto. Aquí ellos han establecido sus propias normas sin necesidad de la madre. padre, o el docente**,** de allí que sea

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.

importante reconocer el desempeño del adulto en estos espacios (familia/escuela) donde los estereotipos que solo encuadran al niño o adolescente en base a ciertas características terminan excluyéndolos. Es necesario evaluar cuan acogedores son la familia, la escuela y las demás instituciones para que la inserción de las y los adolescentes sea sostenible, haciéndose necesaria la presencia de referentes sociales que incidan de manera positiva en sus vidas.

- Si bien la calle es un espacio donde todas y todos tenemos derecho a transitar, para los NASC se convierte en un espacio importante, por lo que es necesario reconocer el conjunto de derechos vulnerados, como el derecho a la salud el cual es afectado por el consumo de drogas o el contagio de alguna infección de transmisión sexual, lo que afecta considerablemente el desarrollo físico y mental del ser humano; otro derecho vulnerado es el de la educación donde la mayoría tiene un marcado retraso escolar o antecedentes de haber desertado, de allí que sea necesario el trabajo continuo en la restitución de sus derechos y que ellos y ellas conciban la importancia del ejercicio de los mismos
- Si bien hay una mayor intervención frente a la violencia y que en su parte preventiva se viene trabajando con las comunidades e instituciones educativas, son en estos últimos espacios donde se ubican las y los adolescentes que son parte de este tipo de educación convencional, lo cual es completamente válido. Ahora ¿dónde quedan aquellos NASC que a lo largo de la vida han vivido bajo la sombra de la violencia?, que no están insertados en el sistema educativo y que es cierto no son las mayorías, pero sobre todo personas con derechos, donde se hace necesario reconocer la necesidad de expandir la intervención, y tener en cuenta que la violencia se presenta en sus diversas formas en esta población.

Referencias Bibliográficas

AECI - CESAL - Hogar de Cristo. (1998*). A la franca… Buscando un nuevo paradigma sobre Niños y Adolescentes de la Calle*. Lima.

Bazán, J. E. (2009). *Modo de vida de la infancia.* Lima: Save the Children Canadá.

Benavente, M. (2017) *Los Niños de la Calle. Ambiente, valores y percepción del futuro de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle y en proceso de rehabilitación social en la provincia de Lima*. Lima, Perú: Vox Populi Consultoría

Caravedo, B. (1968). *Psiquiatría y familia.* Lima: Consejo Nacional de Menores.

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.

Cosamalón, J. (2019). *El Apocalipsis a la vuelta de la esquina. Lima, la crisis y sus supervivientes (1980-2000)*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jaramillo, E. (2015). *Niños, Niñas y Adolescentes en situación de calle. Actores Sociales en la vida social de Lima Metropolitana: 1990-2010*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Liebel, M. (2017). Infancias Latinoamericanas: civilización racista y limpieza social. *Sociedad e infancias*, 1, 19-38.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2012). *Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2012-2021*. Lima: MIMP.

Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar. (2018). *Guía de Intervención para la atención de niñas, niños y adolescentes en situación de calle*. Lima, Perú.

Nieto, Carlos J., Koller, Silvia H. (2015). Definiciones de Habitante de Calle y de Niño, Niña y Adolescente en Situación de Calle: Diferencias y Yuxtaposiciones. *Acta de Investigación Psicológica*. Vol. 5, 3, 2162-2181. Recuperado el 4 de mayo del 2020 Disponible en línea: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471916300072

Ordoñez, D. (1994). *Metodología de piraña a delfín*. Lima, Perú: Litográfica

Pérez, J. (2003). Infancia Callejera: Apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista española de educación comparada*, 9, 1-30

Pojomovski, J. (2008). *Cruzar la calle: niñez y adolescencia en la ciudad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (1996). *Lineamientos para una metodología de intervención con niño y adolescentes de la Calle*. Lima, Perú.

Salamanca, L. (2108). Estudio comparado de la educación de calle en Francia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 31 (enero-junio 2018), 194-222. Disponible en línea: http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/21331/18194

Tenorio, R. (2010). *Niños, calles y cotidianidades*. Quito: El Conejo

Takano, G. y Tokeshi J. (2007). *Espacio Público en la ciudad Popular: Reflexiones y experiencias desde el sur*. Lima, Perú: Sinco Editores.

Voces para Latinoamérica, VPLat. (2008). *Perfil de Niños-as y Adolescentes en Situación de Calle.* Lima, Perú.

- (2012). *La motivación de Niños (as) y Adolescentes en Situación de Calle (Inhaladores)*. Bolivia.

Zapata, A. (2016). La desigualdad peruana y el cangrejo. En: Aragón. J. (ed.) *Participación, competencia y representación política. Contribuciones para el debate*. Lima: IEP, JNE.

Para contactar:

María Villa. Email: **mariavillabuitron05@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.

Repúblicas de Niños. Desafíos del autogobierno infantil

Children's Republics. Challenges of children's self-government

Manfred Liebel

Resumen

El autor reconstruye la historia de las iniciativas e instituciones educativas que son o pueden ser entendidas como Repúblicas de Niños. La mayoría de ellas se originaron en el primer tercio del siglo XX y están relacionadas con la llamada pedagogía de la reforma. En este contexto entra en más detalles sobre los enfoques pedagógicos de Siegfried Bernfeld y Janusz Korczak, así como de las llamadas Repúblicas Rojas de Niños de la asociación obrera Die Kinderfreunde (Los Amigos de Niños). En base a esto, examina críticamente el entendimiento del autogobierno de los niños que estos conceptos comparten con respecto a sus riesgos inmanentes, y finalmente resume el rendimiento para el presente. El autor ve la cuestión central en todos los conceptos cómo se aborda el poder respectivo de los participantes. Considera que el desafío fundamental es cómo superar la contradicción inherente en toda educación de lograr la autodeterminación a través de la determinación externa.

Palabras claves: República de Niños, autogobierno, autodeterminación, educación social, relaciones de poder, historia.

Abstract

The author reconstructs the history of educational initiatives and institutions that are or can be understood as Children's Republics. Most of them originated in the first third of the 20th century and are related to the so-called reform pedagogy. In this context he goes into more detail about the pedagogical approaches of Siegfried Bernfeld and Janusz Korczak, as well as the so-called Red Children's Republics of the workers' association Die Kinderfreunde (The Friends of Children). On this basis, he critically examines the understanding of children's self-government that these concepts share with regard to their immanent risks, and finally summarizes the performance for the present. The author sees the central issue in all the concepts as how the respective power of the participants is addressed. He considers that the fundamental challenge is how to overcome the contradiction inherent in all education of achieving self-determination through external determination.

Keywords: Children's Republic, self-government, self-determination, social education, power relations, history.

Fecha de recepción: 04/06/2020 Fecha de aceptación: 18/08/2020

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

Introducción

En la historia de las infancias, se presta poca atención al hecho de que en los tiempos modernos ha habido repetidos intentos de autogobierno de los niños y niñas. En este ensayo, quiero recordar algunos de ellos, que fueron y son practicados bajo el nombre de *República de Niños*, y explorar su significado para la liberación y emancipación de los niños socialmente desfavorecidos y marginados.[1]

Las Repúblicas de Niños se describen generalmente como proyectos concebidos pedagógicamente que tienen por objeto desencadenar en los niños efectos de aprendizaje socialmente integradores o emancipadores mediante la regulación autodeterminada y conjunta de su vida cotidiana. Se trata de iniciativas, organizaciones o instituciones históricas o contemporáneas en las que los niños son vistos idealmente como actores autodeterminados, que se apropian de la realidad que les rodea para dar forma y posiblemente incluso transformarla en su interés.

Dependiendo del contexto, el término *República de Niños* puede entenderse como una forma de organización con facetas muy diferentes. Por un lado, pueden crearse en el marco de instituciones educativas o como proyectos educativos, y por otro lado pueden formar parte de la vida cotidiana de los niños o resultar de rebeldías y movimientos sociales. Ejemplos de diferentes tipos de repúblicas de niños son el autogobierno permanente de los niños en hogares o internados, el autogobierno temporal igualmente pedagógico de niños en campamentos de verano o la autoorganización de grupos de niños que surgen de una emergencia social o en situaciones sociales excepcionales.

Históricamente, las Repúblicas de Niños se crean en su mayoría por necesidad o se dirigen a niños que tienen que vivir en condiciones particularmente precarias. Esto se aplica, por ejemplo, a las Repúblicas de Niños, que se concibieron como una forma de educación socialista para los niños proletarios o como una forma democrática y sin represión de educación en hogares para huérfanos o niños que viven en la calle. Se basaban en la idea de que el autogobierno produce un efecto educativo en el sentido de una mayor confianza en sí mismo y de un trato pacífico y solidario con los demás.

1 Me refiero principalmente a fuentes en alemán e inglés. En el caso de Janusz Korczak están accesibles algunas traducciones al castellano (ver Liebel, 2019). También traduzco dos documentos del polaco. Utilizo el término "niños" aquí para personas de hasta 18 años. No todas estas personas se ven a sí mismas como niños, sino más bien como adolescentes o jóvenes.

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.

En el caso de las Repúblicas de Niños concebidas pedagógicamente, hay que distinguir entre una forma de convivencia limitada en el tiempo a unas pocas semanas y raramente institucionalizada (es decir, una especie de actividad de ocio), o una forma de vida y alojamiento en la que los niños comparten su vida durante varios años y que, por lo tanto, está más institucionalizada. Esta última forma de República de Niños implica un mayor grado de compromiso para los niños. Sin embargo, también contiene mayores riesgos de aislamiento de la sociedad que los rodea y la instrumentalización de los niños para fines predeterminados.

Un elemento común de las Repúblicas de Niños y los Movimientos de Niños es que se confía o se afirma que los niños son protagonistas de un mundo que los margina y los excluye del poder. Una diferencia fundamental es que las Repúblicas de Niños se conciben como proyectos educativos, mientras que los Movimientos de los Niños son llevados a cabo por los propios niños, aunque esto no excluye que los adultos también tengan una función consultiva en ellos. Otro rasgo distintivo de las diversas formas de organización propias de los niños es si surgen de una necesidad social y se basan en las acciones de los niños o si se conciben como proyectos pedagógicos para ofrecer a los niños más independencia y mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo. La distinción no puede entenderse de manera absoluta, ya que los adultos siempre están involucrados, aunque de diferentes maneras.

Además de los movimientos independientes de niños, los llamados *hogares dirigidos por niños* (ingl. *child-headed households*) también pueden entenderse como una forma de organización propia, que surge de las emergencias y ofrece a los niños oportunidades para hacer frente a los problemas cotidianos (las formas colectivas de vivienda que surgen de esta manera a veces también se denominan repúblicas). Por regla general, también tienen por objeto modificar las condiciones sociales en el sentido de una relación generacional equitativa. Sin embargo, dependen de que se logre un mínimo de reconocimiento social y jurídico en la sociedad respectiva (ver Liebel, 2013:67-71).

Comenzaré presentando, en una revisión histórica, las iniciativas e instituciones educativas que son o pueden ser entendidas como Repúblicas de Niños. La mayoría de ellas se originaron en el primer tercio del siglo XX y están relacionados con la llamada pedagogía de la reforma. En este contexto entraré en más detalles sobre los enfoques pedagógicos de Siegfried Bernfeld y Janusz Korczak, así como de las llamadas Repúblicas Rojas de Niños de la asociación obrera *Die Kinderfreunde* (Los Amigos de Niños). En la sección final, examinaré

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.

críticamente el entendimiento común del autogobierno de los niños que estos conceptos comparten con respecto a sus riesgos inmanentes, y finalmente intentaré identificar el rendimiento para el presente. Una cuestión central en todos los conceptos es cómo se aborda el poder respectivo de los participantes y qué desafíos surgen en el proceso.

1. Sobre la historia de las Repúblicas de Niños

Desde la Revolución Francesa, se ha intentado una y otra vez transferir a los niños la idea republicana de que el pueblo se gobierna a sí mismo y permitirles vivir bajo su propia dirección. Estos intentos comenzaron con los adultos y fueron en su mayoría concebidos pedagógicamente. Surgieron en tiempos de crisis y trastornos sociales, y casi siempre se referían a niños necesitados que dependían de tomar sus vidas en sus propias manos, generalmente desviándose de las ideas prevalecientes sobre el comportamiento apropiado de los niños.

Bajo la palabra clave Repúblicas de Niños el historiador alemán Johannes-Martin Kamp ([1995]2006) reconstruyó varios intentos de hacer del "autogobierno radical" el medio de una educación que abre nuevas perspectivas de vida a los niños que fracasan debido a la sociedad y a las circunstancias personales. Al estudiar las fuentes, Kamp llegó a la conclusión de que una visión principalmente política de las Repúblicas de Niños como comunidades, ciudades o Estados utópicas no tenía sentido y que, por el contrario, debían situarse en el contexto de la educación social. La función educativa del autogobierno más allá de los aspectos puramente políticos sólo le quedó clara cuando *"descubrió que no hay una teoría general del autogobierno aceptada por todos los representantes, sino al menos tres puntos de vista opuestos y mutuamente incompatibles"* (op. cit.:23). Como tal, Kamp identifica lo siguiente:

1. Los intentos, inicialmente en los Estados Unidos a finales del siglo XIX, de atrapar a los niños y jóvenes, en su mayoría varones, que se organizaban en bandas (ingl. *gangs*) en los guetos urbanos pobres de las llamadas *Junior Republics* y de transformar sus patrones de comportamiento, considerados antisociales, en sociales mediante enfoques de autogobierno. Kamp (op. cit.:24) evalúa estos intentos, que se remontan al reformador social y trabajador social William Reuben George, como *"teóricamente insuficientes, pedagógicamente ingenuos y en última instancia inviables"* (ver George, 1909; 1937; George & Stowe, 1912; Leslie, 1939).

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.

2. Los conceptos pedagógicos de la educación escolar, que se originaron principalmente en Alemania a finales del siglo XIX y utilizaron métodos participativos hasta el autogobierno o la autoadministración de forma instrumental para anclar en su psique normas morales específicas y predeterminadas de forma discreta, ocultas a los propios niños. El representante más importante de estos conceptos fue el profesor de filosofía y educación Friedrich Wilhelm Foerster, cuyos escritos ejercieron una gran influencia en la educación escolar y social más allá de la Alemania de la época (Foerster, 1907;1912). Según Kamp, Foerster *"no estaba interesado en la libre determinación sino en la manipulación inteligente"* (Kamp [1995]2006:24).
3. Las escuelas, así como los hogares infantiles y juveniles que se han establecido en los Estados Unidos y en varios países europeos desde principios del siglo XX y que se basan en los principios democráticos-republicanos, que tenían la pretensión de la reforma educativa de "partir del niño" y hacer de sus necesidades, intereses y derechos la norma de orientación de la práctica educativa. Kamp ve estos intentos en el contexto del psicoanálisis de Sigmund Freud, que estaba surgiendo en ese momento. Como representantes más importantes de esta corriente se refiere en particular al psicólogo estadounidense Homer Lane (Lane [1928]1969), a sus seguidores William D. Wills (Wills, 1941; 1945; 1960; 1962; 1964) y Alexander S. Neill (Neill, 1924; 1926; [1945]1975; [1970]1994), así como al investigador de la juventud y pedagogo austríaco Siegfried Bernfeld (Bernfeld, [1921]1969).

Al comparar los tres enfoques, Kamp observó *"que a menudo se utilizan los mismos términos, pero que el contenido de los términos es diferente en cada caso, y que las mismas formas de organización y constitución pueden utilizarse para fines bastante diferentes, incluso opuestos"* (Kamp, [1995]2006:24). El tipo de constitución y organización política de una República de Niños había *"demostrado ser casi completamente irrelevante para la existencia o no de la autodeterminación y el autogobierno"* (ibíd.). El punto esencial era

> [...] el estado de ánimo, la atmósfera, el espíritu que prevalece en el hogar (¡dominio, en el sentido literal!), que lamentablemente es difícil de comprender y que está principalmente determinado por el concepto educativo y las acciones de los educadores. Una atmósfera de intolerancia puede (incluso en los Estados adultos, por cierto) hacer que los derechos formalmente existentes de autodeterminación sean de facto completamente ineficaces y convertir un sistema estatal formalmente democrático en un instrumento de terror (op. cit.:25).

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.

Además, Kamp subraya que la actitud y el concepto educativo *"dependen esencialmente de las suposiciones sobre la naturaleza buena, mala o neutral del ser humano y están estrechamente relacionados con ideas y conceptos políticos, filosóficos e ideológicos"* (ibíd.). Los educadores que estaban decididamente a favor de la autodeterminación de los niños a menudo estaban igual de decididos a favor de la autodeterminación y la democracia en el Estado adulto y eran políticamente muy activos.

En su descripción de las diversas Repúblicas de Niños, Kamp también entra en detalles sobre las comunas o colonias infantiles que surgieron en la Unión Soviética en la década de 1920 y que se asocian con el nombre de Anton S. Makarenko ([1925-35]2016a; [1938]2016b). También menciona brevemente los enfoques de orientación anarquista de la "educación libre" antes e inmediatamente después de la Revolución Rusa de 1917-18. Por último, en un capítulo bastante superficial debido a la difícil situación de las fuentes, Kamp da una visión general de varias Repúblicas de Niños que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial en varios países europeos, Israel y América Latina. Al hacerlo, examina de manera particularmente crítica la República de Benposta ("Ciudad de los Muchachos"), fundada en España en 1956 por el sacerdote Jesús Silva, y sus ramificaciones en Colombia y otros países de América Latina (ver Barbosa Reinaldo, 2014; Llorente Fernández, 2015).[2] Kamp critica sobre todo la posición de poder incontrolada de los colaboradores adultos y de los jóvenes privilegiados dentro de la institución, a pesar de la autoadministración formal de los niños, así como la autopromoción propagandística en los medios de comunicación. En una breve retrospectiva histórica, Kamp también recuerda los comienzos de las Repúblicas de Niños antes y después de la Revolución Francesa, como la República de Niños fundada por el jacobino Léonard Bourdon en el curso de la Revolución.

Otra representación de las Repúblicas de Niños se encuentra en la obra del pedagogo alemán Ludwig Liegle (1989; 2017). Se centra en las Repúblicas de Niños en el marco de las comunidades judías de Lituania, Polonia y Palestina en el primer tercio del siglo XX, que se asocian con los nombres de Siegfried Lehmann (1926; 1930) y Janusz Korczak. Liegle ve en ellas *"formas de empoderamiento de los niños como actores en el contexto de los campos sociales de la práctica educativa"* (Liegle, 2017:157). Como elementos estructurales

2 Por otro lado, Francisco Javier Pericacho Gómez y Mario Andrés-Candelas (2018) examinan otra tradición pedagógica de autogobierno por niños y jóvenes en España, refiriéndose al ejemplo de la "Ciudad de los Muchachos" de Vallecas (Madrid), que fue fundada en 1947 por el sacerdote Luis Medina Michelena de la comunidad religiosa Agustinos Asuncionistas.

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.

centrales destaca el parlamento infantil, el tribunal infantil, el trabajo conjunto para la autosuficiencia y la conformación colectiva de la "cultura del hogar" (Lehmann), así como el "aprendizaje a través de la experiencia". De esta manera *"la cultura, la política y el trabajo pueden experimentarse a pequeña escala en la República de Niños"* (op. cit.:161). A la inversa, *"la práctica del autogobierno, que es el elemento central de un orden de vida republicano, así como de una práctica de relaciones pedagógicas republicanas, puede entenderse en sí misma como una oportunidad de aprendizaje de un tipo especial"* (ibíd.). Para ello exigía a los niños *"la discusión, evaluación y solución de problemas y conflictos de la vida comunitaria"* (ibíd.). Liegle considera que *"el patrimonio histórico de las Repúblicas de Niños es un potencial para estimular las formas presentes y futuras de educación y los intentos de educación"* (op. cit.:165), en las que se podrían practicar *"múltiples formas de autoactividad"* y de responsabilidad compartida (op. cit.:167).

Cabe añadir que, en el contexto del movimiento obrero juvenil, también se formaron repetidamente grupos de niños, algunos de los cuales fueron concebidos como proyectos educativos. En el caso de los campamentos de verano que la asociación obrera de orientación socialdemócrata *Die Kinderfreunde* llevó a cabo en Austria y Alemania desde 1927, incluso se menciona explícitamente a las "Repúblicas Rojas de Niños" (Löwenstein, 1924; 1926; 1976; Gayk, 1976; Richartz, 1981). Los grupos infantiles autónomos también desempeñaron un papel importante en el marco de la educación comunista y anarquista (Hoernle, [1923]1969; Liebel, 2016). Bajo la influencia del movimiento estudiantil y de la campaña para la liberación de los niños encerrados en los reformatorios ("*Heimkampagne*"), a principios del decenio de 1970 surgieron en la República Federal de Alemania los llamados "*colectivos*" o "*comunas juveniles*", en las que los niños y adolescentes que anteriormente habían vivido en reformatorios o en la calle o se habían separado de sus familias organizaban sus vidas por sí mismos (para Alemania ver Liebel, Bott & Knöpp, 1972; Gothe & Kippe, 1975). El colectivo más conocido e influyente es el *Georg-von-Rauch-Haus*, que surgió de la toma de un edificio amplio en un barrio popular de Berlín en diciembre de 1971 y sigue existiendo hoy en día en forma modificada (sobre su historia, ver Liebel, 1987; 2012).

Del relato de Kamp se desprende que muchas Repúblicas de Niños iniciadas y dirigidas por adultos tienen elementos instrumentales y manipuladores. Esto se aplica de manera especial a las *Junior Republics* que se remontan a George y a los proyectos que siguieron, así como a las comunas infantiles soviéticas bajo el liderazgo de Makarenko. Aunque la distinción entre los

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.

conceptos de participación y autogobierno de los niños no siempre está clara, me concentraré en algunos ejemplos históricos y contemporáneos de conceptos e intentos prácticos con ambición emancipadora. En el centro de mis consideraciones me centraré en el hogar infantil *Baumgarten* para huérfanos de guerra judíos cerca de Viena, que fue iniciado por Siegfried Bernfeld, los orfanatos para niños judíos y proletarios en Varsovia (*Dom Sierot [Orfanato]* y *Nash Dom [Nuestro Hogar]*), que fueron inspirados y temporalmente dirigidos por Janusz Korczak, así como los campamentos de verano de la asociación obrera *Die Kinderfreunde*, que se llaman Repúblicas Rojas de Niños. Todos los ejemplos datan del período poco anterior y de los dos decenios posteriores de la Primera Guerra Mundial y se localizaron en Austria, Polonia y Alemania. Sobre la base de estos ejemplos, quiero discutir la cuestión de hasta qué punto los enfoques que se encuentran aquí satisfacen sus demandas emancipadoras y establecen acentos políticos más allá de la práctica pedagógica.[3] Me interesa especialmente la cuestión de si – como suponen Kamp y Liegle – las Repúblicas de Niños deben considerarse sólo como una forma de educación dirigida por adultos o si también existen conexiones con esfuerzos e iniciativas independientes de niños y jóvenes.

2. Siegfried Bernfeld y el hogar infantil *Baumgarten*

Al hogar infantil *Baumgarten* asistieron unos 250 niños proletarios de origen judío, 200 niños y 50 niñas de 3 a 16 años, que habían sufrido considerablemente las consecuencias de la guerra y en hogares de refugiados similares a los cuarteles a los que habían sido enviados anteriormente. Los niños vivían juntos en el *Baumgarten* y algunos de ellos asistían a una escuela en el hogar, la cual era dirigida de acuerdo a los mismos principios educativos del hogar. El hogar existió bajo la dirección pedagógica de Bernfeld durante menos de un año, de agosto de 1919 a abril de 1920, pero no fracasó ni por los niños ni por la "nueva educación" preconizada por Bernfeld, sino porque los ricos donantes privados y la administración no estaban de acuerdo con este tipo de educación, que percibían como "bolchevique", y retiraron su apoyo a Bernfeld.

3 Sorprendentemente, en su resumen Kamp no menciona a Korczak en absoluto. Asimismo, tampoco se habla de otras experiencias como, en los años anteriores a la guerra civil española, del experimento comunitario de una República de Niños que existió durante un corto tiempo en Barcelona y que se basó en la iniciativa del pedagogo Frederic Godàs i Vila, militante del POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista, agrupado en la IV Internacional Socialista) y sindicalista (ver Godàs i Vila, 1979; Gordaliza Cornellà & Sánchez-Valverde Visus, 2017). Otro ejemplo notable y hasta ahora poco estudiado es la República de Niños de Gaudiópolis, que existió en Budapest durante cinco años después del final de la Segunda Guerra Mundial (ver https://gaudiopolis.at/).

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.

Bernfeld describe el estado moral y afectivo de los niños admitidos en el hogar como altamente "descuidado". Los chicos, debido a las medidas educativas que habían experimentado hasta ahora. Fueron,

> [...] profundamente desconfiados; no creían en absoluto en las palabras, se creían robados, engañados, mentidos, atormentados y rechazados por todos los adultos. Mintieron y robaron sin escrúpulos. Su visión del mundo, su reacción al mundo, era un egoísmo muy pronunciado, muy inteligente, completamente desenfrenado, que se basaba en un conocimiento muy penetrante de las personas que los determinaban. Sabían que había tres clases de personas en cuanto a los métodos a utilizar para hacer cumplir un deseo: uno tenía que llorar por uno, limpiar las botas del otro, llevar cargas, decir palabras halagadoras, y el tercero tenía que aguantar todo, por lo que podían ser engañados a sus espaldas en todo. Entre ellos eran nada menos que camaradas, se robaban, engañaban, golpeaban y torturaban mutuamente. Su única necesidad era física. De una sobriedad indescriptible para ellos mismos, eran brutales contra los demás (Bernfeld [1921]1967:105).

Las muchachas, que procedían de una institución en la que se les había dado *"un exceso de ternura desmotivada y una severidad caprichosa"* por una madre de familia *"muy cuidadosa pero patológica"* (op. cit.:106), mostraban otras características. Eran *"más imaginativos, con intereses más diversos, más afectivos, más conocedores e incluso en los robos (siempre pequeños), y sobre todo en la mentira más cultivada, pero casi sin excepción con fuertes rasgos psicopáticos"* (ibíd.). Tratar con niños moldeados de esta manera fue sin duda un reto para la "nueva educación" que pretendían Bernfeld y sus colegas y que difícilmente puede ser sobreestimado. Él ve la tarea esencial del educador (no hay una mención explícita de las educadoras) en

> [...] aprender a comprender a sus crías y sus necesidades mediante una observación cuidadosa y tratar de crear para ellos las condiciones para la satisfacción de sus necesidades; pero todo esto en paz y seguridad, como produce la observación amorosamente comprensiva. [...] Así, el hacer del nuevo educador es mucho más un no-hacer, mucho más observar, vigilar, vivir, que un constante amonestar, castigar, enseñar, exigir, prohibir, animar y recompensar. Y por eso no es fácil para nosotros, que somos tales educadores, o al menos queremos ser tales educadores, contar lo que realmente hicimos; siempre tendríamos más para contar lo que hicieron los niños (op. cit.:107-108).

Bernfeld describe las actividades de los niños en detalle y muestra cómo los educadores se acercaron cuidadosamente a los niños y trataron de comunicarse con ellos en igualdad de condiciones. Esto se muestra con un ejemplo:

> Los niños escribieron todo tipo de dibujos, palabras y decoraciones en mesas, bancos y puertas. Por supuesto, acordamos con la administración: esto no es apropiado en un buen hogar para niños. Pero no regañamos ni castigamos; ni siquiera lo prohibimos y tuvimos

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.

> muchas ventajas. Primero, los niños lo hicieron delante de nosotros; sabíamos lo que pensaban, vimos quién lo hizo, observamos en qué situación. También conocimos y apoyamos a los que estaban en contra de tal destrucción sin sentido, les dimos a los niños papel para dibujar, pusimos papel de dibujo en algunas de las paredes de los pequeños. Y la travesura fue desapareciendo poco a poco, al igual que los niños fueron adquiriendo poco a poco la sensación de que ellos mismos son los dueños del hogar, que los muebles les pertenecían, que al dañarlos no molestan, ofenden o dañan a nadie más que a ellos mismos (op. cit.:110).

Si los educadores no estuvieran de acuerdo con las acciones de los niños, nunca habrían hablado en ese tono falso, amable, amonestador y aparentemente libremente persuasivo, según Bernfeld, *"que a los educadores les gustan practicar, si saben que no funcionará así, lo forzaré. Más bien, nuestros puntos de vista fueron realmente presentados como uno solo, ciertamente desviado, pero igual a los niños"* (op. cit.:111). Para entender el concepto pedagógico, otro ejemplo citado por Bernfeld es instructivo:

> El segundo día, anuncié que a todos los niños mayores de nueve años se les podría conceder una salida bajo ciertas condiciones. Escribí la edad y el destino de cada niño que quería salir, y comparándolos con nuestros datos supe después de media hora que la mayoría de ellos había mentido; habían envejecido unos pocos años por precaución, y habían ido todos 'a por el pan a su tía'. El boleto de salida que firmé era una instrucción a la administración para pagar la tarifa, que sólo los que no la tenían debían reclamar. Ninguno de los niños renunció a los pocos héller,[4] pero muchos de ellos tenían una cantidad relativamente grande de dinero de bolsillo. Ahora podría haberme mostrado con todo mi poder de dirección – así lo exigía la administración y mi mente de pedagogo ofendida. Pero sólo les dije a los niños que la mayoría había mentido, y que eso era superfluo, ya que tenían derecho a irse, sin importar a dónde fueran, y sólo necesitábamos la dirección para saber a dónde acudir en caso de que se ausentaran. En un momento el número de mentiras se redujo, pero no me creyeron, y unos pocos valientes me tentaron. Uno dijo que iba al cine, otro dijo que quería ir 'un poco a la ciudad'. Es imposible describir el exorbitante asombro de los niños presentes cuando simplemente le deseé a uno de ellos un buen entretenimiento y llamé la atención del otro sobre la complejidad de la conexión del tranvía con la ciudad. Su visión del mundo estaba destrozada, porque estaban seguros de que finalmente verían venir la tormenta eléctrica, cuya ausencia los había puesto en una situación espeluznante y sin precedentes desde que entraron en el campo de Baumgarten, una situación cuya completa desorientación hacia 'no queda ningún consejo sino amar sin límites'. En asombrosa brevedad, todas las mentiras se detuvieron por completo en el momento de la distribución inicial. Y este estado de cosas amoral, pero muy factual y correcto, pronto se convirtió en un estado verdaderamente moral cuando, poco después de que el desarrollo orgánico de la *comunidad escolar*[5] se hizo claramente visible, abandoné esta última posición de poder arbitrario y la comunidad escolar eligió el orden de salida, y resolvió fácil y justamente los problemas financieros relacionados

4 La moneda austríaca en esta época (nota ML).

5 La expresión alemana correspondiente "Schulgemeinde" no se relacionaba explícitamente con la escuela en ese momento, sino que representaba los principios democráticos de la convivencia en una institución educativa en general (nota ML).

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.

> con las salidas. Con escalofríos, la vieja pedagogía se había enterado de que yo permitía ir al cine, y me lo había reprochado amargamente.
>
> La directora [administrativa] se encontró una vez con dos niños en la puerta y naturalmente les preguntó dónde iban – porque esas preguntas inútiles e inútiles forman parte de los principios de toda pedagogía, que se basa en el tartamudeo sin tacto, como es el caso de los niños cuando se encuentran con ellos, y la vergüenza y la incapacidad de decir un 'buen día' natural – los niños simplemente dijeron 'al cine', tal como me habían dicho. La directora 'no quiso creer' que yo lo había permitido, y lo prohibió en cualquier caso por iniciativa propia. Cuando me preguntaron sobre esta pedagogía, no pude evitar responder cínicamente, yo también voy al cine; me gustaría discutir el valor de esta institución con los niños, pero todavía hay tiempo, por el momento me alegro de que los niños no me mientan más, y que no sean una buena tía de Joe Deebs[6] dándoles pan. Pero expliqué a los niños (de lo cual, por supuesto, se informó a la administración) que nadie podía prohibirles caminar por ningún tipo de pasillo si estaban en posesión de una hoja de salida adecuada rellenada por la comunidad escolar: nadie, ni el director, ni yo, ni nadie más (op. cit.:111-113).

Bernfeld entendía la "nueva educación" que pretendía como socialista y como lo contrario de una educación basada en la coacción. Los principios centrales deben ser la igualdad, la camaradería, la legalidad, la honestidad, la confianza y el buen ejemplo de los adultos. Para él, el socialismo significaba que los niños se gobernaban a sí mismos, aprendían a través de la experiencia práctica y tomaban las tareas del hogar infantil en gran medida en sus propias manos. Pero también estaba convencido de que esta nueva educación no debía derivarse de un concepto acabado, sino que debía desarrollarse lentamente:

> No teníamos nada muy específico en mente. Sólo que estaba claro desde el principio que los niños no debían ser los objetos sin voluntad de nuestro poder, no los operarios sin derechos de nuestras artes educativas, que por supuesto tendrían que ordenar sus propios asuntos. Pero era igualmente claro para nosotros que sería insensato e incorrecto decretar cualquier constitución terminada (op. cit.:121).

Siguiendo el ejemplo del movimiento juvenil de la época, se crearía una "comunidad escolar" en la que todos los niños y adultos que vivieran en la institución regularían las tareas cotidianas juntos y en pie de igualdad. Además de la asamblea plenaria, el Tribunal de Niños surgió como una importante instancia de autogobierno. Bernfeld describe en detalle el proceso de desarrollo de la comunidad escolar.

En la asamblea, los niños más pequeños se habían comportado inicialmente de forma bastante pasiva. Apenas habían mostrado interés en el contenido, pero habían encontrado los votos una atracción. Con los niños mayores (de once a trece años) esto era más bien al revés. En una reunión de estos mayores, Bernfeld declaró ya el segundo día que no los castigaría, que nadie

6 Un popular personaje cinematográfico de la serie de crímenes del mismo nombre de 1915 a 1920 (nota ML).

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.

tenía derecho a golpearlos, y (ya que desconfiaba del personal administrativo) que debían quejarse de las palizas a él. Los que son incorregibles sin castigo, sin embargo, tendrán que dejar el hogar.

Las asambleas diarias que han tenido lugar desde entonces, en las que Bernfeld discutió todos los temas, fueron muy apreciadas, y Bernfeld realmente quería dejar que el autogobierno de la institución se desarrollara a partir de ellas. Sin embargo, debido a la falta de tiempo y al exceso de trabajo, no pudo escuchar todas las quejas sobre mil pequeñas cosas individualmente, por lo que propuso un sistema de sustitución consistente en las llamadas unidades de dormitorio de diez.[7] Inicialmente esto fue rechazado, pero después de unos días los propios niños lo propusieron en forma modificada, y Bernfeld sólo pudo evitar que los chicos eligieran a su líder futbolístico de 15 años como único miembro del comité en el lugar (en la reunión a la que sólo asistieron unos pocos). En cambio, los dormitorios de los chicos eligieron a su líder futbolístico (por aclamación, con el grito de la minoría), las chicas eligieron a su hermana de 16 años y a otra chica de 15 años en una elección apropiada.

Este comité tripartito de niños, que tenía un fuerte sentido de la justicia y la responsabilidad, no tenía ni poder ni influencia, pero discutían con Bernfeld todos los días, a veces durante horas, todos los asuntos importantes para los niños. Mientras los educadores preparaban a los niños hablándoles sobre el autogobierno y las comunidades escolares en los EE.UU. y Alemania,[8] el comité discutió a fondo la fundación de la comunidad escolar. La comunidad escolar era la asamblea general de todos los niños a partir del tercer grado y todos los adultos, convocada por el Comité de Alumnos y copresidida por Bernfeld. En la primera comunidad escolar (a finales de octubre de 1919), Bernfeld recordó a los presentes una vez más su sufrimiento por el trastorno, explicó las desventajas de la disciplina impuesta y propuso que el hogar se administrara conjuntamente como una aldea de familias y que se celebraran comunidades escolares semanales.

> Si alguien encontraba algo malo, lo decía en esta reunión. Lo pensaremos todos juntos y escribiremos cómo debe hacerse o qué está prohibido. Y eso se llamaría la ley. Esas leyes serían publicadas en el comedor. Todo el mundo tiene que obedecer la ley. Para que esto suceda, habrá funcionarios electos para cada ley. Si alguien no sigue la ley, será reportado al comité. El comité crea un tribunal de justicia, que castiga a los que violan la ley. Si alguien tiene que quejarse, lo informa al tribunal, aunque no se haya hecho ninguna ley al respecto. Se

7 En cada uno de los dormitorios se alojaron 10 niños, que debían elegir a sus propios representantes.
8 Anteriormente se habían establecido instituciones similares en Alemania y Estados Unidos de América.

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.

> decidió con mucho entusiasmo comenzar inmediatamente con el nuevo orden; y de acuerdo con el ardiente interés general de los niños, se creó en primer lugar una ley de comedor, se eligieron los administradores con júbilo, y la nueva ley se aplicó inmediatamente en la cena (op. cit.:127-128).

Anteriormente, Bernfeld había pasado cerca de un mes tratando en vano de motivar a los niños a participar más en el autogobierno. Pero casi nunca se discutió, y Bernfeld fue muy pocas veces vencido en las votaciones. La comunidad escolar y los mayordomos sólo tenían una autoridad derivada de él; él era el principal orador e iniciador, explicaba las reglas y términos parlamentarios y, tras deliberar en comisión, proponía las leyes. Los niños entonces votaron. Las leyes resultantes obviamente no fueron dadas en realidad, porque todas las leyes fueron reintroducidas más tarde.

La segunda comunidad escolar (11 días después de la llegada de los primeros niños) decidió un gran número de órdenes y eligió responsables para ellas. Establecieron reglas para los dormitorios, prohibieron las interrupciones de las clases, los juegos de pelota en el edificio y las visitas no autorizadas al cuarto de enfermo, exigieron la asistencia puntual a la escuela, para lo cual se eligió una carpeta por clase, eligieron los mayordomos de salida, del comedor y de los dormitorios, los jueces de instrucción, los jefes de correos, los secretarios, los porteros y los "timbres" (niños que tocaban una campana para llamar la atención sobre los horarios acordados). Los cristales rotos de las ventanas tenían que ser pagados o trabajados en el futuro, las reglas del dormitorio regulaban el despertarse, levantarse y hacer las camas. Los que llegaban tarde al desayuno encontraban el comedor cerrado y más tarde recibían pan, pero no café (leyes impresas en Bernfeld [1921]1969:128-130).

Tras un cambio de comportamiento bastante errático, la participación en las negociaciones fue muy activa desde mediados de noviembre hasta mediados de enero. Los niños hicieron algunas propuestas legislativas propias, cambiaron casi todas las propuestas de manera significativa en las consultas y ahora tenían la sensación de que eran ellos los que hacían las leyes. El comité y los administradores ganaron autoridad y la coexistencia fue más o menos ordenada. La vida entera de los niños estaba ahora regulada por ellos mismos en un número considerable de leyes. La basura tenía que ser arrojada al cubo de la basura, el aseo sólo se permitía en el inodoro, se prohibía escribir en las paredes y mesas, no se permitía a nadie escupir en el suelo, sólo al fogonero elegido se le permitía manejar las estufas, etc., desde la limpieza de las habitaciones hasta la agenda, las reglas de salida, el comedor, el dormitorio, la

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.

sala de lectura y las reglas de la biblioteca y los derechos y deberes de los respectivos mayordomos, así como las amenazas de castigo.

Los niños, que antes se consideraban con miedo al trabajo, ahora se quejaban de que había mucho de qué hablar, pero muy poco trabajo práctico que hacer. Se apresuran en cualquier actividad práctica como escribir actas, tocar la campana, etc., dando así al autogobierno un toque bastante lúdico. Después de un cuarto de año sin ningún "progreso moral" desde la apertura, el estado de afecto cambiado comenzó a hacerse visible de forma bastante repentina y errática también en el comportamiento, por primera vez perceptible a mediados de enero de 1920, y completamente logrado a finales de febrero o mediados de marzo. De acuerdo con el testimonio de Bernfeld, los niños habían reaccionado en gran medida a su anterior desgracia y recuperaron su propia vida emocional. Comenzaron a atar sus emociones liberadas de nuevo a sus amigos, profesores, comunidad escolar y hogar. Los efectos cambiados conducen a un comportamiento realmente deseado, no sólo superficialmente nuevo. Los niños, que antes eran sospechosos, rencorosos, agresivos y hostiles, ahora expresaban sus opiniones abierta y honestamente, pero sin el anterior tono de lloriqueo infeliz, sin adulación, pero con amor y consideración.

La agresividad hacia los educadores dio paso a una de más camaradería. Los niños se sentían ahora como en casa en el hogar. Querían complementar la autoadministración con la autoeconomía y hacerse cargo ellos mismos de todo el trabajo necesario para el hogar (junto con los adultos), incluido el trabajo desagradable y difícil. Pensaron en nuevas formas de organización que les animaran a comportarse mejor, se involucraron en la administración, organizaron una tienda, la oficina de correos y la oficina de préstamos, una revista de la comunidad escolar, y visitas al teatro y a los conciertos. También idearon un sistema de distribución de alimentos (porciones extra para aquellos que nunca podían tener suficiente para comer en casa de sus parientes), que les pareció más justo. Sin embargo, este sistema fue saboteado por la administración del hogar porque olía a socialismo.

Se hizo evidente que después de lograr el orden técnico, los niños ahora también querían lograr un orden moral. Después de acalorados debates, exigieron que cada mayor se ocupara de un grupo de más jóvenes, introdujeron oraciones de mesa y más celebraciones festivas del sábado, exigieron juegos de ajedrez y juegos de construcción y la prohibición de fumar y de

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 juegos de cartas. Los adultos ahora también fueron acusados en el tribunal. Bernfeld estaba satisfecho:

> Después de medio año se había borrado todo rastro de negligencia de ellos; no habían sido educados, y aún no habían sido criados, pero se habían vuelto capaces y deseosos de ser educados. De tres montones de egoístas creció una comunidad escolar bien organizada, palpitante de amor, de amistad, de espíritu común, incluso de sacrificio (op. cit.:106).

El tribunal, que no había sido planeado antes, era de gran importancia. Al principio, los educadores lo consideraron una solución embarazosa temporal, donde temían la jactancia y las enemistades. Pero cuando, en contra de las expectativas, no llegaron y se hizo visible un gran efecto en los niños más pequeños, se retuvo.

La primera reunión del tribunal tuvo lugar el día después de la primera comunidad escolar, con el comité presidido por Bernfeld como panel de jueces, que decide por mayoría de votos. En los primeros meses, se solían juzgar algunos delitos típicos: peleas graves, robos y fraudes con alimentos. Los acusados que no comparecieron fueron juzgados en ausencia. Los demandantes solían ser los mayordomos, que cada vez más abandonaban su sistema inicial de justicia vigilante (ilegal) y se convertían en guardianes fanáticos del tribunal. Los castigos no eran muy duros y tampoco se temía (aunque se excluyeron dos niños del hogar y se impuso dos veces un boicot general). El miedo era más bien la sentencia en sí misma que el castigo. Los castigos fueron recibidos con calma y casi con satisfacción y sin resentimientos de los demandantes, jueces o testigos que fueron meticulosamente expiados.

A diferencia de los condenados, los espectadores (todos los niños siguieron el juicio con gran emoción) del primer juicio estaban indignados: sólo ahora comprendieron que el autogobierno no era un mero juego, sino que intervenía claramente en sus vidas. Al principio incluso querían abolir el autogobierno en favor de la autoridad absoluta de los maestros, pero después de un corto período de fuerte indignación y revuelta pronto se calmaron de nuevo. Después de que en febrero surgieran dudas sobre si el comité (como supervisor de todos los mayordomos) podía ser a la vez fiscal y juez, se añadió un jurado que se pronunció sobre la culpabilidad y la inocencia, mientras que el juez determinó la sentencia. Bernfeld concluye que el tribunal se había convertido en la *"contraparte interna de la comunidad escolar"* y que ahora había hecho posible *"el orden en la vida de su alma"* (op. cit.:141) además del orden en las relaciones externas entre los niños.

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.

Cuando la comunidad escolar se disolvió al marcharse los maestros alrededor de Bernfeld, que se habían visto obligados por la administración, la tristeza y la perplejidad prevalecieron entre los niños.

3. Janusz Korczak y el autogobierno de los niños[9]

Al igual que en Bernfeld, la pedagogía de Korczak apuntaba de forma radical a la autoactividad e independencia del niño. Para ello, se debía proporcionar a los niños espacios de experiencia dentro de la institución pedagógica en los que ellos mismos fueran los actores determinantes. Korczak desarrolló y practicó sus principios pedagógicos primero en los campamentos de verano con niños y luego, sobre todo, en los dos orfanatos *Dom Sierot* (desde 1912) y *Nash Dom* (desde 1919) en Varsovia, que administró temporalmente. Friedhelm Beiner, el editor de la edición alemana de las obras de Korczak, describe a Korczak como el *"fundador de una república de niños"* con respecto al *Dom Sierot* (Beiner, 2011:84).

Para permitir la autoactividad y la independencia de los niños, Korczak está convencido de que necesitan un apoyo pedagógico cuidadoso, que *"no esté manipulado ni por demasiada proximidad ni por poca distancia"* (Kirchner, 2013:219). Los niños deben ser atendidos con respeto a las competencias del niño, independientemente de su edad y a las características especiales de cada niño. El trasfondo de esto fue la convicción de que el actor pedagógico nunca puede saber lo suficiente sobre el respectivo niño, o sobre el grupo de niños, para pretender lo que debe o no debe hacer o aquello que es mejor para el niño. Según la convicción de Korczak, estos conocimientos sólo podían obtenerse paso a paso y siempre de nuevo en el diálogo con los niños.

Con su comprensión pedagógica Korczak también se convirtió en un pionero en la lucha por los derechos de los niños. Como defensor de los niños, hablando en su nombre como grupo oprimido, exigió que los niños sean reconocidos como seres humanos competentes desde su nacimiento, en todas las etapas de su vida. En sus esfuerzos diarios, durante sus charlas radiales y en sus publicaciones, defendió el derecho de los niños a ser ellos mismos tal como son en esta etapa de la vida. En su ensayo *El derecho del niño al respeto* Korczak escribe ([1929]1993:42)

9 La sección sobre Korczak se basa en un ensayo que escribí junto con Urszula Markowska-Manista en alemán (Liebel & Markowska-Manista, 2018).

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.

> Nuestros hombres de ciencia declaran que el hombre maduro actúa por motivaciones y el niño por impulso; que el espíritu de un adulto es lógico y el del niño fantástico y repleto de sueños; que el carácter y el perfil moral del adulto están bien definidos, mientras que el niño se pierde en el laberinto de sus instintos y deseos. Nunca ven en él lo que lo diferencia, sólo ven una estructura psíquica inferior, más pobre y débil que la del adulto.

Con especial atención a la posición desigual de los niños en la sociedad, su dependencia esclava de los adultos, señaló la posibilidad de introducir cambios que señalaran esferas de cooperación, corresponsabilidad y participación basadas en el respeto a los demás. Basado en diferentes formas de autodeterminación y participación de los niños, este concepto respetaba las necesidades y deseos de los niños. Al mismo tiempo, motivaba a los niños a trabajar en su propia personalidad y los animaba a ser activos e independientes.

La pedagogía de Korczak está estrechamente vinculada con su comprensión de los derechos de los niños, relacionados con la vida, que son de importancia central para la relación entre niños y adultos. En su práctica diaria con los niños de los orfanatos, Korczak postuló una educación que debería apoyar el desarrollo de los niños, su individualidad y su curiosidad por el mundo. En su principal obra pedagógica, *Cómo amar a un niño* (publicada por primera vez en 1919-20), Korczak formuló una "Magna Charta Libertatis" de los derechos del niño que incluía los siguientes derechos: el derecho del niño a su propia muerte, el derecho del niño a la actualidad y el derecho del niño a ser como es. Estos derechos subrayan de manera deliberadamente provocativa la pretensión de los niños de liberarse del dominio absoluto, el "despotismo" de los adultos.

Diez años más tarde, Korczak condensó estos derechos básicos en el *"derecho del niño al respeto"* (Korczak [1929]1993:15-43). Los derechos fundamentales del niño formulados por él formaron la base de su crítica educativa, así como de su pedagogía. Con ello se expresó que los niños tienen una posición independiente en relación con sus educadores y que el contacto con ellos debe tener lugar en el diálogo de igualdad de condiciones. Así, Korczak animó a los educadores a ser responsables de todas sus palabras y acciones. Les dirigió las siguientes palabras (Korczak [1919-20]2009:137): *"Sé tú mismo. Busca tu propio camino. Aprende a conocerte antes de pretender conocer a los niños. Mide los límites de tus capacidades antes de señalar los derechos y los deberes de los niños."*

En la relación entre los niños y los educadores, la cuestión del poder es particularmente importante. Desde el punto de vista de Korczak, la educación es a menudo violencia. Ve esta violencia sobre todo dada y al mismo tiempo escondida por el *"poder del diagnóstico*

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.

profesional, la clasificación de los comportamientos infantiles en cajones, la superioridad de las pruebas aparentemente científicas, los métodos de tratamiento que se desarrollan como defensa contra ella" (Hebenstreit, 2017:213). En la relación entre adultos y niños, Korczak se opuso a toda estigmatización y discriminación, prestando especial atención a la discriminación por motivos de baja edad. Teniendo en cuenta que ese comportamiento hacia los niños no es infrecuente, especialmente entre los niños de grupos marginados, pidió una educación que promueva la autonomía, la subjetividad y el respeto por el niño.

Korczak criticó la mirada educativa que ve en los niños sólo debilidades y déficits *"a los que el adulto puede presentarse como un modelo positivo"* (Hebenstreit, 2017:213). También era extremadamente escéptico sobre el amor educativo que a menudo se le daba al niño por el adulto. En su crítica educativa preguntó cómo se presenta realmente la relación adulto-niño, especialmente cómo la experimentan los propios niños. En su concepción de la educación *"no depende de la autopercepción de los adultos, que están convencidos de su abnegación y devoción a los niños, sino de la reflexión sobre los efectos de la acción educativa desde la perspectiva del niño"* (op. cit.:217).

Desde el punto de vista de Korczak, la tarea más importante del educador es permitir que el niño lleve una vida autodeterminada con dignidad. Por lo tanto, no debe ser impotente ante el "despotismo de los adultos" que Korczak veía que se daba en la sociedad y en la familia. En este sentido, los educadores tienen la tarea principal de proteger y animar a los niños y ofrecerles espacio para una acción autodeterminada. Al menos en las instituciones educativas, esta acción es una acción en la comunidad de los niños. Korczak la llamó "sociedad de niños" y le atribuyó una importancia especial para la formación de la personalidad.

Esta sociedad de niños era el mundo preferido de Korczak. Aquí, en el diálogo y el intercambio con los niños, él mismo sacó una enorme fuerza para resistir las muchas cargas y adversidades de su vida. No lo hizo como alguien que sólo quería ayudar a los niños, sino como un pedagogo que veía a los niños como compañeros iguales de los que él mismo siempre podía aprender.

A fin de que los niños puedan experimentar una vida autodeterminada y una interacción respetuosa en la comunidad, Korczak concedió gran importancia a las normas de la institución educativa. Estas reglas siempre deben ser moldeadas y apoyadas por los niños. Por lo tanto, Beiner (2008:72) habla de "pedagogía constitucional" en referencia a una observación de

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.

Korczak en la que se describía a sí mismo como un pedagogo constitucional. Estas normas deben garantizar que los niños aprendan y encuentren la oportunidad de expresarse libremente, de tratar con los demás de manera considerada y respetuosa y de resolver los conflictos. Korczak consideraba que los elementos más importantes de cada comunidad, también de la comunidad educativa, eran la comunicación igualitaria y las decisiones que se tomaran conjuntamente y que fueran vinculantes para todos (también para los adultos). Los órganos de libertad de expresión, de comunicación y de toma de decisiones eran para los niños de los orfanatos, entre otros: sus periódicos de diseño propio, el tablón de anuncios, el buzón de mensajes confidenciales, el diario de agradecimiento y disculpas, el parlamento y la asamblea general de todos los niños de la institución, el consejo de autogobierno y el tribunal de niños.

El Tribunal de Niños (también llamado tribunal colegiado o de camaradería) era de particular importancia para tratar los conflictos. Korczak notó que esta forma de actividad del niño cambiaba la posición del alumno (pasiva, dependiendo del poder del educador) en el proceso educativo. Este cambio se logró exigiendo y viviendo el respeto por cada individuo. En cuanto al papel decisivo del Tribunal de Niños, Korczak se refiere a su propio ejemplo de educador cuyo comportamiento también fue objeto de la sentencia del tribunal. Su jurisdicción incluía casos que involucraban tanto a niños como a adultos. La función de los jueces era llevada a cabo por los niños (cinco de ellos formaban un tribunal cada uno) así como un educador que servía de secretario. Se elaboró un código especial que incluía, por ejemplo, las siguientes normas (Korczak [1919-20]2009:247)

> Si alguien ha actuado mal, se comienza por perdonarlo. Pues si lo ha hecho por ignorancia, en adelante podrá obrar con conocimiento de causa; si lo ha hecho involuntariamente, en adelante tratará de ser más prudente; si lo ha hecho porque no consigue deshacerse de sus malas costumbres, esperamos que la próxima vez lo logre; si lo ha hecho por instigación de otro, la próxima vez no tendrá ganas de escucharlo. – Si alguien ha actuado mal, se comienza a perdonarlo y se espera que se corrija a sí mismo. De cualquier modo, el tribunal ha de velar por el respeto al orden, pues la anarquía hace sufrir siempre a la gente tranquila, buena y consciente. El tribunal debe defenderlos e impedir que los fuertes, los insolentes y los perezosos les hagan daño o los molesten – El tribunal no es la justicia, pero hacer reinar la justicia debe ser su principal preocupación; un tribunal talvez no sea la verdad, pero es a ella a la que aspira.

Noventainueve (99) de los cien (100) párrafos del código sirvieron de excusa y reconciliación o aclaración al interrumpir el tratamiento del caso y pedir una reflexión. En el último párrafo sólo se preveía la exclusión temporal del niño como medida (para las normas, ver Korczak

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.

[1919-20]2009:250-255). Según las ideas de Korczak, el tribunal como autoridad moral debía convertirse en el punto de partida para la plena igualdad de los niños. Los jueces eran los propios niños. Cada semana fueron elegidos por sorteo entre aquellos niños contra los que no había ningún procedimiento pendiente. Cualquiera puede apelar al tribunal, tanto los niños como los adultos de la institución educativa. No era tarea del tribunal castigar, sino reconciliar. Korczak explica la función educativa del tribunal de la siguiente manera (Korczak [1919-20]2009:271):

> El tribunal no es muy divertido, ésa es la verdad. Pero no ha sido creado para jugar. Su cometido es ser guardián del orden y hacer respetar la ley. Su finalidad es evitar que el educador sea un criado de granja que impone la obediencia a golpes y a gritos, y también ayudarlo a reflexionar con tranquilidad sobre cada problema, examinarlo con los muchachos, quienes a menudo saben mejor quien tiene razón y quien no, y en qué medida. El tribunal pretende lograr que las riñas sean reemplazadas por un esfuerzo constructivo de pensamiento, y los estallidos de cólera por una buena política educativa.

Además del tribunal había un periódico del tribunal, un consejo del tribunal y un libro del notario. El periódico tenía por objeto apoyar el derecho de acción y la gestión de conflictos mediante la publicación de casos judiciales, sentencias y discusiones de problemas. El consejo del tribunal era una segunda instancia judicial. Consistía en un educador y dos jueces de entre los niños, que eran elegidos por votación secreta durante tres meses. El libro del notario lo llevaba un educador. Registraba el trueque entre los niños y tenía por objeto evitar el "chantaje" inadvertido.

Los órganos de autogobierno también tenían una importante función educativa. Sin embargo, Korczak no entendía el autogobierno y la participación de los niños como un método pedagógico, *"sino que desarrolló métodos para permitir la participación del niño"* (Bartosch, 2017:21). Vio en ello principalmente un derecho de los niños.

En las asambleas plenarias de los orfanatos, todos los niños debatieron los problemas que se planteaban con el fin de comunicarse entre ellos y con el personal del hogar y encontrar soluciones consensuadas. Korczak estaba convencido de que la comunicación no se produce por sí sola, sino que tanto los niños como los educadores tienen que "trabajar para ello" (Korczak, [1919-20]2009:245):

> El niño debe saber que le está permitido expresarse con toda franqueza; que lo que dirá en el trascurso de una reunión no enojará al educador o le apartará de su amistad. También debe saber que sus camaradas no se reirán de él ni lo acusarán de querer ganarse la simpatía del educador. Una reunión de debate debe realizarse en un clima de dignidad y confianza. Si

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.

> intenta hacer votar a los niños de acuerdo con tus deseos, transformarás el debate en una comedia inútil. Una indicación más: hay que enseñar a los niños lo que es un procedimiento de debate, es decir, su lado técnico. Controlar una reunión no es cosa fácil. Por último, es preciso que la participación de los niños en las deliberaciones y en el voto no sea una imposición. Si algunos de ellos se niegan a asistir, es necesario respetar su voluntad.

De la asamblea plenaria los niños eligieron un parlamento, que se llamó *Sejm*, como el parlamento político de los adultos en Polonia. En el periódico de *Nasz Dom* (Nuestro Hogar), uno de los orfanatos dirigidos por Korczak, justificó sus tareas de esta manera (Korczak, [1921]2003:238):

> Dijimos: 'Dejemos que los niños se gobiernen a sí mismos. Si lo hacen bien, lo harán bien; si gobiernan mal, lo harán mal. Así que aprenderán a gobernar bien, tendrán cuidado porque quieren que estén bien'. Dijimos: 'Vamos a elegir un Sejm. Los niños eligen a sus propios representantes. Quien consiga cuatro votos es un diputado del Sejm. Entonces cada asunto será planteado en la sesión del Sejm, y los diputados decidirán, después de su deliberación, lo que debe hacerse para lograr lo mejor'. Pensamos: 'Nosotros, los adultos, sabemos mucho sobre un niño, pero podemos estar equivocados. Pero el niño sabe si está bien o no'. El propio Sejm debería aconsejar lo que hay que hacer para que todos puedan dormir en paz, rezar en paz, comer en paz, aprender y jugar en paz. El propio Sejm debe aconsejar lo que se puede hacer para asegurar que nadie acose, moleste, golpee o engañe a otro. El Sejm debe aconsejar qué hacer para evitar lágrimas y lamentos y asegurar que nuestras vidas sean felices.

Además del *Sejm* había un consejo de autogobierno, que había surgido del consejo jurídico. Se le delegaron aquellos asuntos que se repetían con frecuencia y que, por lo tanto, requerían un examen de por qué se repetían una y otra vez y cómo se podían prevenir. Maria Falska, la colega más importante de Korczak en el *Nash Dom*, describió el significado del consejo de autogobierno con las siguientes palabras (Rogowska-Falska, [1928]1959:42):

> El derecho del niño a expresar y decidir sobre su propia vida, donde está y puede ser un experto, no le viene como un regalo – como la buena voluntad del educador, bajo la apariencia de un gigantesco 'estatuto de autogobierno', como una estructura artificial a la que la vida real de un grupo no puede ser generalmente vinculada, – no como una renuncia borrosa, indecisa, difícilmente permanente – renuncia del educador de sus derechos a favor de un grupo de niños, sino involuntariamente, a espaldas del educador – lentamente, paso a paso – se cristaliza en las necesidades de la vida cotidiana.

La importancia central que Korczak concedía al autogobierno se basaba en su gran confianza en la competencia de los niños para actuar. También influyó la convicción de Korczak de que sabemos poco sobre los niños, y que las ciencias no pueden proporcionar un conocimiento fiable o incluso definitivo. Empieza el libro *Cómo amar a un niño* con las siguientes palabras (Korczak, [1919-20]2009:29):

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.

> Ya veo venir todas esas preguntas que esperan una respuesta, todas esas dudas que quieren ser disipadas: ¿cómo, cuánto, cuándo y por qué? Y digo: No sé. Si después de terminar este libro sigues el curso de tus propios pensamientos, el libro habrá logrado su propósito; pero, si lo hojeas con la esperanza de hallar en él consejos y recetas, te decepcionará porque no encontrarás muchas. Debes saberlo: si algunos consejos y recetas hay en él es contra la voluntad de su autor. Pues no sé y no puedo saber de qué manera unos padres que no conozco podrían educar, en condiciones que ignoro, a un niño que me es desconocido.

Esta es una de las razones por las que siempre se acerca a los niños con curiosidad y esperando. Esta es también la base de su interés en aprender de los niños una y otra vez. Se ve a sí mismo con los niños *"en el mismo barco y no puede reclamar la certeza de sus acciones más allá del horizonte común"* (Bartosch, 2017:25). Aunque como médico de profesión utilizó repetidamente métodos científicos para perfeccionar sus conocimientos sobre los niños, sabía que no podía obtener verdades irrefutables sobre el conocimiento científico. Para Korczak, la ignorancia se convirtió en *"una fuente positiva de experiencia, lo insondable en cada situación, la inagotabilidad del otro, así como el enigma del mundo – él atrae todo esto hacia el pensamiento y la comprensión"* (Hutflötz, 2017:78).

Korczak se veía a sí mismo dependiente del diálogo con los niños y maneja su responsabilidad por los niños, así como en sus declaraciones sobre los niños de manera cuidadosa y pragmática. Estaba convencido de que el entendimiento entre las personas debe tener prioridad sobre cualquier decisión preliminar justificada. Por esta razón, no clasificó a los niños según su grado de madurez, como era habitual en la psicología evolutiva y la medicina pediátrica de su época, sino que buscó las condiciones que permitieran a los niños de cualquier edad expresarse y a (co-)conformar sus propias vidas.

Korczak no entendía su pedagogía como una enseñanza basada en certezas fijas y aplicable por igual a todos los niños. Abogó por la auto-mejora y la auto-educación, el trabajo intrapersonal de los educadores en sí mismos. En contraste con algunas tendencias en la educación reformadora, que en la tradición romántica estilizaban al niño como el mensajero mesiánico de la salvación (por ejemplo, María Montessori, [1936]2006), Korczak seguía siendo excesivamente escéptico con respecto a cualquier tipo de idealización del niño o *"promesas educativas ingenuas de salvación"* (Fuchs, 2017:55). Decía: "Nosotros te educamos, pero nos educas también", y así expresaba su ambición de lograr el objetivo de mejorar el mundo de los adultos y los niños, aunque sólo sea en el microcosmos. En otras palabras, se trataba de un proceso bilateral que preveía la igualdad y se basaba en la

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.

cooperación y en la subjetividad de los adultos y los niños. Por último, fue un proceso que trató de asegurar los beneficios cognitivos y de desarrollo con todas las consecuencias para ambas partes.

La suposición de Korczak de que en la relación entre el adulto y el niño no se debe violar el derecho mutuo al respeto y, por consiguiente, a la libertad y a una vida digna, sigue siendo válida hoy en día y representa un gran desafío para la práctica pedagógica. Sus reflexiones no sólo son relevantes para la educación en el hogar, sino también para todas las instituciones educativas y la interacción cotidiana de los adultos con los niños. Si, por ejemplo, los elementos más importantes de su pedagogía constitucional se observaran en las escuelas, serían irreconocibles. Sin embargo, Korczak nunca entendió sus consideraciones en el sentido de una receta que tiene una respuesta adecuada a todas las preguntas, sino en el sentido de una orientación que tiene que considerar las condiciones respectivas y requiere su estudio exacto.

Si seguimos el pensamiento de Korczak, la idea de la participación y el autogobierno de los niños no pueden, sin embargo, entenderse sólo como un método o incluso un truco para mantener a los niños a raya e inducirlos a comportarse de cierta manera. La pedagogía de Korczak se dirige esencialmente contra todo tipo de paternalismo en el trato con los niños y pone en tela de juicio la ventaja de poder de los adultos y, por tanto, también de los actores pedagógicos profesionales. No sólo desafía al diálogo en igualdad de condiciones, sino también a cambios fundamentales en las estructuras de poder en las que se inserta cada tipo de educación y en las que se ve influenciada.

4. La asociación obrera *Die Kinderfreunde* y las Repúblicas Rojas de Niños

Los campamentos de verano conocidos como *Repúblicas Rojas de Niños* se establecieron en Alemania en 1926 como parte del trabajo educativo de la asociación obrera "Die Kinderfreunde" (Los amigos de niños). La asociación se había fundado en 1908 en Austria con el nombre de "Arbeiterverein der Schul- und Kinderfreunde" (Asociación obrera de los amigos de la escuela y los niños) y tenía inicialmente el objetivo de promover la educación sanitaria y cultural de los niños proletarios. Bajo la influencia de los acontecimientos revolucionarios después de la Primera Guerra Mundial, se añadieron objetivos políticos. Siguiendo el modelo austríaco, también se fundaron asociaciones de *Kinderfreunde* en Alemania y en 1923 se unieron para formar la "Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde Deutschlands". Las organizaciones fundadoras fueron la Federación General de Sindicatos

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.

Alemanes, el Partido Socialdemócrata de Alemania (SPD), la Asociación de Bienestar *Arbeiterwohlfahrt* y la Juventud Obrera Socialista (SAJ). Dentro de los *Kinderfreunde*, el llamado Movimiento de los *Rote Falken* (Halcones Rojos) jugó un papel especial. Su modelo educativo fue el movimiento de los boy scouts con sus paseos, campamentos de tiendas de campaña, marchas a campo traviesa y romance de fogatas, pero no adoptó sus rituales militares y se centró explícitamente en los niños proletarios. Desde mediados de los años veinte, el Movimiento de los Halcones Rojos se extendió rápidamente y se convirtió en el verdadero portador del Movimiento *Die Kinderfreunde*, sin que hubiera habido ningún debate significativo en el SPD y la SAJ sobre el contenido y la forma de la labor educativa. Imitando el uniforme de los boy scouts, los Halcones introdujeron la "camisa azul" como uniforme y como referencia a la ropa de trabajo de sus padres.

En Austria, inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial (mediados de junio de 1919), la asociación de *Kinderfreunde* había establecido una "colonia infantil" en Gmünd, una ciudad en la frontera con Checoslovaquia, en un antiguo campo de prisioneros de guerra. 700 niños, que sufrieron particularmente las consecuencias de la guerra, permanecieron allí dos veces durante seis semanas seguidas. En su libro *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft* (El niño proletario en la sociedad burguesa), publicado por primera vez en 1925, Otto Felix Kanitz, influyente colaborador de *Kinderfreunde* austríacos, describe esta colonia infantil como el primer intento de una república de niños *"en la que los niños viven con iguales derechos e iguales obligaciones y no son objetos de cuidado y educación, sino sujetos codeterminantes y codiseñadores"* (Kanitz, [1925]1970:155). En el informe de Kanitz no queda claro qué edad tenían los niños y si, como en las últimas Repúblicas de Niños en Alemania, eran niños y niñas en igual medida. En su informe sobre la estructura y el funcionamiento de la colonia infantil utiliza exclusivamente términos masculinos (lo que también habría sido habitual en ese momento si hubieran participado las niñas (op. cit.:155-156):

> Todos los ayudantes eran jóvenes, el jefe de la colonia un joven de veinticinco años; tanto los líderes como los ayudantes hicieron lo que entonces era un intento audaz de dirigir la colonia completamente en el espíritu del autogobierno y la autoadministración. El intento tuvo un éxito brillante. Gmünd se convirtió en la primera república de niños sin usar este nombre. Cada sala se dividió en seis grupos de diez niños. Cada grupo eligió a su representante. Los seis representantes formaron el comité. Los 60 niños eligieron un representante. Los doce delegados sindicales formaron el comité de la colonia. Propuso al presidente y a su adjunto, que fue elegido en la 'asamblea plenaria' de los 700 niños. La asamblea plenaria se reunía

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.

> cada semana y tenía que decidir sobre las propuestas legislativas del comité de la colonia. Además, cada niño podía hablar sobre preguntas, mociones o quejas. La presidencia de la Asamblea y del Comité de Colonias fue compartida por el Jefe y el Presidente del Consejo de Niños. Asimismo, todos los anuncios y leyes aprobados por el Comité de Colonias debían ser firmados por ambos; de lo contrario, habrían sido inválidos en virtud de la Constitución.

Al parecer, los niños ya habían sido atendidos en sus ciudades de origen por grupos de los *Kinderfreunde*, que, en ese momento, sin embargo, como señala Kanitz, *"eran mucho más un cuidado que una organización educativa"* (op. cit.:156). Por consiguiente, aunque los niños no estaban en gran medida preparados y no estaban *"influenciados en un sentido socialista"*, la colonia infantil se había convertido en el corto tiempo de su existencia *"en una República de Niños que funcionaba bien y que unía a niños y adultos"* (ibíd.). Kanitz señala que la República de Niños se vio influida esencialmente por el hecho de que en ella surgieron "comunidades de vida", que Bernfeld habría descrito como "comunidades escolares". Kanitz describe el efecto educativo de estas comunidades en el sentido socialista con las siguientes palabras:

> En esas comunidades de vida, los niños llegan a conocer todo tipo de trabajo que tienen que hacer allí, no como trabajo asalariado, sino como trabajo para la comunidad, y experimentan allí que no hay mejor manera de asegurar su propio bienestar que asegurar el bienestar de la comunidad. Las leyes de todo tipo que surgen en tales comunidades no están dictadas por las necesidades de una clase dirigente – que no existen – ni por la voluntad de un líder, que lo pasa todo por alto y lo guía, sino que estas leyes dictan las condiciones de trabajo y de vida de la comunidad. Los organismos designados para legislar no tienen otra cosa que hacer que formular estas leyes que surgen por su propia voluntad. Su observancia se convierte en algo natural en las comunidades de niños reales. Orgánicamente, la disciplina se desarrolla y consolida en los niños, y la ley de la comunidad se convierte en ley en el propio seno. La experiencia y el sentimiento de comunidad educan a los proletarios que lucharán disciplinadamente y con firmeza por una gran comunidad en el mundo, en la que tampoco hay lugar para los supervisores de trabajo y los policías (op. cit.:156).

A principios de la segunda mitad del decenio de 1920, los *Kinderfreunde* de Alemania desarrollaron un nuevo concepto de trabajo educativo, el campamento de tiendas como República de Niños, que *"complementó y continuó el trabajo de grupo en los halcones"* (Richartz, 1981:340). La acampada se había hecho popular en amplios círculos a través del movimiento juvenil burgués y los boy scouts. Simbolizaba nuevas formas de vida llamadas "*bündisch*" y "*kameradschaftlich*", con las que los jóvenes se distinguían del comportamiento burgués y autoritario de los adultos y buscaban una nueva relación con la naturaleza. En 1926, la sección de los *Kinderfreunde* en la ciudad de Braunschweig organizó por primera vez un campamento de tiendas de campaña de dos semanas con 250 niños de entre 11 y 14 años. 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.

experiencias de este campamento, cuya administración ya había sido puesta en manos de los niños, condujeron a largas discusiones en el *Reichsausschuss der Kinderfreunde* y a la concepción de un campamento modelo, que tuvo lugar en el verano de 1927 con 2.000 niños en Seekamp, cerca de la ciudad de Kiel en el norte de Alemania (reimpresión de la documentación de este campamento: Zimmer & Zimmermann, sin fecha). El político de educación del SPD y diputado del parlamento nacional (*Reichstag*) Kurt Löwenstein, que había sido presidente del Comité Nacional de *Kinderfreunde* desde 1923, tuvo una gran influencia en la concepción (ver Löwenstein, 1924; 1928; 1976).

Formalmente, la República Roja de Niños en Seekamp y los campos subsiguientes fueron construidos de acuerdo a los siguientes principios: En cada tienda vivía un grupo de 10 a 14 niños con un ayudante adulto. Los niños eligieron a un miembro de su grupo como "portavoz de la tienda" o "presidente". Una aldea consistía en 10 o 12 tiendas, los portavoces de las tiendas formaban el consejo de la aldea. Los ayudantes adultos tenían la dirección pedagógica, pero también podían tener cierta influencia en la autoadministración, porque de los ayudantes de una aldea se elegía al primer alcalde. La comunidad de la aldea también eligió a un niño como segundo alcalde, que también fue presidente del consejo de la aldea.

> Todas las aldeas, junto con la cocina, las instalaciones técnicas y el consumo del campamento formaron la República de Niños. El órgano educativo determinante de la República formó la comunidad de ayudantes. El Parlamento de los Niños, elegido por los niños, era el más alto órgano de autogobierno de la república campestre, cuyas decisiones tenían fuerza legal (Richartz, 1981:341).

Ciertas áreas fueron confiadas a "fideicomisarios" adultos. Se trataba de temas *"que requerían un mayor grado de experiencia y conocimientos que los niños de 10 a 14 años de edad"* (Löwenstein, 1976:142). Esto se aplicó tanto a la preparación como a la puesta en marcha del campamento. Aunque los niños instalaron el campamento ellos mismos al llegar a Seekamp, es decir, levantaron y montaron las tiendas, trazaron caminos, dibujaron fosos, etc., durante el campamento de tiendas permanecieron una serie de preparativos y medidas *"con las que no se quería cargar a los niños"* (Richartz, 1981:341). Löwenstein contaba entre ellas *"la selección de un lugar adecuado para estos fines, el cálculo del campamento total, la instalación del sistema de abastecimiento de agua, la instalación de grandes calderas, la instalación de instalaciones higiénicas"* (Löwenstein, 1976:142). Löwenstein era consciente de la artificialidad de la situación creada en el campamento, pero asumió que *"bastaba con el trabajo y la responsabilidad de los niños"*. En su intención, la República de Niños no debía

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.

ser un completo aislamiento de la vida de los adultos. *"Incluso las comunidades educativas artificiales, si quieren ser eficaces para la vida, no deben ignorar completamente la vida"* (Löwenstein, 1976:142). Según la concepción de Löwenstein, las Repúblicas de Niños no sólo deben representar a cualquier Estado sino a un "Estado socialista". Por lo tanto, su razonamiento (Löwenstein, 1924:231):

> En nuestras repúblicas de niños no hay diferencia entre ricos y pobres, no hay privilegios ni explotación. Todos, tanto los ayudantes como los niños, viven en las mismas tiendas, y sólo depende de la disciplina, el cuidado y la experiencia de cada comunidad de tiendas si la tienda es más o menos cómoda. Ya en nuestra primera República de Niños hemos creado un equilibrio para los menos educados. Cuenta con un comité de expertos en carpas, que intervino en calidad de asesor y ayudante cuando se le llamó o cuando descubrió deficiencias evidentes (educación práctica de la solidaridad también hacia los débiles). Todos los niños y ayudantes de la República de Niños comían la misma comida, que era simple, nutritiva y sabrosa. A todos se les dio tanto que quedaron plenamente satisfechos, y por lo tanto no hubo resentimiento cuando uno consumió más y el otro menos. Todo residente de la República de Niños tiene derecho a la atención médica adecuada y necesaria, a la alimentación y a la protección si se enferma o se lesiona. La República de Niños, el propio Estado, fue el proveedor siempre servicial, y el Estado, que eran los propios niños.

El principio pedagógico más importante de la República de Niños fue, por todo lo que los niños se aconsejaron y decidieron dejar la responsabilidad a ellos. Por otro lado *"todo lo que estaba más allá de sus habilidades y percepciones les fue arrebatado"* (Richartz, 1981:342-343). De esta manera, según Löwenstein, *"los niños tomaron conciencia de que esta república era su república, y además la premonición de lo que sería una república socialista"* (Löwenstein, 1924:232; *socialista* en cursiva en el original). Los iniciadores eran muy conscientes de que esta república socialista, que los niños iban a experimentar en el campamento de tiendas, no correspondía a la realidad social, pero asumieron que la experiencia de la República de Niños dejaría impresiones duraderas en la conciencia de los niños y los impulsaría a luchar por una sociedad justa y libre de explotación y opresión. En este sentido, Löwenstein llamó a la República de Niños un *"cuento de hadas de la realidad"* (Löwenstein, 1932:11). Especialmente la liberación temporal de los niños de las dificultades y preocupaciones de la vida cotidiana tenía como objetivo crear una situación en la que fuera posible una educación socialista. En el prólogo de la nueva edición de la documentación sobre la República Roja de Niños en Seekamp, los objetivos de dicha educación se esbozan con las siguientes palabras (Zimmer en Zimmer & Zimmermann, 1976: IV):

> Las repúblicas de niños debían preparar a los participantes para la democracia socialista mediante 1. la abolición del control extranjero y el paternalismo, 2. la libertad de crítica y el

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.

> desarrollo individual de sus propias fuerzas, y 3. la solidaridad de los jóvenes compañeros con el orden autocreado, pero obligatorio del campo. Las repúblicas de los Halcones, con su anticipación de una parte de la sociedad socialista venidera, no sólo practicaron un comportamiento crítico y solidario, sino que también ofrecieron la experiencia alternativa que sólo podía dejar en claro que las circunstancias de la vida cotidiana eran cambiantes y también necesarias para el cambio.

Para Löwenstein el punto de partida era que los niños proletarios, debido a su situación en la vida y al desprecio que experimentaban diariamente, tenían un *"sentimiento de inferioridad"* y debían ser *"liberados de su inferioridad"* (Löwenstein, 1929a:1117). Describe su situación con las siguientes palabras (ibíd.):

> Cuando los niños individuales vienen a nuestros grupos, cuando salen de viaje en grandes cantidades, cuando organizan reuniones, entonces no son los niños individuales que viven en el estrecho piso, sino que son los niños de la clase trabajadora, que con sus abrigos azules se reúnen como iguales entre iguales alrededor de sus banderines rojos. Cuando marchan por las calles, tienen la conciencia de que ellos también valen algo, que también tienen el derecho de mostrarse en público con alegría y orgullo. [...] Si dejamos a los niños en la desfavorable situación, si los dejamos solos a la ideología pequeñoburguesa de la escuela y las instituciones educativas públicas, entonces inhibimos el desarrollo de las energías sociales de las que generalmente no podemos prescindir para el futuro...

Löwenstein subraya, sin embargo, que el movimiento de los Kinderfreunde ve

> [...] en nuestra sociedad no sólo la insuficiencia, sino también una de las nuevas formas de sociedad en su infancia, a menudo completamente distorsionada. Vemos cómo la vida en su conjunto se divide cada vez más en procesos de trabajo colectivo diferenciado, cómo la responsabilidad colectiva diferenciada se hace cada vez más urgente y cómo la sociedad está creando una serie de nuevas formas de vida y funciones de trabajo. Vemos cómo el individuo se convierte cada vez más en el funcionario de una serie de tareas (op. cit.:1118).

El "problema educativo" que resulta de esto, dijo, consiste en

> [...] hacer que en las nuevas generaciones sea funcional a través del ejercicio práctico y de la influencia en la conciencia de la sociedad creciente. Basándonos en esta idea, practicamos la autogestión en nuestros grupos, damos a los niños funciones que pueden cuidar seria y sólidamente, y los ponemos bajo la responsabilidad propia de su grupo (ibíd.).

Esto se practica en la República de Niños mediante la percepción de "nuevas funciones administrativas y de trabajo (servicio de seguridad, servicio de limpieza, servicio postal)". De la misma manera, de "una nueva serie de cooperativas para excursiones de senderismo, con fines fotográficos, para festividades, etc." resultarían "nuevos campos de actividad de trabajo creativo y responsable" (ibíd.). De esta manera las Repúblicas de Niños educan

> [...] para las funciones públicas y sociales que nuestros hijos encontrarán cuando crezcan. Pero no queremos lograrlo enseñando o imitando las formas de los adultos, sino que las tareas que

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.

> se dan naturalmente en las comunidades de nuestros propios niños conducen al manejo práctico de formas y funciones cuyo efecto pedagógico es al mismo tiempo una preparación natural para la vida (op. cit.:1118).

La República de Niños se entendía también como una forma de "educación comunitaria" coeducativa de niños y niñas y se defendía contra muchas hostilidades y difamaciones, especialmente desde el ámbito de la Iglesia Católica (ver Löwenstein, 1929b). En contraste con las insinuaciones de seducción sexual y libertinaje, Löwenstein subrayó que *"en las repúblicas de niños no había coqueteo entre niños y niñas, ni tampoco entre ayudantes de ambos sexos"* (Löwenstein, 1929a:1120). En cambio, había *"una atmósfera de igualdad y pureza"* (ibíd.). En esta descripción se expresa que el autor fue ingenuo o recurrió a una mentira blanca en vista de los violentos ataques de la iglesia. El punto de vista de la "educación socialista" propugnada por Löwenstein y sus compañeros de lucha estaba aparentemente conformado por ideas puritanas.

En poco tiempo, los campamentos ocuparon gran parte del trabajo de los *Kinderfreunde*. Después de que el primer intento con 250 niños tuviera lugar en 1926, en 1927 le siguió Seekamp con 2.000 niños, y para 1928 ya se habían realizado ocho repúblicas de niños con 5.000 niños. En 1929 se establecieron repúblicas de niños para 10.000 niños, incluso en Dinamarca. En 1930 había siete, dos de ellos en Suiza y uno en Austria con unos 10.000 niños. El mismo número se distribuyó en 1931 a un total de nueve repúblicas de campo. Después de que en 1932 se suprimieron las subvenciones públicas para el trabajo de los *Kinderfreunde*, sólo se pudieron realizar tres grandes repúblicas de niños (Richartz, 1981: 345). Poco después de que los nazis tomaran el poder en enero de 1933, todas las organizaciones socialdemócratas (y comunistas) fueron prohibidas en Alemania y, en consecuencia, ya no fue posible continuar la práctica de las Repúblicas de Niños.

5. El autogobierno entre el empoderamiento y la sumisión

Aunque se asocian conceptos e instituciones pedagógicas muy diferentes con los términos *República de Niños*, una cosa que tienen en común es que conceden gran importancia al autogobierno de los niños implicados. Se espera que la experiencia que tienen los niños con el autogobierno estimule su confianza en sí mismos y su iniciativa. En parte, esta esperanza está vinculada a la expectativa de que los niños reconozcan las ventajas de una comunidad estructurada democráticamente, comprendan cómo funciona mejor y que se desarrolle una conciencia de solidaridad y apego mutuos. Por lo menos a partir de las descripciones de

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.

Bernfeld y *Korczak*, así como de las descripciones de las *Repúblicas Rojas de Niños*, se puede concluir que, a pesar de los períodos de tiempo mayormente cortos, esos procesos de aprendizaje han tenido lugar realmente entre los niños.

Independientemente de los conceptos pedagógicos específicos entre el autogobierno en los hogares, por un lado, y los campamentos de verano, por otro, existen importantes diferencias estructurales.

En los *hogares*, el objetivo principal es redefinir la relación entre los niños y los adultos. En estas instituciones, los adultos tienen una fuerte posición estructural y por lo tanto tienen mucho poder, al menos en relación con los niños. El autogobierno no es sólo un juego o una acción de simulación, sino que tiene un carácter serio. Puede cambiar fundamentalmente la forma en que las personas viven juntas y contribuir a la transformación de la institución y sus procedimientos de toma de decisiones. Las relaciones educativas convencionales en las que los adultos tienen la última palabra se pueden poner patas arriba. Un ejemplo de esto es el tribunal de niños, ya que los adultos también están sujetos a sus sentencias. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que, en los casos descritos aquí, la gestión de la institución nunca está completamente en manos de los niños. Siempre existe el riesgo de que el autogobierno sea manejado de manera instrumental por los educadores adultos para lograr los objetivos que se han fijado.

En los *campamentos de verano*, por otro lado, el autogobierno se escenifica como un juego. No se trata de desafiar el poder de los adultos. Sin embargo, se ponen diferentes acentos en el trato con los demás (ejemplo "jardín de los padres"). En mi opinión, la forma en que se juega a la "república" tiene una importancia decisiva para los procesos de aprendizaje y cambio que son posibles en este contexto. La cuestión es si sólo se imitan los procedimientos que los adultos prescriben o que son comunes en los Estados existentes. O si el arreglo del juego debe incluir alternativas de una comunidad existente que puedan ser desarrolladas por los niños, como la posibilidad de expulsar a los representantes en cualquier momento. También es importante aquí si se trata sólo de la regulación democrática de los asuntos administrativos o de la democratización de todos los ámbitos de la comunidad. En el caso de las Repúblicas Rojas de Niños, también hay que tener en cuenta el contexto histórico. La democracia representativa propagada por los organizadores de los campamentos de verano como "Estado socialista" se mueve en el marco del programa socialdemócrata y se hace accesible a los niños

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.

como una alternativa al Estado autoritario hasta ahora dominante. Está idealizado como un modelo formal y no contiene perspectivas de mayor alcance para una democratización de la sociedad y la comunidad.

A diferencia del autogobierno en los hogares, el autogobierno en los campamentos de verano es un acontecimiento relativamente a corto plazo que no tiene importancia existencial para los niños y adultos involucrados. Aparte de las experiencias de juego y los posibles resultados de aprendizaje, no hay consecuencias prácticas para la vida real de los niños fuera y después de la estancia en el campamento de verano. Aunque se hace una conexión explícita con la pertenencia a los grupos de niños de la Organización de los Halcones, que seguirá existiendo después del fin del campo, no se desarrollan ideas y demandas sobre cómo se podría reformar la sociedad y el Estado con la participación activa de los niños. Los niños no se presentan como presentes, sino como futuros ciudadanos.

En las Repúblicas de Niños analizadas por Kamp, que se presentaron al principio de este ensayo, se trata de hogares para niños y jóvenes que se habían vuelto "llamativos" y que se consideraban "antisociales" o "descuidados". Por medio de su integración en las Repúblicas de Niños (*Junior Republics*) debían ser rehabilitados y resocializados, es decir, "devueltos al buen camino". El autogobierno parecía ser un medio más eficaz para ello que el castigo y la coacción y era en gran medida instrumental. En el caso de los hogares administrados por Bernfeld y Korczak, se trataba de niños que vivían en condiciones extremadamente precarias como huérfanos, niños que vivían en la calle o como miembros de la minoría judía discriminada y empobrecida y que a menudo también eran considerados "descuidados" o "delincuentes". Sin embargo, su "resocialización" no fue concebida como una adaptación y reintegración a la sociedad existente, sino más bien para fortalecer su confianza en sí mismos y devolverles su dignidad. Como "niños proletarios", los niños de las Repúblicas Rojas de Niños también provenían de condiciones sociales precarias, pero no debían ser resocializados, sino que debían ser ganados para los objetivos del movimiento obrero socialdemócrata. Por lo tanto, tanto la situación de vida de los niños como los objetivos de las respectivas instituciones y eventos difieren, a veces considerablemente.

En todos los conceptos, instituciones y eventos educativos descritos, que funcionan con el autogobierno de los niños, se relativiza, pero no se cuestiona, el dominio de los educadores. No se considera la posibilidad de un movimiento social autónomo, en el que los niños sean

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 actores decisivos, que tenga un impacto en la sociedad y sea una parte reconocida de ella. Habría un lugar en ese movimiento por parte de los adultos, pero su papel cambiaría fundamentalmente. Aunque sigan desempeñando un papel pedagógico, su papel seguirá siendo el de asesores que se solidarizarán con los niños, a petición de ellos y a su voluntad. Mientras no se desarrolle esa perspectiva transformadora, cualquier autogobierno de los niños en el marco de instituciones o eventos educativos corre el riesgo de ser instrumentalizado en interés de los que tienen el poder.

Con vistas a futuras formas de autogobierno de los niños, me parece instructivo concluir examinando la historia de los conceptos educativos en los que el autogobierno infantil se concibió con fines instrumentales. Después de esta revisión, trataré de buscar posibles formas de autogobierno de los niños que equivalgan a una redefinición igualitaria de las relaciones generacionales.

6. El autogobierno como autodisciplina

Los enfoques instrumentales del autogobierno de los niños se remontan al filósofo francés de la Ilustración Jean-Jacques Rousseau, a quien a menudo se describe como el padre de una comprensión moderna de la infancia. También están representados por algunos pedagogos que se consideran parte de la pedagogía de la reforma. Me parece que esa revisión es importante porque toda forma de autogobierno de los niños está marcada por la ambivalencia y puede ser objeto de abuso en el sentido de intereses de poder.

En su novela educativa *Emile*, Rousseau ya había recomendado una especie de autogobierno de los niños como método pedagógico en 1762. Aunque proporcionó espacios libres para los niños, lo que difiere de la pedagogía de obediencia que prevalecía en ese momento, que era en su mayoría militar y religiosamente vestida, lo concibió con una intención claramente manipuladora. Se dirigió a los educadores, que fueron presentados como hombres, con las siguientes palabras (Rousseau, 1762:72-73)

> Joven maestro, te propongo un arte difícil, como es el de dirigir sin preceptos y lograrlo todo sin hacer nada. Estoy convencido de que este arte no es el apropiado a tu edad, de que no es el más adecuado para que luzcas tu talento ni consigas el aprecio de los padres, pero debo repetirte que es el único para conseguir el fin educativo. [...] En las educaciones más esmeradas manda el maestro y cree que dirige, y quien en efecto dirige es el niño. [...] Ya podéis daros cuenta de que seguís un camino opuesto al de vuestro alumno, que cree que él es siempre el dueño, pero debéis serlo vosotros de verdad. No hay ninguna sujeción más completa como la que posee todas las apariencias de libertad, ya que de este modo está cautiva

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 voluntad misma. ¿No está a vuestra disposición un pobre niño que nada sabe, que lo ignora todo? ¿No sois vosotros los que disponéis de todo lo que tiene relación con él y de todo lo que está cerca de él? ¿No están en vuestra mano, sin que él lo sepa, sus tareas, sus juegos, sus deleites, sus penas y todo lo demás? No hay duda de que no debe hacer otra cosa que lo que él quiera, pero sólo lo que admitís que haga, pues no debe dar un paso sin que vosotros lo tengáis previsto, ni desplegar los labios sin que sepáis lo que va a decir. [...] Obrando de modo que sea dueño de su voluntad, no fomentaréis sus caprichos, y dejando que haga lo que quiera, pronto no hará más que lo que él debe hacer... [...] De esta manera, viendo que no le contrariáis y poniendo él su confianza en vosotros, además de no tener necesidad de ocultaros nada, no os engañará ni os mentirá; se manifestará tal como es; tendréis ocasión de estudiarlo y de preparar las lecciones que queráis darle, sin que advierta que las está recibiendo.

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), a menudo considerado un pedagogo de la reforma, desempeña un papel importante en el debate alemán, pero también internacional, sobre el autogobierno de los niños en el sentido instrumental. Foerster, que abogaba por un enfoque católico-cristiano de la educación moral, dirigió su atención sobre todo a la educación escolar. Rechazó la coerción externa y los métodos de castigo comunes en su época, como los castigos corporales, porque los consideraba contraproducentes y, en última instancia, ineficaces. En cambio, se centró en la *"construcción del carácter"* y vio en el *"autogobierno"* de los niños en la escuela la forma adecuada de lograrlo. De esta manera esperaba lograr la *"obediencia voluntaria"*. En contraste con la disciplina superficial, vio en ella el *"verdadero triunfo de la educación"* (Foerster, [1912]1953:254), en que *"esa conquista se desplaza más hacia el interior y se convierte así en una verdadera autoconquista"* (op. cit.:291; *auto*conquista, en cursiva en el original). No el educador, sino "*el niño mismo debe romper su voluntad inferior*" (op. cit.:234; todo en cursiva en el original), es decir, debe armarse contra sus propios impulsos. La compulsión externa debe ser internalizada y así convertirse en una autocompulsión educada – mucho más confiable –: a la conciencia, al superego, a la moralidad y a la autocensura. Foerster ve el propósito del autogobierno en el sentido de que lleva al autocontrol de los propios afectos y se hace efectivo como la voluntad internalizada de las autoridades gobernantes.

Es el *tono* de la relación pedagógica que debe cambiar radicalmente hacia una *"pedagogía de la confianza"* positiva. El profesor siempre objetivo y ejemplar (las mujeres nunca se mencionan en los documentos históricos) debe evitar a toda costa el tono de comando y todas las expresiones honoríficas. En cambio, se debe lograr una obediencia interna precisa e incondicional mediante métodos modernos y refinados de autoacción y autogobierno. Los mandamientos, las reglas y las verdades morales no deben ser forzadas de manera deductiva y

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.

torpe sobre el niño por medio de sermones, sino más bien inducidas específicamente dentro del niño por métodos indirectos. En las discusiones de grupo con los niños, el educador debe intervenir sólo en raras ocasiones y en los puntos esenciales para corregir la situación, pero por lo demás debe dejar mucho espacio para ejercer la responsabilidad personal. Con la ayuda del método inductivo, a partir de la experiencia del niño, se debe transmitir la veracidad, el valor, la valentía, la independencia, el sentido del honor, la caridad, la consideración y la disciplina. Obviamente ni Rousseau ni Forester tienen en mente a las niñas. Rousseau tenía incluso una visión decididamente sexista y despectiva del papel de la mujer.

Mediante una hábil reinterpretación del esfuerzo del niño por la libertad, se creará lo opuesto a la libertad individual, es decir, la obediencia incondicional. Foerster se preocupa por *"ganar a las fuerzas organizadoras en el carácter del propio alumno para la cooperación y traducir el desempeño deseado de la obediencia o el trabajo al lenguaje de los intereses más fuertes de la adolescencia"* (op. cit.:296). Para ello, se espera que el educador se alíe con el afán de libertad del niño y que actúe como maestro de la verdadera y auténtica libertad *"como intérprete de la verdadera fuerza e independencia"* (op. cit.:280). Tenía que proteger el esfuerzo infantil por liberarse *"del error, para iluminarlo acerca de su verdadero objetivo y su más alta realización, de modo que no se atrinchere en una confusión poco clara en un egoísmo desafiante, ni busque su satisfacción en las excitaciones de la esfera sensual"* (ibíd.). El que se reconoce y experimenta a sí mismo a la luz de ideales más elevados *"siempre declarará la guerra a su naturaleza y acogerá con agrado todo lo que le imponga grandes tareas de humillación y autodominio"* (op. cit.:240).

> Una vez que se ha abordado de esta manera lo 'heroico' en el niño, una vez que su personalidad más íntima se ha interesado por las exigencias de la disciplina, entonces la rebelión más elemental de los niños contra las reglas, su disgusto por la restricción de su vida se rompe absolutamente, y al maestro le resulta fácil aplicar la disciplina más estricta (op. cit.:276-277).

En un escrito anterior, que también está dedicado a la formación del carácter, Foerster ([1908]1914) subraya:

> El autogobierno en la juventud debe ser sólo un medio para educar a los obedientes en una esfera limitada de responsabilidades simples a la cooperación activa con la autoridad, a la obediencia voluntaria, al *interés* en la función ordenadora de la autoridad. Toda 'vida comunitaria' de mayor alcance de la escuela tiene un [...] efecto desorganizador social, porque mata la correcta autodecisión y autoevaluación de los jóvenes desde el principio" (Foerster, [1908]1914: 467). "Tal colaboración en la orden [...] dispone al hombre en general a una

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.

> actitud más comprensiva hacia cualquier tipo de autoridad y lo aleja del espíritu de rebelión (op. cit.:464).

En su reconstrucción de la historia de las repúblicas de niños, Kamp ([1995]2006:97; cursiva en el original) resume acertadamente el concepto educativo de Foerster:

> En la obra de Foerster, la auto-supresión y la obediencia no se producen por una torpe coacción sino por una refinada metodología de reinterpretación y manipulación de las necesidades y la voluntad. La autogestión bajo supervisión y corrección educativa sirve para generar una obediencia interna y *voluntaria*, que se refuerza aún más con la opinión pública y se vigila constantemente. Foerster demuestra así ser uno de los más claros e inteligentes representantes de la *pedagogía negra*[10] (que apunta a la dominación y la opresión).

Hoy en día, el uso manipulador de los enfoques de autogobierno o participación se discute principalmente con referencia al concepto de gubernamentalidad del filósofo e historiador francés Michel Foucault. Foucault había elaborado, en particular en su estudio histórico *Vigilar y castigar* (Foucault, [1975]2010) y en sus conferencias en el *Collège de France* de 1977 y 1978 sobre la historia de la gubernamentalidad (Foucault 2008), cómo las formas de gobierno de la sociedad burguesa han pasado de la represión directa a una especie de autocontrol internalizado. Es esencial que se dé a los individuos un margen de maniobra desde una edad temprana en la que aprendan a "controlarse". Recurriendo al doble sentido del término sujeto como autónomo y a la vez sujetado, Foucault describe este desarrollo como un proceso de "subjetivación" en el sentido de una interacción entre el gobierno desde fuera y el autogobierno (ver, por ejemplo, Sáez, Caruso & Zuluaga G., 2006).

En sus estudios sobre la gubernamentalidad del trabajo social, el pedagogo social alemán Fabian Kessl (2004) ha elaborado la simultaneidad ambivalente de la extranjería y la autogestión. Lo describe como una forma específica de gobierno, *"una cierta concepción de liderazgo humano"* (op. cit.:51). De este modo, llama la atención sobre los modos específicos de subjetivación que pueden encontrarse en los procesos de *"una simultaneidad ambivalente de gestión externa y autogestión, de sujeción y subjetivación"* (op. cit.:52). Kessl entiende el trabajo social como *"parte del desarrollo pedagógico de los modos de gobierno del Estado de bienestar"*, en el que coinciden las lógicas gubernamentales de individualización y gobierno de los individuos (op. cit.:93).

10 La "pedagogía negra" es un término acuñado por la psicóloga Alice Miller (2006) en los años 80 con el que intentaba definir **ese estilo de educación autoritario** donde se busca doblegar al infante y someterlo a la voluntad de los adultos. La denominación "negra" para este tipo de educación implica un tipo racismo involuntario (nota ML).

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.

Un estudio reciente sobre "culturas organizativas" en la educación de hogares infantiles distingue tres tipos: el tipo de asistencialismo, la apropiación y la *compliance* (Equit 2018). El asistencialismo representa la práctica predominante durante mucho tiempo de la subordinación y la obediencia, que a menudo se asociaba con la represión y la violencia inmediatas y que hoy en día sólo se encuentra en casos aislados. La apropiación es una práctica que toma en serio a los niños y jóvenes que viven en el hogar, reconoce plenamente sus derechos e intereses y les da la oportunidad de actuar en el respeto mutuo entre niños y adultos. Este tipo, representado históricamente por los enfoques pedagógicos de Korczak y Bernfeld, apenas se encuentra hoy en día en la educación de hogares infantiles. La forma dominante, sin embargo, es la que Claudia Equit describe con el término inglés *compliance*. Se trata de una forma de relación legítima y concebida terapéuticamente que tiene por objeto hacer que el cuerpo sea útil y enseñable. Los niños son vistos y tratados como casos individuales, *"que se activan uniformemente para asumir lógicas de autoactivación y de toma de riesgos"* (Equit, 2018:26).

En llamamientos más recientes, presentados como "éticos", pueden encontrarse tendencias similares para distinguir las prácticas punitivas y disciplinarias legítimas de las ilegítimas en la educación de los hogares infantiles y de la familia. En la introducción a un enfoque correspondiente de la revista alemana *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Johannes Drerup, Günter Graf y Gottfried Schweiger (2018:4) argumentan en contra de poner *"las prácticas pedagógicas punitivas y disciplinarias en todo como restos anacrónicos de 'pedagogía negra' ad acta"*. Si bien el llamamiento de los autores tiene el mérito de desenmascarar la hipocresía generalizada entre muchos educadores, en la que los aspectos de poder en las relaciones educativas se barren bajo la alfombra y se disputan con un lenguaje eufemístico, contribuyen a justificar el mantenimiento de relaciones de poder desiguales entre adultos y niños como si no tuvieran alternativa.

Las absurdas consecuencias a las que esto puede conducir se pueden ver en un artículo de Henning Hahn (2018), que se puede encontrar en la misma revista. En ello la culminación de la práctica educativa entendida por el autor como emancipadora se ve en el hecho de que los castigos se llevan a cabo *"de mutuo acuerdo intencional"* entre el niño y el adulto (op. cit.:26). Dado que el autor considera a los niños como *"sujetos morales 'inacabados'"* (op. cit.:28), considera que es una bonita ilusión que el *"ideal de autodisciplina autónoma"* (op. cit.:27) pueda tener éxito. El autor considera que el objetivo de la autonomía, es decir, la

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.

emancipación del niño, se logra cuando *"se suprime la separación en un sujeto punitivo y un objeto punitivo, ya que el niño se encuentra respetado en todo momento como coautor del castigo o puede respetarse a sí mismo como coautor del castigo"* (op. cit.:34-35). Por lo tanto, el autogobierno del niño consiste esencialmente en el hecho de que se vigila permanentemente a sí mismo y participa activamente en asegurar que sea castigado "justamente". El castigo, en cualquier caso, se considera indispensable, porque de lo contrario la educación se llevaría a sí misma al absurdo.

7. Conclusión: el autogobierno como autoempoderamiento

Mientras que Foerster y anteriormente Rousseau veían el autogobierno de los niños en las instituciones educativas al menos como una forma de "autodisciplina autónoma" (para la crítica del concepto educativo de Rousseau ver también Grey, 2019), los conceptos de educación presentados arriba parecen depender únicamente de que los niños se sometan a las reglas dadas y participen activamente en su castigo en la obediencia anticipada. De esta manera, cualquier participación de los niños degenera en una pérfida forma de falsa democracia, en la que la autodeterminación de los niños se fusiona perfectamente con su opresión.

El cinismo que sale a la luz en ella muestra algunos paralelismos con las Repúblicas de Niños, que tenían por objeto devolver a la razón y al buen camino a los niños que se habían convertido en "conspicuos" y "delincuentes" por medio de un aparente autogobierno. Tienen poco en común con las Repúblicas de Niños asociadas a los nombres de Bernfeld, Korczak o Löwenstein. Se plantea la cuestión de por qué sus formas de autogobierno apenas se notan hoy en día y no se encuentran en la práctica educativa. Tendrían el potencial de sostener el espejo de los falsos métodos educativos participativos que se practican hoy en día como *compliance*, una pedagogía que está realmente interesada en la emancipación de los niños y en una redefinición igualitaria de las relaciones generacionales.

En mi opinión, el quid de la cuestión es cómo permitir que los niños lleguen a formas comunes de acción, determinadas por ellos mismos y en conjunto, que fortalezcan su posición en la sociedad y la comunidad y ayuden a resolver sus problemas cotidianos. Un elemento indispensable de esa práctica sería asegurar que se respeten los derechos de los niños, que se les trate con respeto y que se salvaguarde su dignidad humana. Considero que el desafío

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.

fundamental es cómo superar la contradicción inherente en toda educación de lograr la autodeterminación a través de la determinación externa.

Referencias

Barbosa Reinaldo, Jorge (2014) *Benposta (1956-2014). Experiencias de Educación Social en la República de los Muchachos*. Trabajo Fin de Grado Educación Social. Universidad de Valladolid. Online: http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6769/TFG-L642.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bartosch, Ulrich (2017). Natur – Gott – Mensch. Eine theoretische Verortung der konstitutionellen Pädagogik. En S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Eds.). *Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 12-27.

Beiner, Friedhelm (2008). *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- (2011). *Janusz Korczak. Themen seines Lebens. Eine Werkbiographie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Bernfeld, Siegfried ([1921]1969). *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung*. En S. Bernfeld. *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, Bd. 1. Darmstadt: März, pp. 84-191.

Drerup, Johannes, Günter Graf & Gottfried Schweiger (2018). Editorial zum Heftschwerpunkt: Strafe und Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen. Ethische Perspektiven. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 1-5.

Equit, Claudia (2018). Organisationskulturen der Aneignung, Fürsorge und Compliance im Bereich Heimerziehung. *neue praxis*, 48(1), 16-29.

Foerster, Friedrich Wilhelm ([1908]1914). *Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin*. Zürich: Schultheß & Co.

- ([1912]1953). *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. Recklinghausen: Paulus Verlag.

Foucault, Michel ([1975]2010). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

- (2008). *Seguridad, territorio, población. Curso de Collège de France (1977-1978)*. Tres Cantos: Akal.

Freericks, Renate & Dieter Brinkmann (2019). Freizeitpark. En J. Hasse & V. Schreiber (Eds.). *Räume der Kindheit. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript, pp. 64-70.

Fuchs, Birgitta (2017). *Zur Aktualität der Bildungsphilosophie Janusz Korczaks*. En S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Eds.). *Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 54-69.

Gayk, Andreas (Ed.) (1976). *Die rote Kinderrepublik Seekamp. Dokumentation des ersten sozialistischen Kinderlagers 1927*. Stuttgart: Falkenbuchverlag 1976 (primero Berlin: Arbeiterjugend-Verlag 1928).

George, William R. & Lyman B. Stowe (1912). *Citizens Made and Remade*. Boston & New York: Houghton Mifflin.

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.

George, William R. (1909). *The Junior Republic: Its History and Ideals.* With an Introduction by Thomas Mott Osborne. New York & London: D. Appleton & Co.

- (1937) *The Adult Minor*. New York & London: D. Appleton & Co.

Godàs i Vila, Frederic (1979). La república infantil, una experiencia comunitaria. *Cuadernos de Pedagogía* [Barcelona], 54, 46-48.

Gordaliza Cornellà, Benet & Carlos Sánchez-Valverde Visus (2017). El Grup Benèfic Wad Ras: semblança en el centenari de la creació de "la Prote". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 30, 13-45. Online: https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/96709/418745

Gothe, Lothar & Rainer Kippe (1975). *Aufbruch – 5 Jahre Kampf des SSK. Von der Projektgruppe für geflohene Fürsorgezöglinge über die Jugendhilfe zur Selbsthilfe verelendeter junger Arbeiter*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Grey, Peter (2019). Rousseau's Errors: They Persist Today in Educational Theory. Pity poor Émile! *Psychology Today*, Feb. 2; online: https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200902/rousseau-s-errors-they-persist-today-in-educational-theory

Hahn, Henning (2018). Strafe als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind. Ein Vorschlag zur Konzeptualisierung und Rechtfertigung elterlicher Strafakte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(1), 25-38

Hebenstreit, Sigurd (2017). *Janusz Korczak. Leben – Werk – Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Hoernle, Edwin ([1923]1969). Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen. En E. Hoernle: *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Darmstadt: März, pp. 167-254.

Hutflötz, Karin (2017). Der Mensch – das offene Wesen. Und was das für das Kind und seine Bildung bedeutet. En S. Steiger, A. Maluga & U. Bartosch (Eds.). *Der Blick ins Freie. Im Diskurs mit Janusz Korczak*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 70-84.

Kamp, Johannes-Martin ([1995]2006). *Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen: Leske + Budrich; segunda edición con nuevo prólogo online: http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf

Kanitz, Otto F. ([1925]1970). *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Reedición en O. F. Kanitz: *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung*. Ed. Lutz von Werder. Frankfurt/M.: März Verlag, pp. 21-114.

Kessl, Fabian (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim & München: Juventa.

Kirchner, Michael (2013). Janusz Korczak: Über die Bedeutung des ‚pädagogischen Takts' für die Balance von Nähe und Distanz im pädagogischen Verhältnis. En R. Godel-Gaßner & S. Krehl (Eds.). *Facettenreich im Fokus. Janusz Korczak und seine Pädagogik – Historische und aktuelle Perspektiven*. Jena: Edition Paideia, pp. 213-226.

Korczak, Janusz ([1919-20]2009). *Cómo amar a un niño*. México: Editorial Trillas.

- ([1921]2003). Sejm i Sąd [El Sejm y el Tribunal]. En *Dzieła [Obras]*, t. 11, vol. 1. Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, p. 238.

- ([1929]1993). *El derecho del niño al respeto. Tres relatos*. México: Editorial Trillas.

Lane, Homer ([1928]1969). *Talks to Parents and Teachers*. New York: Schocken.

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.

Lehmann, Siegfried (1926). Von der Straßenhorde zur Gemeinschaft. Aus dem Leben des „Jüdischen Kinderhauses“ in Kowno. *Der Jude* (Sonderheft Erziehung), 23-26.

- (1930). Eine jüdische Kinderrepublik in Palästina. *Palästina*, 13(3), 73-79.

Liebel, Manfred (1987). Marginalisierung als Lebenserfahrung von Jugendlichen. En M. Liebel & B. Schonig (Eds.). *Ist die Zukunft schon verbraucht? NachDenken über Jugend und Jugendarbeit. Zur Erinnerung an Hellmut Lessing*. Berlin: Technische Universität Berlin, pp. 173-182.

- (2012). 40 Jahre Georg-von-Rauch-Haus – mehr als eine Erinnerung. *neue praxis*, 42(1), 100-106.

- (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

- (2016). La Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño (1918): un aporte desde la historia oculta de los Derechos de la Infancia. *Educació Social – Revista d'Intervenció Socioeducativa* (Barcelona), 62, 24-42.

- (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonimo de la infancia. *RES – Revista de Educación Social*, 28, 176-195. Online: https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/derechosyprotagonismo_res_28.pdf

Liebel, Manfred, Heinz Bott & Elisabeth Knöpp (Eds.) (1972). *Jugendwohnkollektive. Alternative zur Fürsorgeerziehung?* München: Juventa.

Liebel, Manfred & Urszula Markowska-Manista (2018). Pädagogik der Achtung [online]. *socialnet Lexikon.* Bonn: socialnet, 22.06.2018; online: https://www.socialnet.de/lexikon/Paedagogik-der-Achtung

Liegle, Ludwig (1989). Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(3), 399-416.

- (2017). *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

Llorente Fernández, María de los Ángeles (2015). *Benposta: Cincuenta Años de Utopía Pedagógico-Social.* Tesis doctoral. Facultade de Ciencias de Educación, Universidade Vigo. Online: https://core.ac.uk/download/pdf/54205379.pdf

Löwenstein, Kurt (1924). *Die Aufgaben der Kinderfreunde*. Berlin: Vorwärts Buchdruckerei und Verlagsanstalt.

- (1928). *Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft*. Wien: Jungbrunnen.

- (1929a). Die Aufgaben der Kinderfreundebewegung. *Sozialistische Monatshefte*, 35(12), 1116-1120.

- (1929b). Die Kinderrepubliken und ihre Kritiker. *Die Arbeiterwohlfahrt*, 4(19), 592-596.

- (1932). *Sozialistische Erziehung als Forderung und Tat*. Berlin: Vorwärts.

- (1976). *Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919–1933*. Eds. F. Brandecker & H. Feidel-Mertz. Berlin, Bonn–Bad Godesberg: J.H.W. Dietz Nachfolger.

Makarenko, Anton S. ([1925-35]2016a). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

- ([1938]2016b) *Banderas en las torres*. Barcelona: Planeta.

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.

Miller, Alice (2006). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. México: Tusquets Editores.

Montessori, Maria ([1936]2006). *El niño: el secreto de la infancia*. México: Editorial Diana.

Neill, Alexander S. (1924). *A Dominie's Five. Or Free School!* London: Herbert Jenkins

- (1926). *The Problem Child*. London: Herbert Jenkins.
- ([1945]1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- ([1970]1994). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la Educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Paul, Leslie (1939). *The Republic of Children. A Handbook for Teachers of Working Class Children*. London: Allen and Unwin.

Pericacho Gómez, Francisco Javier & Mario Andrés-Candelas (2018). Inicios de las Boys Town en España: la Ciudad de los Muchachos de Vallecas (Madrid). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 44, 1-15. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201709163028

Rogowska-Falska, Maria ([1928]1959). *Zaklad wychowawczy „Nasz Dom". Szkic informacyjny* [El establecimiento educativo "Nuestro Hogar". Esquema informativo]. Warszawa: PZWS.

Richartz, Nikolaus (1981.) *Die Pädagogik der „Kinderfreunde". Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik*. Weinheim: Beltz.

Rousseau, Jean-Jacques (1762). *Emilio, o De la educación*. Online: http://activistasxsl.org.ve/wp-content/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf

Saez, Javier, Marcelo Caruso & Olga Lucía Zuluaga G. (Eds.) (2006). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Wills, William D. (1941). *The Hawkspur Experiment. An Informal Account of the Training of Wayward Adolescents*. London: Allen and Unwin.

Wills, William D. (1945). *The Barns Experiment*. London: Allen and Unwin.

- (1960). *Throw Away thy Rod. Living with Difficult Children*. London: Gollancz.
- (1962). *Common Sense about Young Offenders*. London: Gollancz.
- (1964). *Homer Lane. A Biography*. London: Allen and Unwin.

Zimmer, Jochen (sin fecha). Vorwort zur Neuauflage. Einleitung in die Geschichte der sozialistischen Kinder- und Jugendarbeit. En *Seekamp – Die Rote Kinderrepublik. Dokumentation des ersten sozialistischen Kinderlagers 1927*. Filderstadt: Falkenbuchverlag, pp. I-VII.

Sobre el autor:

Contacto: **manfred.liebel@gmail.com**

Dr. Manfred Liebel, Profesor emérito de Sociología de la Universidad Técnica de Berlín; cofundador y patrocinador de la maestría internacional e intercultural "*Childhood Studies and Children's Rights*" de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Potsdam (Alemania); asesor de los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores de América Latina y África.

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.

Pandemiari lehen lerrotik aurre eginez: gizarte-hezkuntzako profesionalek bizitako errealitateari hurbilpena

Combatiendo la pandemia desde el terreno: Un acercamiento a la realidad vivida por los/as educadores/as sociales

Fighting the pandemic from the field: A closer look at the reality experienced by social educators

Maria Dosil, *Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU), Bilboko Hezkuntza Fakultateko irakaslea*

Miriam Modrego, *Gizarte Hezkuntzako ikaslea, Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)*

Amaia Eiguren, Naiara Ozamiz, Maitane Picaza, *Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU), Bilboko Hezkuntza Fakultateko irakasleak*

Laburpena

Gaur egun, COVID-19ak mundu mailan sortutako krisialdia dela eta, profesional asko dira lan baldintza gogorrekin lan egiten ari direnak, eta Euskal Herria ez da egoera honetatik kanpo geratu. 2020ko martxoak 14an alarma-egoera ezarri zuen gobernu buruak estatu mailan, denok gure etxean konfinatuak egotera behartu gintuena. Itxialdi horrek, gizarte hezitzaileen lanbidean eragin zuzena izan du. Izan ere, profesional hauek zaurgarritasun egoera larrienean dauden kolektiboekin lan egiten dute, eta beraz, inoiz baino gehiago laneko lehenengo lerroan egon behar dute, horrek arrisku handia dakarren arren. Errekurtso erresidentzialetan dauden kolektiboen egoerak ez dira errazak, bizikidetzak eta giltzapenak estresa eragiten dutelako, eta honek, zuzenean eragiten die halabeharrez bertan lan egiten duten hezitzaileei. Hala ere, badirudi gizarte mailan ez dela aitortu guzti honek eskatzen duen gain esfortzua. Horregatik, ikerketa honen helburua Euskal Herriko eremu ezberdinetako errekurtso erresidentzialetan lan egiten duten adin anitzeko gizarte hezitzaileen estresa neurtzea da. Ikerketa Google Forms esteka (anonimoa) baten bidez partekatu egin da gizarte hezkuntzako sare sozialetan. Beraz ez da ausazkoa izan, aukeratutako talde bat izan delako (n=83). Ikerketa honetan konbinazio estrategia erabili da. Alde batetik, estresarekin bideratutako galderak balioztatutako eskala batekin analizatu egin direlako eta beste aldetik, lekukotasunak jaso dira haien analisi kualitatiboa egiteko. Aurkitu diren emaitza kuantitatiboek esaten dutena da, azken hilabetetan %71.6k (n= 48) ez direla bere bizitzako konturik garrantzitsuenak kontrolatzeko gai sentitu eta %16.4ek (n=11) ez dutela konfiantzarik izan laneko arazoak konpontzeko Gainera, %40.3k (n= 27) esaten dute zailtasunak konpondu ezinik itota sentitu direla. Bestalde, emaitza kualitatiboak bi kategoriatan banandu egin ditugu, positiboak eta negatiboak. Hitz positiboei dagokienez gehien errepikatzen den hitza "askatasuna" izan da. "Askatasuna" hitza desira bezala aurkezten dute %14.5ek (n=12) konfinamenduaren amaiera heltzean zer pentsatuko luketen

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.

azaltzean. Hitz negatiboei dagokienez, "estresa, prekarietatea, antsietatea, arazoak" bezalako hitzak agertu dira %20.5ean (n= 17) lanarekiko kezka eta estresa adierazten dituztenak. Hau ikusita ondorioztatu dezakegu sektore honek eta honen barnean dauden kolektiboen zailtasunak bai gobernu bai gizarte mailan kontuan hartzea ezinbestekoa dela, pertsona guzti hauei ahotsa emanez. Funtsezkoa daukagu beraz, inklusio egokia bermatzeko etorkizuneko ikerketetan, bai kolektiboen bai langileen erantzunak biltzea.
Hitz-gakoak: COVID-19; gizarte hezitzaile, inklusioa, itxialdia, estresa.

Resumen

Hoy en día, debido a la crisis generada por el COVID 19 a nivel, son muchos los y las profesionales que están trabajando con duras condiciones laborales, y el País Vasco no ha quedado al margen de esta situación. El 14 de marzo de 2020 el jefe del gobierno decretó el estado de alarma uno a nivel estatal, que nos obligó a toda la ciudadanía aconfinarnos en nuestras casas. Esta situación ha afectado directamente a la profesión de educador/a social. De hecho, estas y estos profesionales trabajan con los colectivos más vulnerables, por lo que deben estar más que nunca en primera línea de trabajo, aunque ello suponga un riesgo importante. La situación de los colectivos en recursos residenciales no puede ser fácil por el estrés que produce la convivencia y el encerramiento, y esto afecta directamente a las y a los educadores que trabajan en ella necesariamente. Sin embargo, parece que el sobreesfuerzo que todo esto requiere, qué riesgo, no se han detectado ni reconocido a nivel social. Por ello, el objetivo de esta investigación es medir el estrés de las y los educadores sociales de edad variada que trabajan en recursos residenciales de diferentes zonas del País Vasco. La investigación se ha compartido a través de un enlace Google Forms (anónimo) desde la red social de educación social. Así que no ha sido aleatorio, porque era un grupo elegido (n = 83). En esta investigación se ha utilizado la estrategia de combinación. Por un lado, porque las preguntas derivadas del estrés se han analizado con una escala validada y, por otro lado, se han recogido testimonios para su análisis cualitativo. Los resultados cuantitativos encontrados indican que en los últimos meses el 71.6% (n = 48) no se ha sentido capaz de controlar las cuestiones más importantes de su vida, el 16.4% (n = 11) no ha confiado en resolver los problemas laborales. Además, el 40.3% (n = 27) afirma haberse sentido ahogado/a sin poder resolver las dificultades. Por otra parte, hemos dividido las concesiones cualitativas en dos categorías, positivas y negativas. La palabra que más se repetía en positivos ha sido "libertad". La palabra "libertad" es presentada como un deseo por el 14.5% (n = 12) al explicar qué pensarían al llegar al final del confinamiento. En cuanto a las palabras negativas, han aparecido palabras como "estrés, precariedad, ansiedad, problemas" que en 20.5% (n = 17) expresan preocupación y estrés por el trabajo. A la vista de ello, podemos concluir que es necesario tener en cuenta tanto a nivel gubernamental como social las dificultades de este sector y de los colectivos que lo integran, dando voz a todas estas personas. Es fundamental, por tanto, que en futuras investigaciones se recojan las respuestas tanto de los colectivos como de las y los trabajadores para garantizar una inclusión adecuada.
Palabras clave: COVID-19; educador/a social, inclusión, encierro, estrés.

Summary

Nowadays, due to the crisis generated by the COVID 19 at the level, there are many professionals who are working with harsh working conditions, and the Basque Country has not been left out of this situation. On March 14, 2020, the head of government decreed a state of emergency, which forced all citizens to be confined to their homes. This situation has directly affected the profession of social educator. In fact, these professionals work with the most vulnerable groups, so they must be more than ever in the front line of work, even if this means a significant risk. The situation of the groups in

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.

residential resources cannot be easy due to the stress produced by living together and being locked up, and this directly affects the educators who necessarily work there. However, it seems that the over-exertion that all this requires, what risk, has not been detected nor recognized at a social level. For this reason, the objective of this investigation is to measure the stress of the social educators of advanced age who work in residential resources in different areas of the Basque Country. The research has been shared through a Google Forms link (anonymous) from the social education social network. So it has not been random, because it was a chosen group (n = 83). In this research the combination strategy has been used. On the one hand, because the questions derived from stress have been analyzed with a validated scale and, on the other hand, testimonies have been collected for qualitative analysis. The quantitative results found indicate that in recent months 71.6% (n = 48) have not felt able to control the most important issues in their lives, 16.4% (n = 11) have not been confident in solving their work problems. In addition, 40.3% (n = 27) say they have felt drowned without being able to solve the difficulties. On the other hand, we have divided the qualitative concessions into two categories, positive and negative. The word that was most often repeated in positive was "freedom". The word "freedom" is presented as a wish by 14.5% (n = 12) when explaining what they would think when they reach the end of the confinement. As for the negative words, words such as "stress, precariousness, anxiety, problems" have appeared in 20.5% (n = 17) expressing concern and stress about work. In view of this, we can conclude that it is necessary to take into account both at the governmental and social level the difficulties of this sector and the groups that make it up, giving voice to all these people. Therefore, it is essential that future research collect the responses of both groups and workers to ensure adequate inclusion.

Keywords: COVID-19; social educator, inclusion, confinement, stress

Fecha de recepción: 30/08/2020 Fecha de aceptación: 23/09/2020

1. SARRERA

2020ko urtarriletik otsailera bitartean, COVID-19ak sortutako gaixotasun infekzioso berri bat Txinatik Europara hedatzen hasi zen, Italia eta Espainia pandemiaren gune garrantzitsu bihurtuz (Liu et al., 2020), eta kutsatutako eta hildako pertsonen kopurua handia utziz (Linde, 2020).

Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) COVID-19ko kasuak martxoaren hasieran hasi ziren agertzen, baina infekzio kopuruak azkar egin zuen gora. Martxoaren 12an Eusko Jaurlaritzak bertan behera utzi zituen klaseak ikastetxe guztietan, haurtzaindegietan zein unibertsitateetan. Era berean, kutsaduraren aurkako segurtasun neurriak hartzea gomendatu zitzaien herritar guztiei, bereziki adinekoei arrisku talde gisa. Baina kutsatze kasuen gorakada dela eta,

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.

martxoaren 14an Espainiako Gobernuak alarma-egoera aktibatu zuen eta konfinatuta egoteko agindu zien herritar guztiei (Aragó, 2020).

Mundua gelditu egiten da itxialdiaren araua ardatz izanda, eta beraz, kontutan hartzekoak dira isolamendu sozialak dituen eraginak (Ramírez- Ortiz et al., 2020). Hala ere, COVID-19 pandemian ezarritako itxialdi neurriek ez du aurrekaririk. Itxialdiaren ondorio ezagun batzuk asperdura, isolamendu soziala, estresa edo lo eza dira (Mengin et al., 2020). Harrezkero, larrialdi egoeran ezenatoki desberdinak pairatu dira gizartearen konfinamentu osotik hasita, irtetzeko ordutegi desberdinak izanez eta azkenik "normalitate berria" deituriko egoerara pasatuz (Osasun Ministerioa, 2020). Hala ere, herrialde bakoitzean hainbat arau eta jarraibide desberdin daude itxialdia nolakoa izan behar duen jakiteko; adibidez, herrialde batzuetan, haurrak kirola egitera edo oinez ibiltzera atera daitezke, eta beste batzuetan ez (García, 2020).

Izan ere, jarduera fisikoaren murrizketa bortitza eta etxean nahitaez egon behar izateagatik eguzki-argiarekiko esposizio eskasa dira, besteak beste, itxialdiaren egoera horren ondorio nabarmenenak (Lippi, 2020). Ikuspuntu emozionaletik, Txinan egindako ikerketen arabera, itxialdiak beldurra, kezka, tristura, bakardadea edo estresa eragiten ditu adin txikikoen artean (Jiao et al., 2020; Jiloha, 2020; Leung, Lam eta Cheng, 2020; Qiu et al., 2020). Baita galdera epidemikoak egiteko joera, arreta galtzea, suminkortasuna eta beldurra ere (Wang et al., 2020). Era berean, Italian egindako ikerketa batek aurkitu duenez itxialdian, haurrek inoiz izan ez duten beldurra erakusten dute, suminkortasuna, urduritasuna, arauekiko intolerantzia, gehiegizko eskaerak, umore-aldaketak eta lo-arazoak (Pisano, Galimi eta Cerniglia, 2020).

Ildo bera jarraituz, EAEan hainbat ikerketa burutu dira itxialdiaren gizartean izan ditzakeen ondorioak aztertzeko asmoz. Hala nola, euskal umeek badituzte nolabaiteko emozio kontrajarriak itxialdiaren aurrean. Alde batetik, pozik agertzen dira familiarekin egotean baina era berean triste ere bere lagunekin eguneroko ekintzak egin ezin dutelako (Berasategi, Idoiaga, Dosil, Eiguren, Picaza eta Ozamiz 2020). Adin nagusikoak ere zaurgarritasun egoeran daude, izan ere, COVID-19ak indar handiz eragin du kolektibo honen ongizatean (Picaza, Eiguren, Dosil eta Ozamiz, 2020).

Horrenbestez, gizarte talde desberdinen inguruan hitz egin eta ikertu da; hala nola pertsona nagusia, haur eta ospitaletako langileen inguruan. Baina non daude nerabeak? eta zein premiak dituzte egoitza-baliabideetan bizi diren nerabeek? Eragin desberdina du pandemiak gizarte-maila edo egoera ezberdinetan bizi diren herritarretan? eta nork neurtu du pandemia

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.

horrek sortutako estresa Gizarte-Hezetzaileongan, hots, zaurgarritasun egoeran bizi diren pertsonekin lehen lerroan lan egiten duten langileengan?

Horrenbestez, nerabe eta zehazki egoitza-baliabideetan bizi diren nerabeen esperientzien gaineko ikerketa eta ibilbide kontzeptualen falta nabaria da. Izan ere, pandemia egoerak gizarte maila edo egoera ezberdinetan bizi diren herritarrengan eragin desberdina dauka (Ares eta Estrada, 2020; Manos Unidas, 2020). Testuinguru honetan ere berebiziko garrantzia hartzen dute Gizarte Hezitzaileek, pandemia egoeran zaurgarritasun egoeran lehen lerroan lan egiten duten agente bezala. Hain zuzen ere, hutsune nabaria agertzen da Gizarte Hezitzaileen ikuspegia eta bizipenak jasotzen dituzten ikerketetan.

Hori dela eta, ikerketa honen helburu nagusia pandemia egoeran hirugarren sektorean lan egiten duten profesionalen beharrak azalaraztea eta hirugarren sektoreari ahotsa eta espazioa ematea izan da.

2. METODOA

2.1. Parte-hartzaileak

Ikerketan EAEko adin anitzeko eta genero ezberdineko 67 Gizarte Hezitzailek parte hartu dute. Parte-hartzaileak EAEko erakunde desberdinetan egiten dute lan, 23 (%34) adingabeekin errekurtso erresidentzialetan aritzen dira, 12 (%18) aniztasun funtzionala zein desgaitasun intelektuala duten pertsonekin, 12 (%18) gizarte bazterkerian dauden kolektiboekin, 7 (%10.5) drogomenpekotasuna eta osasun mental arazoak dituzten pertsonekin eta 3 (%4.5) emakumeekin. Zehazki 56 (%85) Bizkaian, 5 (%5) Araban, 3 (%4.5) Gipuzkoan eta gainerako 3 (%4.5)k ez dute erantzun zein probintziatan.

2.2. Prozedura

Gizarte Hezitzaileen ahotsak eta informazioa jasotzeko *ad hoc* erako inkesta bat sortu da Google Forms plataformaren bitartez eta ondoren hirugarren sektoreko zentroetara helarazi da e-mailez. Horrenbestez, sortutako galdetegiak galdera kuantitatibo eta kualitatiboak uztartu ditu. Alde batetik, bost galdera kuantitatibo formulatu dira, hala nola: 1) nire bizitzako konturik garrantzitsuenak kontrolatzeko gai ez naizela sentitu dut; 2) laneko arazoak konpontzeko neure buruarengan konfiantza sentitu dut; 3) laneko egoerak bere erritmo naturala jarraitzen duela pentsatzen dut; 4) zailtasunak konpondu ezinik pilatu direla sentitu

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.

dut, gizarteak egungo egoeraren kontrola galdu duela pentsatzen dut eta azkenik; 5) pentsatzen duzu egoera zail honetan gure lana behar bezalako aitormen soziala jasotzen ari duela? Erantzunak berriz lau aukera posibleetan banatu dira: ez (0), pixka bat (1), asko (2) eta guztiz (3).

Bestetik, jasotako galdera irekiek aztertutako objektuaren alderdi soziala eta ulerkuntza holistikoa ahalbidetu dute (Tójar, 2006). Zehazki hiru galdera plazaratu dira: 1) zein da itxialdi hitza entzutean bururatzen zaizun lehenengo hitza?; 2) zein da burura etorriko litzaizukeen hitza konfinamendua hilabete bat gehiago iraungo duela entzungo bazenu?; 3) zein da burura datorkizun hitza itxialdiaren amaieran pentsatzean?

Konbinazio estrategia erabili egin da. Alde batetik, emaitza kuantitatiboa batzeko galdetegi bat erabili dugulako eta beste aldetik, emaitza kualitatiboak, sakontasuna emateko gaiari eta haien iritziak, kezkak… azalarazteko. Langileen ahotsari espazioa emanez. Analisi kuantitatiboak SPSS v.25 estatistika programarekin aztertu egin dira, emaitza kualitatiboak, aldiz, eskuz kategorizatu egin dira.

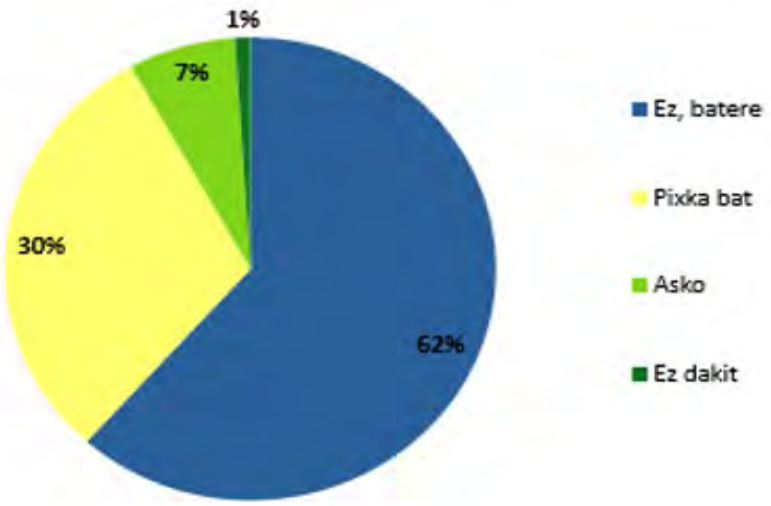
3. EMAITZAK

Emaitza kuantitatiboei dagokienez, parte hartzaileen %54-ek esan dute itxialdiko momentu honetan gutxitan sentitu direla euren bizitzako konturik garrantzitsuenak kontrolatzeko gai direla eta %14-ak inoiz ez direla gai sentitu. Laneko arazoak konpontzeko euren buruarengan konfiantza daukaten galdetzean, emaitzak positiboagoak izan dira %64-ak askotan seguru sentitzen direla eta %19-ak beti seguru sentitzen direla erantzun baitute. Laneko egoerari dagokionez, %43-ak laneko erritmoa modu naturalean jarraitzen duela gutxitan pentsatzen du eta %40-ak inoiz ez. Halaber, parte hartzaileen %57-ak gizarteak egoeraren kontrola asko galdu duela pentsatzen du eta %18-ak kontrola guztiz galdu dela. Era berean, zailtasunei dagokienez, gizarte hezitzaile hauetatik %36-ak zailtasunak konpondu ezinik, askok estresatu egin direla pentsatzen dute eta %4-ak guztiz estresatuta egon direla. Emaitza kuantitatiboekin amaitzeko, %62-ak Gizarte Hezkuntzaren lanbidea ez dagoela batere aitortua adierazi du eta %30-ak aitormen gutxi duela azaleratu du (Grafiko 1).

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.

Grafikoa 1. *Gizarte Hezkuntzaren aitorpena lanbide gisa (prentsatzen duzu egoera zail honetan gure lanak behar bezalako aitormen soziala jasotzen ari duela?)*



Emaitza kualitatiboak aztertzeko, berriz, bi atal banatu dira: emaitza positiboak eta negatiboak. Itxialdi hitza entzutean bururatzen zaien lehenengo hitza idazteko eskatzean, %25-ak lanarekiko kontzeptu negatiboak adierazi dituzte: “estresa”, “prekarietatea”, “beldurra”, “adingabeekiko kezka” ... %70-ak isolamenduarekin loturiko kontzeptuetan zentratu dira “isolamendua”, “bakardadea”, “kartzela” ... Eta gainerako %5-ek indar eta itxaropen hitzak adierazi dituzte. Galdera honi hilabete bateko luzera gehitzean, hau da, itxialdia hilabete bat luzatuz gero zer pentsatuko luketen galdetzean, lanarekiko konnotazio negatiboak dituzten hitzen kopurua bikoiztu egin da (%50-a) “urduritasuna” eta “kaosa” bezalako hitzak gehituz eta itxaropenarekin lotura duten hitzak ere bikoiztu dira (%10-a). Halaber, itxialdiaren amaierari buruz galdetzerakoan %90-ak “askatasuna” kontzeptuarekin erabateko lotura daukaten hitzak jarri dituzte eta gainerakoek (%10-a) datorren krisialdiarekiko beldurra adierazi dute “pobrezia”, “bazterketa”, “krisialdia” bezalako hitzak erabiliz.

Azkenik, hausnarketarako espazioari dagokionez, galdera erantzun duten 24 pertsonetatik 16-k gizarte hezkuntzak duen gutxieneko aitormen sozialari egin diote erreferentzia:

> “*Trabajo muy poco valorado en la sociedad a pesar de que trabajamos con colectivos de riesgo y además sin tener apenas elementos que nos aseguren nuestra seguridad y la de los colectivos con los que trabajamos”* (AX1).
>
> *"Tengo la sensación de que nuestro trabajo es invisible, y no se reconoce en general casi nunca, y el estado en el que nos encontramos actualmente con el COVID 19 no hace más que confirmármelo. Solo es reconocido por nuestro círculo más cercano"* (BB1).

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.

"En esta situación creo que se nos debería valorar y reconocer nuestra labor, ya que una gran parte de la sociedad, sobretodo colectivos de riesgo o poco favorecidos dependen de nosotras y de nuestra tarea, profesional" (GHE4).

4. ONDORIOAK

Hezitzaileak, langileak eta gizarte-integratzaileak, funtsezko enplegutzat hartzen dira gaur egungo osasun-alerta egoeran. Adingabeen zentroetan, etorkinak hartzeko zentroetan, tutoretzapeko etxebizitzetan eta etxerik gabeko pertsonentzako koronabirusaren krisian bereziki sortutako guneetan egiten dute lan.

Hau da, beste profesional batzuk bezala, hirugarren sektorean dauden profesionalak, arriskuan jarri egin pandemia horren aurrean. Gainera, gizarte-erakundeak, pandemiak eragindako pobreziari aurre egiten daude egunero. Hala ere, zailtasun guzti hauei aurre egiten dauden arren eta gizartearen oinarrizko funtzioak bete arren, ikerketa honen arabera Gizarte Hezitzaileetatik %92-ak ez dutela behar bezalako aitormen sozialik pentsatzen dute. Gainera, hausnarketarako espazioan kezka handiena hau izan dela argi utzi dute.

Ikerketa honek erakusten du era berean, bai gizarte hezitzaileek bai kolektiboek bi erronka handiekin egin dutela topo alarma egoera ezarri zenetik. Alde batetik, Gizarte Hezitzaileen lana zaildu da estresa areagotuz, beraien estres propioa kudeatzeaz gain kolektiboen estresari ere aurre egin behar izan diotelako. Gainera, ospitaleekin egin den modu berean, errekurtso erresidentzialekin ere gauza bera gertatu da: prebentziozko egoitza gehiago zabaldu dituzte etxerik gabe dauden pertsonentzat, eta bertan, gizarte zerbitzuko langileek lan egin behar izan dute. Lanez gainezka zailtasun hauei aurre egiteaz gain, erronka berri bati egin behar izan diote aurre langile hauek: aitormen sozialari. Oinarrizko funtzioen zerrendan agertu diren arren, langileen eta kolektiboen ikusezintasuna oso handia dela azaleratu du COVID-19ak sortutako egoera berri honek. Kolektiboei dagokienez, badirudi estatuak ez dituela kontuan hartu hauen zailtasunak, gainerako pertsonen behar berberak balukete bezala tratatu dituzte.

Ondorioztatu dezakegu aitormen soziala eta lanean pairatutako estresa noranzko bereko bideak direla. Aitormenik gabe ez zaituzte entzuten eta entzun barik oso zaila da behar bezalako baldintzak aldarrikatzea. Era berean, langile hauek lan egiten duten kolektiboentzat ezinbestekoak diren heinean, langileak zaindu barik, ezingo dituzte zaurgarritasun egoera pairatzen duten pertsona hauek zaindu. Horregatik, ezinbestekoa da gizarte zerbitzuetan lan

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.

egiten duten pertsonen ahotsa entzutea, hauek komunikatzeko espazioak sortzea eta bide horri jarraiki, behar bezalako aitormen soziala eskuratzea.

Ikerketa honen bitartez, literaturan dagoen hutsune bat bete da, Gizarte Hezitzaileen egoera pandemia honen aurrean nolakoa den azaleratuz. Beraz, garrantzitsua da ildo honetan ikertzen jarraitzea, gizarte hezitzaileen ikuspuntuak aztertuz, beraien beharrei irtenbideak emateko.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Aragó, L. (Martxoak 16, 2020). Así evoluciona la curva del coronavirus en cada comunidad autónoma. *La vanguardia*. Eskuragarri: https://www.lavanguardia.com/vida/20200316/474186615740/evolucion-curva-coronavirus-por-comunidad-autonoma.html.

Ares, A. eta Estrada, C. (Martxoak 4, 2020). Pandemia, refugiados y derechos humanos. *The Conversation.*Eskuragarri:https://theconversation.com/pandemia-refugiados-y-derechos-humanos-139882.

Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., eta Picaza, M. (2020). Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial.

García, C. (Apirilak 14, 2020). Los psicólogos insisten: "Si se flexibiliza el estado de alarma, los niños deben ser los primeros en salir". *El País.* Eskuragarri: https://elpais.com/elpais/2020/04/14/mamas_papas/1586856472_075125.html.

Jiao, W., Wang, L., Liu, J., Fang, S., Jiao, F., Mantovani, M., ...eta Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic, *The Journal of Pediatrics*, 211, 264-266. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013.

Jiloha, R.C. (2020). COVID-19 and Mental Health. *Epidemiology International*, 5(1), 7-9.

Leung, C.C., Lam, T.H., eta Cheng, K.K. (2020). Mass masking in the covid-19 epidemic: people need guidance. *Lancet*, *395*(10228), 945.

Linde, P. (2020). Europa se ha convertido en el epicentro de la pandemia del coronavirus. *El País*. Retrieved from: https://elpais.com/sociedad/2020-03-13/europa-se-ha-convertido-en-el-epicentro-de-la-pandemia-del-coronavirus.html.

Lippi, G., Henry, B.M., Bovo, C., eta Sanchis-Gomar (2020). Health risks and potential remedies during prolonged lockdowns for coronavirus disease 2019 (covid-19). *Diagnosis.* doi:https://doi.org/10.1515/dx-2020-0041.

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.

Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y. T., Liu, Z., Hu, S., eta Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*.

Manos Unidas (Apirilak 1, 2020). Impacto del coronavirus en los más vulnerables. Eskuragarri: https://www.manosunidas.org/noticia/coronavirus-africa-america-asia-impacto-vulnerables

Mengin, A., Allé, M.C., Rolling, J., Ligier, F., Schroder, C., Lalanne, L., Berna, F., Jardri, R., Vaiva, G., Geoffroy, P.A., Brunault, P., Thibaut, F., Chevance, A., eta Giesch, A. (2020). Consequences psychopathologiques du confinement. *Encéphale*, 1-10.

Osasun Ministerioa, 2020. Plan para la transición hacia una nueva normalidad, 28 de abril de 2020. Gobierno de España. https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/documentos/PlanTransicionNuevaNormalidad.pdf.

Picaza, M., Eiguren, A., Dosil, M., eta Ozamiz, N. (2020). Stress, Anxiety, and Depression in People Aged Over 60 in the COVID-19 Outbreak in a Sample Collected in Northern Spain. The American Journal of Geriatric Psychiatry (en prensa)10.1016/j.jagp.2020.05.022

Pisano, L., Galimi, D., eta Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. *PsyArXiv*. doi: https://doi.org/10.31234/osf.io/stwbn.

Qiu, J., Hen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., eta Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the covid-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2), e100213.

Ramírez-Ortiz, J., Castro-Quintero, D., Lerma-Córdoba, C., Yela-Ceballos, F., & Escobar-Córdoba, F. (2020). Consecuencias de la pandemia covid 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social.https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.303

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., eta Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X.

Para contactar:

Maria Dosil, Email: **maria.dosil@ehu.eus**

Miriam Modrego, Email**: miriam.modrego@uribekostabhi.com**

Amaia Eiguren, Email: **amaia.eiguren@ehu.eus**

Naiara Ozamiz, Email: **naiara.ozamiz@ehu.eus**

Maitane Picaza, Email: **maitane.pikaza@ehu.eus**

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.

¿Qué pasó con las personas en situación de sinhogarismo durante el confinamiento? Estudio sobre la percepción de profesionales sobre las medidas tomadas ante el estado de alarma por el COVID-19

What happened with persons experiencing homelessness during the confinement? Study about the perception of professionals about the measures taken during the state of alarm consequence of the COVID-19

Fran Calvo, *Departament de Pedagogia, Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona*

Oriol Turró-Garriga, *Grup de recerca sobre Envelliment, Discapacitat i Salud, Institut d'Investigació Biomèdica de Girona [IdIBGi]*

Xavier Solench-Arco, *Grup de recerca en Ciències Socials Aplicades [CISA], Universitat de Girona*

Andrés Lorenzo-Aparicio, *Grup de Recerca i Innovació en Treball Social, Universitat de Barcelona*

Resumen

En el presente estudio se analiza la percepción de distintos profesionales especialistas en el fenómeno del sinhogarismo, sobre la situación en las instituciones especializadas, durante las primeras semanas del estado de alarma consecuencia de la pandemia del COVID-19. El método empleado fue el análisis cualitativo de contenido temático. Se creó un cuestionario en línea ad hoc, con preguntas abiertas sobre la percepción de la gestión de la crisis del COVID-19 en los dispositivos dirigidos a personas en situación de sin-hogar. Se reclutó una muestra de 202 participantes, profesionales de la educación social, el trabajo social, la integración social y la psicología, de prácticamente todas las comunidades autónomas del estado español. Las principales conclusiones indican que los servicios tuvieron muchas dificultades para adaptarse a la situación de confinamiento, las cuales repercutieron especialmente en la salud mental de los y las profesionales. Las personas sin-hogar con problemas de salud mental y/o adicciones, especialmente aquellas que fueron confinadas en macroinstalaciones temporales, fueron las que sufrieron más dificultades. Los recursos residenciales de tamaño reducido, que limitaron su acceso y se confinaron, tuvieron más facilidad para gestionar la situación. El manuscrito finaliza con una recopilación de recomendaciones de las personas participantes, a tener en cuenta en caso de futuros rebrotes o epidemias que influyan en esta población.

Palabras clave: sinhogarismo; salud mental; COVID-19; drogodependencias; intervención social

Abstract

In this study it was analysed the perception of different professionals working with persons experiencing homeless, specifically about the situation of homelessness institutions during the first weeks of the state of alarm as a consequence of the COVID-19 pandemic. The method employed was a

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.

qualitative analysis of thematic content. An ad hoc online questionary was designed including open questions about the perception of professionals about the management of the COVID-19 crisis in the services addressed to homeless people. A sample of 202 participants of almost all the autonomic communities of Spain was recruited (professionals of social education, social work, social integration and psychology). Main conclusions indicated that homelessness services had a lot of difficulties to adapt their circumstances to the confinement requirements. These circumstances influenced in the mental health of the professionals specially. Persons experiencing homelessness with mental health or addictions problems were persons that suffered more difficulties (highlighting situations of sheltering in temporary macro institutions as pavilions). Residential resources that limited the access of people and confine them, had less difficulties to manage the situation. A recapitulation of recommendations of the participants was included at the end of the paper just in case future epidemic situations could influence in these population.

Keywords: homelessness; mental health; COVID-19; drug dependences; social intervention

Fecha de recepción: 18/08/2020 Fecha de aceptación: 21/10/2020

1. Introducción

El sábado 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España decretó el *Estado de Alarma* para tratar de contener la propagación del coronavirus SARS-CoV-2, más conocido como COVID-19 (Gorbalenya et al., 2020). La principal medida fue la restricción de la libertad de circulación y la obligatoriedad de confinamiento de personas en el propio domicilio (BOE, 2020). El confinamiento pero, evidenciaba aún una mayor complejidad en aquellas personas sin ningún domicilio en el que confinarse, o que vivían en hogares inseguros o inadecuados o los que dependían de las instituciones; las personas en situación de sinhogarismo (PSH) (Busch-Geertsema et al., 2016).

La atención a estas personas durante una crisis sanitaria y social como la provocada por el COVID-19 fue todo un reto, ya que existen multitud de factores de riesgo de contagio y vulnerabilidad. Factores como vivir congregado en entornos institucionales (albergues de pernocta donde las habitaciones no suelen ser individuales o comedores sociales) o en zonas de barracas o construcciones temporales apartadas de los centros de las ciudades, edificios abandonados o casas ocupadas masificadas. Esta realidad ha aumentado notablemente durante la última década, especialmente en las áreas metropolitanas de las principales ciudades españolas, llegándose a sextuplicar en algunas de ellas (Calvo et al., 2018).

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 mayoría de municipios, como primera instancia de la Administración, iniciaron propuestas para tratar de atender las necesidades de las personas en situación de sinhogarismo, especialmente las de aquellas que vivían en el espacio público o en instituciones específicas de pernocta pero forzadas a pasar el resto del día en la calle (en situaciones de deambulación forzada en espacios recientemente bloqueados). Además, modificaron los servicios específicos de atención para adecuarlos al estado de alarma. En las ciudades, una de las opciones fue la de crear macro-instalaciones con servicios de higiene y pernocta para su confinamiento. Esta propuesta para tratar de evitar el contagio en macro-instalaciones fue muy frecuente en medianas y grandes ciudades.

La atención a las personas en algún tipo de situación de sinhogarismo durante el estado de alarma ha evidenciado la complejidad en la gestión de los recursos y de los profesionales, además de la falta de los mismos para tal situación. El objetivo del presente estudio fue conocer la situación de las personas sin hogar respecto a las medidas, prestaciones y recursos excepcionales o la adaptación de estos, tras el decreto del estado de alarma consecuencia de la pandemia del COVID-19. El propósito fue obtener información de primera mano de las personas que habían intervenido directamente en las instituciones prestadoras de servicios específicos dirigidos a mejorar la calidad de vida de PSH, y analizar la gestión del fenómeno que se había llevado a cabo en España.

2. Método

2.1. Diseño y población de estudio

Estudio cualitativo de enfoque fenomenológico-descriptivo a través del análisis de contenido temático de las informaciones aportadas por un conjunto de profesionales de la intervención directa seleccionados mediante muestreo no probabilístico, por conveniencia, adecuado para estudios de percepción de profesionales especializados en un ámbito (Etikan, 2016).

2.2. Descripción de los investigadores

El equipo de investigadores se adscribe en el registro de los ámbitos de la psicología, el trabajo social y la educación social (dos de ellos doctorados en psicología). A la vez, cuentan con experiencia de intervención directa en sinhogarismo, conocimientos de recursos asistenciales y en el ámbito de la investigación o docencia

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.

2.3. Procedimiento

Para acceder a las personas participantes, inicialmente, se contactó con investigadores/as en materia de sinhogarismo de diferentes universidades españolas y con responsables de empresas prestadoras de servicios. A través de listas de correo electrónico de servicios, de grupos de trabajo y de profesionales en redes sociales y servicios, se envió un cuestionario anónimo, confidencial y voluntario que los profesionales completaron.

Este cuestionario con 17 preguntas abiertas y semi-abiertas fue confeccionado *ad hoc* durante las dos últimas semanas de marzo, mediante consenso entre los investigadores. Posteriormente se adecuó al formato de formulario online, para distribuirlo entre las personas participantes potenciales, y estuvo abierto del día 2 al 17 de abril.

2.4. Estrategias de análisis de datos, registro y transformación de los datos

El análisis de contenido temático permitió que fueran identificados, organizados y analizados una serie de patrones (temas) por medio de una lectura al detalle y posterior relectura, llevada a cabo por el equipo de investigación (Braun & Clarke, 2006). Este método de trabajo permitió identificar referencias cruzadas entre los temas que se compararon con la totalidad de las unidades de análisis, conformando una lista de códigos y temas gradualmente hasta que el equipo de investigación llegó a un acuerdo final (Alhojailan, 2012). Estos códigos y temas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías madre, categorías y descripción. *Elaboración propia*

Categoría madre	Categorías	Descripción
Impacto directo en usuarios	Hábitos básicos	Hábitos de la vida diaria como higiene, sueño, alimentación.
	Trastornos del estado de ánimo	Sintomatología asociada como ansiedad, desánimo, apatía, nerviosismo
	Conducta	Situaciones observables en los usuarios como solidaridad, violencia, compañerismo, impulsividad, irritabilidad
	Rutinas	Generadas con las medidas impuestas tal que sedentarismo, ocupación tiempo libre, cambios día a día
	Vulnerabilidad social	Situaciones de riesgo o vulnerabilidad expresa como desprotección, dificultades subsistencia, más aislamiento social, represión policial
	Consumo drogas	Cualquier tipo de substancia y patrón de consumo como aumento o disminución de dicho consumo, síndrome abstinencia, abuso de medicación psiquiátrica, dificultad acceso a drogas

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.

Categoría madre	Categorías	Descripción
Impacto directo en profesionales	Personal	Efecto de la situación a nivel personal como ansiedad, sobrecarga, estrés.
	En relación al equipo	Efecto en relación al equipo de trabajo como compañerismo, clima de desarrollo de la actividad, frustración, conflictos, apoyo.
	En relación al servicio	Adaptación de los profesionales al servicio como teletrabajo, reducción horaria, turnos rotativos, demanda y uso de Equipos de Protección Individual
Impacto directo en servicios (estructura)	Ampliación de servicios	Generación de más prestaciones/servicios como consecuencia de la pandemia como macro-instalaciones (pabellones), lugares de pernocta, lugares de dispensación de alimentos.
	Adaptación de servicios	Adecuación de las prestaciones a los requerimientos del estado de alarma como cambios de turnos, nuevas normativas para el uso de los servicios.
	Demandas al servicio	Solicitudes realizadas al servicio por parte de la administración, los usuarios o los propios profesionales.
Cambios intervención	Para usuarios	Diferentes formas de intervenir respecto al usuario como más o menos acompañamiento, más o menos espacios para la escucha.
	Para profesionales	Diferentes formas de intervenir en la práctica no relacionada directamente con la intervención con el usuario como trámites, protocolos, desplazamientos

El apartado de resultados incluye citas literales de las respuestas de las personas profesionales en el estudio con un código de participante al final de cada una de ellas (P00).

2.5. Aspectos éticos

El presente estudio ha sido elaborado siguiendo las directrices de la *American Psychological Association* para estudios cualitativos (Levitt et al., 2018). Esta investigación ha estado sujeta a las normas éticas recogidas en la Declaración de Helsinki. Las personas participantes fueron informadas por escrito de los objetivos del estudio, su carácter voluntario y dieron su consentimiento por escrito para que los datos obtenidos pudieran ser empleados para la investigación, siempre respetando su confidencialidad y anonimato.

2.6. Limitaciones

Las principales limitaciones del estudio son relativas al tiempo y al acceso a la información. En este sentido, no ha sido posible ampliar temporalmente el estudio debido a los cambios que se iban produciendo durante el decretado estado de alarma, puesto que podían alterar sustancialmente el contexto. Por otra parte, el trabajo de campo se ha limitado al uso de herramientas online, ante la imposibilidad de realizar desplazamientos por motivos de

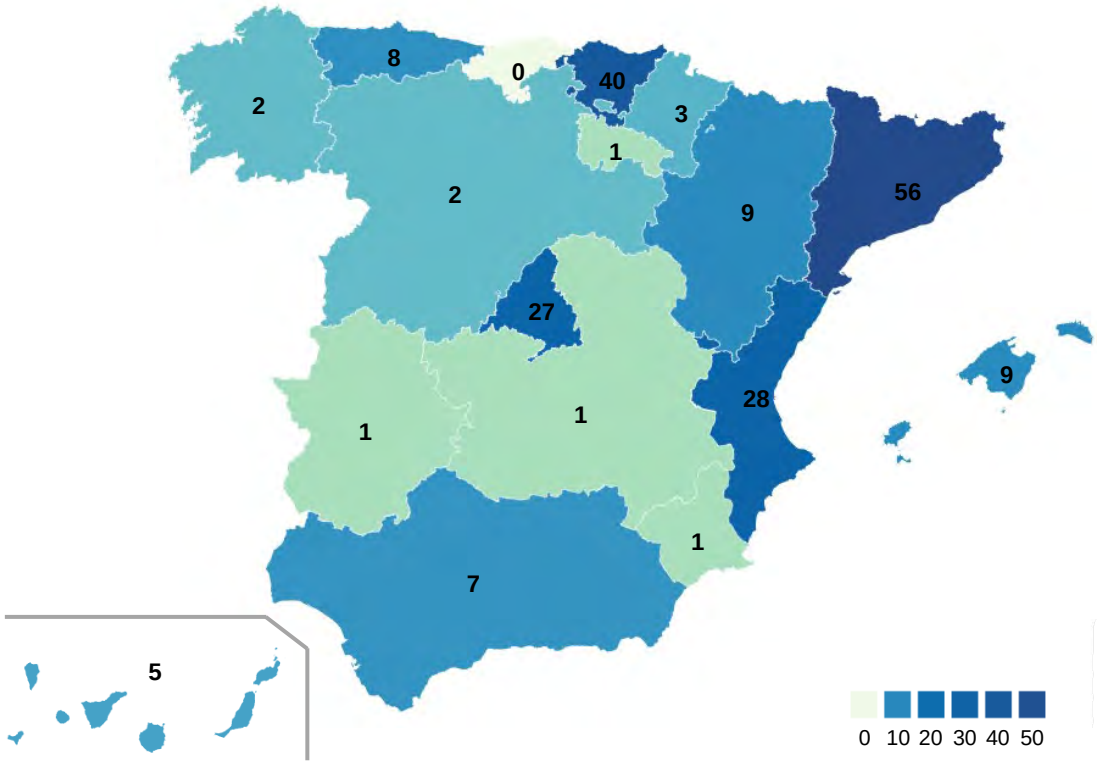
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

seguridad. Es por los mismos motivos que no se ha podido incorporar la voz de las personas sin hogar; limitándonos a recoger la información directamente de profesionales y voluntarios/as.

3. Resultados

El estudio contó con las respuestas de 210 profesionales de distintos servicios especializados en la atención a PSH: profesionales de albergues, centros de acogida, comedores sociales, centros especializados en salud mental y adicciones, etcétera. Tras la depuración de los resultados, el número definitivo de participantes fue de 202 (Ver Gráfico 1).

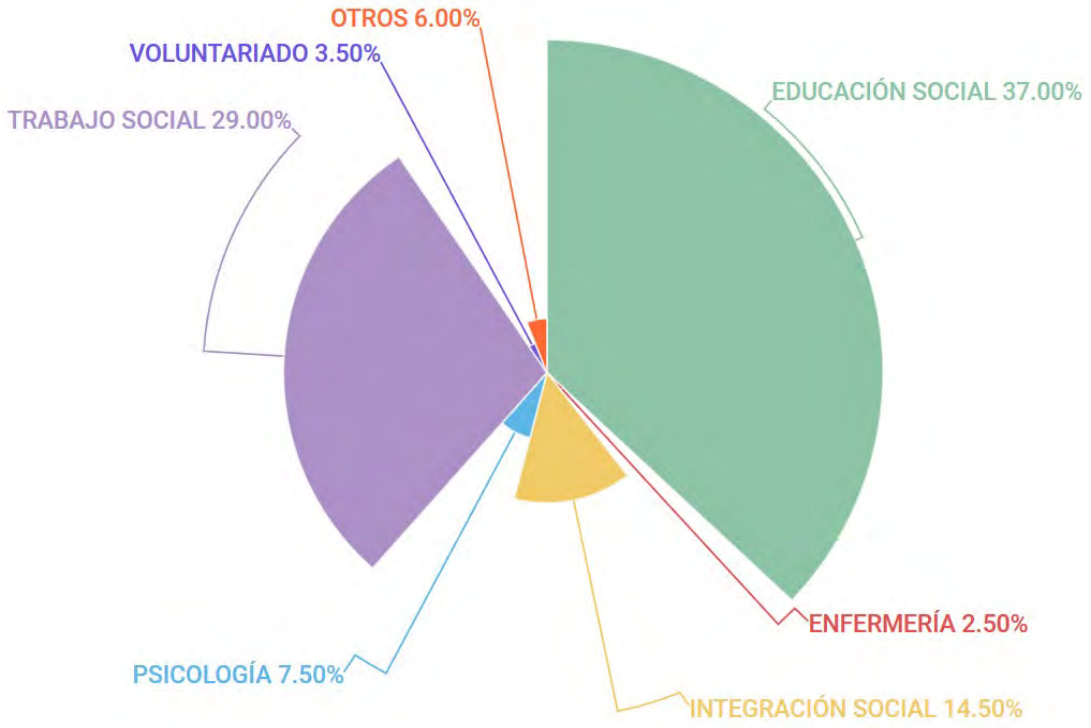
Gráfico 1. Distribución geográfica de participantes. *Elaboración propia*



El perfil profesional de las personas participantes fue mayoritariamente de educación social y trabajo social (37% y 29%, respectivamente). Las demás profesiones y su distribución se describen en el Gráfico 2.

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.

Gráfico 2. Perfil profesional de participantes. *Elaboración propia*



El análisis definió 17 temas, 6 fueron escogidos previamente por los investigadores y el resto de temas se definieron una vez se analizaron y redujeron los datos. Cada tema se correspondió con una categoría y estas se agruparon en cuatro categorías madre: a) *Impacto directo en usuarios*, b) *Impacto directo en profesionales*, c) *Impacto directo en servicios* y d) *Cambios en la intervención.* En la Tabla 1, mostrada anteriormente, se resumen el conjunto de temas y categorías.

3.1. Impacto directo en personas usuarias y sus rutinas

El impacto en las personas en situación de sinhogarismo fue muy amplio, desde la modificación de hábitos básicos, los cambios en el estado de ánimo, el consumo de drogas a la propia situación de mayor vulnerabilidad social, si cabe.

Hábitos básicos

Existió un amplio consenso sobre la necesidad de mejora de la higiene para reducir el riesgo de contagio del virus. Así, en prácticamente todos los centros residenciales, incluidas las macroinstalaciones, los/las profesionales relataron un incremento notable de la higiene, sobre

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.

todo de los hábitos relacionados con la prevención del contagio del COVID-19 como el lavado de manos, el uso de gel hidroalcohólico, duchas, limpieza del entorno, distancia de seguridad y uso de mascarilla. Los/las profesionales también detectaron una adquisición progresiva de una mayor conciencia de la importancia de incorporar y mantener dichos hábitos.

Cambios conductuales y trastornos del estado de ánimo

Tomando en consideración algunas diferencias según el centro de trabajo de los/las participantes, excepto algunos comentarios que refirieron cambios conductuales y del estado de ánimo positivos tal que solidaridad entre personas usuarias, mayor tranquilidad y mejores relaciones con los equipos de profesionales de centros residenciales, entre otros, la mayor parte de las respuestas indicaron cambios conductuales negativos e incluso perjudiciales.

Así, los y las profesionales refirieron un aumento de la tensión creciente conforme avanzaba el confinamiento, debido a las medidas tomadas y la incertidumbre de la situación. Esta tensión destacó en los distintos entornos residenciales, especialmente en aquellos creados específicamente para atender el confinamiento de forma temporal. Aunque según los/las profesionales hubo personas usuarias que aceptaron las medidas impuestas con calma, la mayoría refieren verlas desubicadas, atemorizadas, frustradas, irascibles e incluso agresivas. Hecho que se agravó en las macroinstalaciones donde se dieron situaciones en las que en un primer momento las personas no quisieron ingresar por temor y posteriormente no fue posible, quedando fuera de la oferta residencial temporal.

> "El miedo hace que desconfíen de grandes centros de internamiento con respecto a la protección sanitaria. La gran mayoría pensaban que era por poco tiempo y han accedido al ingreso, otros continúan en infravivienda (sin suministros) y cuando han querido acceder o no tienen plaza o se les pide un certificado negativo de coronavirus, que no se puede hacer porque de momento solo es asequible para el personal sanitario". (P139).

Además, la actividad del día a día de estas personas es de subsistencia, consiguiendo el dinero mínimo para poder alimentarse (mendicidad, microeconomía sumergida). Incluso, muchas personas se encontraban en procesos de trámites pendientes (de prestaciones, ingresos en centros, unidades de desintoxicación, centros de tratamiento) que quedaron cancelados o en espera de forma indefinida. Todo ello sumado a un enfado creciente por no tener información de la situación (de la misma forma que la población general) causó situaciones de estrés

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.

elevado en los servicios. Más aún en las personas que no accedieron a ningún servicio residencial y pasaron el confinamiento en la calle.

> "Los clientes están mucho más irascibles. El nivel de conflictos en el albergue ha crecido mucho durante esos días. No acaban de comprender el confinamiento porque no pueden conseguir esos pequeños ingresos para su consumo de drogas". (P159).

> "[…] se sienten amenazados por la policía, no consiguen sacar dinero de ninguna parte y están de más mal humor. Los que han accedido a un pabellón [están] muy obsesivos con sus asuntos pendientes (legales, vivienda)". (P17).

Vulnerabilidad social

Las macroinstalaciones temporales dirigidas a proporcionar un espacio para el confinamiento de personas en situación de calle generaron dinámicas comunitarias en las que las PSH fueron las más perjudicadas. A muchas personas con diferentes problemas de salud mental o adicciones les costó sostener el confinamiento por el elevado número de personas usuarias en estos dispositivos, por la necesidad de deambulación de algunas y/o de conseguir dosis de las drogas en caso de dependencia.

Los y las profesionales destacaron también que, aunque muchas personas que vivían en la calle tenían problemas de salud mental, cuando eran encontradas por los cuerpos de seguridad fueron trasladadas obligatoriamente a estos complejos temporales. Refirieron también coacciones, amenazas, sanciones e incluso comportamientos agresivos por parte de la policía para que las personas se quedaran en los pabellones, generando mayor estrés en muchos centros.

Otras personas, en cambio, buscaron lugares más escondidos para evitar este control policial, cosa que generó más vulnerabilidad atendiendo a que los vínculos con los servicios de cobertura de necesidades básicas o con profesionales se redujo o cesó.

> "Las personas que no han accedido a los albergues provisionales se han encontrado mucho más expuestas y abandonadas que habitualmente. La red de apoyo diaria que les sustentaba ha desaparecido: comercios, cafeterías, vecinos... Y han quedado a merced de la policía, sin recursos alternativos para ofrecerles una solución". (P39).

Consumo de drogas

La sintomatología de personas tanto diagnosticadas de un trastorno mental como no diagnosticadas empeoró, generando un incremento de la demanda de medicación psiquiátrica. No obstante, en la gran mayoría de los territorios analizados, las primeras semanas de confinamiento los servicios de salud mental y adicciones no atendieron pacientes adscritos a

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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.

sus servicios, ni mucho menos nuevos casos. Este hecho repercutió directamente en los equipos específicos no sanitarios de atención a PSH.

> "El cierre de las Unidades de Salud Mental […] ha dejado a algunas personas sin atención, bien porque aún no tenían diagnóstico y han quedado sin tratamiento, o bien porque no han sabido/podido contactar con ellos para dar continuidad al tratamiento ya pautado. Desde las entidades sociales hemos hecho de mediadores con los recursos para poder continuar con los tratamientos". (P39).

Sobre el consumo de drogas y las drogodependencias, durante el confinamiento aumentaron las dificultades de acceso a drogas independientemente del estatus de su fiscalización. La adquisición de drogas legales se complicó debido a la restricción de acceso a lugares de venta (cierre de bares, tabernas, licorerías) y la disminución horaria de comercios de alimentación. Respecto a las drogas ilegales, la prohibición de circulación disminuyó la oferta e incrementó los precios. Además, las posibilidades económicas eran muy restringidas debido a que en una gran mayoría dependen de la limosna para acceder a estas substancias.

En general, el empeoramiento de la sintomatología de síndrome de abstinencia contribuyó al incremento de los patrones de ansiedad referidos que, unidos al empeoramiento de síntomas psiquiátricos de personas con patología dual y el confinamiento de muchas de las PSH en macroinstalaciones, generó una situación difícil de sostener en muchos servicios. Algunos profesionales también destacaron un aumento significativo de consumo de tabaco debido al síndrome de abstinencia.

> "[…] las personas que tenían una adicción previa [se entiende en remisión] han vuelto a tener repuntes de consumo. A nivel de salud mental más nerviosismo, ansiedad, problemas para descansar bien, miedo a cuando finalice esta situación tener que volver a la realidad de encontrarse en la calle". (P204).

Contrariamente, en algunos casos de servicios de pequeño tamaño como albergues de pocas plazas en situación de confinamiento y que no permitían nuevos ingresos durante el estado de alarma, se generaron situaciones referidas como de especial solidaridad entre PSH, en las que se ayudaron y colaboraron en beneficio común. En estos servicios se observaron situaciones descritas como oportunidades para cambiar de hábitos, como disminuir el consumo o intentar abandonarlo.

3.2. Impacto en profesionales

En relación a la situación de los/las profesionales, se reportaron situaciones de adaptación y resiliencia, además de una alta motivación profesional que ayudó a sobrellevar las

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.

dificultades. La cohesión en los equipos profesionales fue un pilar para poder hacer frente a los obstáculos abordados. Pero a pesar de este apoyo y motivación, también fueron muy frecuentes los indicadores de estrés laboral, desgaste profesional y tensión emocional.

> "No se ha cuidado al personal. Nos han tratado como kamikazes esperando a que solucionemos la situación social o paliemos, pero sin darnos los medios físicos o materiales para ello. Seguimos trabajando por nuestro código deontológico". (P14).

Estas situaciones se vieron alimentadas por múltiples factores, destacando la ampliación de la jornada laboral, la alta carga de trabajo, la necesaria adaptación a una realidad cambiante, el miedo al contagio y la impotencia al no poder dar respuesta a las personas usuarias. Así es como el teletrabajo, promovido inicialmente para evitar el riesgo de contagio, también se convirtió en un elemento fundamental para paliar los efectos negativos de la situación en los/las profesionales.

> "Yo estoy más tranquila y creo que rindo mejor. El hecho de poder trabajar algunos días desde casa ha bajado la presión asistencial, que en mi lugar de trabajo suele ser bastante. Al ser figura única de trabajo social y como referente de las 50 personas que atendemos, suelo tener un gran volumen de demandas y gestión documental que en muchas ocasiones me acabo llevando a casa. De esta manera, me he dado cuenta que puedo rendir más en casa en cuanto a este trabajo más "documental". Además, creo que los usuarios pueden entender que no esté presente todos los días y si hay alguna urgencia me pueden llamar al teléfono móvil del trabajo". (P179).

Sin la aplicación de estas medidas de cuidado para los y las profesionales, incluso cuando se hubieran podido llevar a cabo, se reportaron daños en la salud mental de los y las trabajadores/as. Estos se materializaron en bajas laborales y situaciones que podían llevar a su tramitación.

> "Mi tolerancia al estrés en el ámbito profesional ha disminuido. [...] No puedo con todas las demandas; me siento como una salvadora sin medios para salvar. Tengo cambios de humor a lo largo del día, de hecho, he tenido que coger dos días de descanso. Estoy siempre atenta al móvil. Cada día es una incertidumbre y no sabemos cuánto vamos a durar". (P14).

> "Mal. De baja por ansiedad. Mi intervención la percibí como una contención institucional en la que no podía garantizar, dentro de lo caótico que asumo son estos momentos, una mejora. Las primeras medidas las asumí dentro de ritmos de trabajo y cuándo noté la normalización de todo esto mi cuerpo y mi mente colapsaron. Ahora estoy cogiendo fuerzas". (P68).

Otra constante en los resultados obtenidos fue el sentimiento de impotencia, especialmente por la imposibilidad de ofrecer una atención de calidad y que respetara la dignidad de las personas usuarias. Tampoco debe olvidarse el miedo al contagio, justificado por una mayor

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.

exposición en el cumplimiento de sus obligaciones laborales. Se trató de otro elemento más que estuvo siempre presente, y que influyó psicológicamente también a sus familiares.

> "Estoy muy concentrado en el trabajo y creo que pierdo la perspectiva de la alarma sanitaria. No cuido los protocolos y sólo soy consciente de la peligrosidad cuando llego a casa, con mi familia. Me asusta que pueda perjudicar a mi familia". (P38).
>
> "Lo que más demando son EPIS ya que no me han llegado. Compré yo el gel de alcohol y acudo con una mascarilla de tela a trabajar. Deberían haber contratado a personal sanitario y a más personal social". (P14).

En las respuestas recogidas, se observó cómo esta situación mejoró con el paso del tiempo. De este modo, el desabastecimiento de equipos de protección fue progresivamente paliado en la medida de lo posible. Los cambios que se vieron obligados a tomar desde las entidades supusieron una readaptación a una nueva organización del servicio, sin haber podido contar con el tiempo necesario que este tipo de modificaciones requiere. En muchos casos esto llevó a desdibujar los límites en las funciones de cada profesional, siendo necesario adoptar roles que no correspondían al puesto laboral desde el que se desarrollaban.

> "Considero que el servicio se ha ido adaptando a medida que han sucedido las cosas. Pero no se termina de tener en cuenta las demandas de los trabajadores ya que no disponemos de recursos y tenemos que seguir trabajando sin medios". (P174).
>
> "Ahora les compro el tabaco, productos de higiene. Soy el enlace entre el centro de salud, farmacia y acogidos". (P201).

3.3. Impacto en los servicios

El impacto en los servicios se constató tanto en su estructura como en su organización.

Cambios a nivel estructural

La *ampliación del servicio* fue una de las medidas más repetidas, para poder ofrecer atención a un mayor número de personas y facilitar el confinamiento. En algunos casos se prolongaron recursos inicialmente previstos para la ola de frío, y con carácter general se multiplicaron las intervenciones de los recursos que ofrecían atención a pie de calle.

Uno de los efectos de esta ampliación del servicio fue el cambio en su propia naturaleza, pues se ofreció respuesta a situaciones para las que no habían sido diseñados. Aunque la casuística es variada, destacamos la siguiente aportación a modo de ejemplo:

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.

> "Somos un servicio sólo de noches y primera hora de la mañana, y ha habido una reorganización para que el centro permanezca abierto todo el día y ellos no tengan que salir". (P167).

Asimismo, se produjo la apertura de nuevos recursos provisionales, especialmente en pabellones municipales, ante la imposibilidad de dar respuesta a la situación desde los recursos ya existentes en la red de atención. Además de estas ampliaciones y reestructuraciones motivadas por una mayor demanda, los requisitos de prevención de contagios también supusieron cambios significativos para los servicios y para las personas usuarias. Algunos recursos se vieron obligados a reorganizar o incluso limitar el servicio a un número máximo de plazas, debiendo dirigir a otras personas a los nuevos centros que se habilitaron durante el estado de alarma. Estos esfuerzos para evitar situaciones de riesgo les llevaron incluso a ejercer funciones que eran propias de otros servicios.

> "Hemos tenido que adaptarnos a las necesidades de la cuarentena, ofertando servicio de comedor (desayuno, comida y cena), tutelando y dispensando medicaciones que desde los CSM se dispensan para muchos días; con el objetivo de evitar el tránsito a su centro. Por lo que dispensamos y hacemos su seguimiento de la adherencia de distintos tratamientos para patologías habituales, así como medicación psiquiátrica y metadona". (P55).

Cambios en la organización

Las problemáticas y los retos que afrontaron las entidades demostraron la importancia de la correcta coordinación entre entidades y profesionales, especialmente en los momentos en que resultaba primordial contar con la última información. En algunos casos se establecieron nuevas relaciones entre entidades, instituciones y servicios.

> "La Policía Municipal se encarga de localizar a todas las personas en la calle y las lleva al servicio de urgencias para que sean realojadas". (P27).

A pesar de esta mejora en la coordinación, el mayor contacto entre entidades no siempre revirtió en una mejora en la respuesta ofrecida, principalmente por una carencia de recursos. La falta de protocolos y canales previstos para el trabajo entre entidades, generó algunas situaciones de descoordinación que pudieron aumentar las complicaciones y producir mayor confusión entre profesionales y población atendida.

> "En un principio, detectamos a muchísimas personas en situación de calle fuera de los albergues y solicitamos la apertura de espacios para ellos y ellas. Se abrieron sin informar a las entidades que trabajamos con este colectivo por lo que durante diez días detectábamos situaciones y no se nos facilitaba un protocolo claro que seguir con el riesgo para todos y todas que esto supone. Actualmente, detectamos personas de calle que ya no caben en los

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.

> dispositivos habilitados y que no tienen acceso a unas condiciones dignas de higiene ni de alimentación. Estamos trabajando para que se solucione esta situación". (P158).

Facilitadores y barreras de los servicios

Las características y distribución espacial de los diferentes recursos fueron uno de los elementos facilitadores en su adaptación a las necesidades de la nueva situación. Contar con espacios amplios y jardín al aire libre fue un ejemplo de ello, aunque se remarcó especialmente la importancia de que estos espacios permitieran garantizar la dignidad e intimidad de las personas.

> "[aceptan el recurso] cuando se les dice que compartirán espacio con 2, 3 o 4 personas como mucho y dispondrán de consigna, ducha y comida cerca o en el mismo sitio. Y que tendrán libertad para salir, aunque sea dentro de unos horarios establecidos". (P28).

La flexibilidad normativa y poder dar respuesta a las diferentes necesidades, fueron igualmente partes importantes para el éxito en la respuesta. Esto supuso, entre otros, una mayor posibilidad de acceso a los recursos junto a mascotas, así como la atención a personas con problemas de adicción. Estas medidas se acompañaron con una exigencia adaptada o baja exigencia para poder mantenerse en el recurso.

Otros facilitadores estuvieron relacionados con la introducción o aumento de propuestas de ocio durante el confinamiento, con mayor presencia de las actividades grupales. En este sentido, el poder contar con tecnologías como teléfonos inteligentes, ordenadores portátiles y acceso a internet, también marcó diferencia, posibilitando una mejor adaptación.

En cambio, referente a las principales barreras detectadas, destacaba la imposibilidad de contar con espacios suficientemente amplios para albergar a un gran volumen de personas. Se valoró que el número de personas en situación de confinamiento dentro de los recursos fue excesivo, conllevando dificultades de convivencia propias del hacinamiento. Esto provocó una falta de intimidad y un aumento al miedo de contagio, sintiéndose en ocasiones más protegidos en la calle que en los recursos habilitados.

> "¿Cómo puede comprender un sinhogarista que con un problema de pandemia se puede proteger más a personas en un albergue, que, aunque estén en camas separadas por más de 2 metros, no tienen mascarillas ni guantes para todos?" (P142).

En algunas ocasiones se criticó que la adaptación de los recursos y servicios llevó a una percepción punitiva respecto a ellos.

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.

> "Instalaciones de campaña, mucha gente con sensación de estar amontonada, requisitos y normas básicas, además de la sensación de obligatoriedad más que de servicio de ayuda". (P182).
>
> "La presencia de la policía en el protocolo y el desconocimiento [de las condiciones del servicio], tanto por educadores como por usuarios, de tal manera que tampoco pudo explicárseles en qué consistían los dispositivos". (P158).

La rapidez con la que fue necesario dar respuesta, imposibilitó en muchos casos considerar la diversidad entre las personas. El cierre o limitación de los recursos específicos llevó a muchas personas a ser atendidas en nuevos recursos, pensados más para el confinamiento que para la atención a sus necesidades. Estos servicios genéricos, poco flexibles, fueron uno de los elementos que dificultaron esta adaptación.

El descuido hacia las personas consumidoras de tóxicos fue una de las principales denuncias recogidas, puesto que, en la mayoría de los recursos, no se habilitaron espacios adaptados a su situación ni tampoco una atención que permitiera la continuidad de su tratamiento. En este sentido, se dieron situaciones dispares dependiendo de las posibilidades en cada momento y lugar. Ante este escenario fueron los y las profesionales, así como el voluntariado, quienes lucharon por modificaciones que permitieran ofrecer una respuesta más adecuada a esta diversidad. Los centros se fueron adaptando paulatinamente a estos criterios.

> "Las administraciones no han tenido en cuenta ninguno de esos criterios, pero los centros se van adaptando poco a poco a estas necesidades (salas de consumo, apoyo en la compra de alcohol y tabaco, salir por los alrededores del centro de manera controlada, intercambio de usuarios para adaptar los perfiles, etc.), porque en ellos trabajan grandes profesionales que hacen propuestas en base a la detección precoz de estos problemas. En general la respuesta de la administración a estas demandas de los centros está siendo bastante tolerante". (P74).

Uno de los elementos más olvidados fue la perspectiva de género, incluso en aspectos básicos y fundamentales. En ocasiones se separaron hombres y mujeres, permitiendo algo más de privacidad, pero no siempre fue así. Por otra parte, esta medida supuso la separación de parejas que no respetaron el confinamiento para poder encontrarse.

> "Se han habilitado dos pabellones de 150 plazas (300 en total) pero sólo para hombres, dejando a las mujeres en situación de calle sin respuesta, ya que las plazas existentes son insuficientes para ellas". (P192).
>
> "Los primeros días se derivaban a personas a hostales, sin tener en cuenta quienes iban a compartir habitación. Y aunque sí diferenciaban por sexo, sabemos que esa simple medida no implica una perspectiva de género". (P7).

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.

Y aunque los resultados obtenidos no permitieron ahondar en esta cuestión, también se muestran posibles indicadores de grave discriminación respecto a personas con diversidad funcional.

> "En [pabellón[1]] hemos acompañado a una persona dependiente en silla de ruedas y no la aceptaron por eso. No tiene ningún sentido". (P174).

3.4. Impacto en la intervención profesional

Los cambios en la intervención supusieron profundas modificaciones en la calidad de la atención profesional, coincidiendo los y las profesionales en la denuncia de una deriva asistencialista más acentuada por la situación vivida, juntamente con una falta de nitidez y pérdida del rol profesional.

> "Las propuestas tienen un enfoque humanitario; son propuestas asistenciales. No son suficientes. No se tomaron a tiempo, pero creo la situación nos llegó por sorpresa y sin margen de maniobra". (P96).

> "He perdido mi rol de psicóloga para pasar a ser "cuidadora" como todos mis compañeros. Nos encargamos del funcionamiento del centro y de gestionar las tareas diarias relacionadas con sus necesidades personales de medicación, dinero, compra de productos de aseo, etc." (P211).

También se destacó el abandono terapéutico por parte de las personas usuarias en numerosos casos, con altas voluntarias que supusieron romper con los itinerarios de inclusión social en los que ya llevaban tiempo trabajando. Algunas de estas altas se produjeron por la imposibilidad de sostener la situación de confinamiento en alguno de los recursos. También existieron situaciones en las que, si bien no se llegó a esta ruptura en la intervención, se dieron retrocesos en los planes y procesos de intervención. Algunos de ellos se explicaron por la paralización de algunos servicios, así como las evidentes consecuencias de la imposibilidad de haber realizado intervenciones individuales y grupales.

> "No he podido contactar con todas las personas usuarias porque no disponen de teléfono y he tenido que estar 15 días confinada. Con lo que estas personas no han recibido atención dado que no tengo equipo; el trabajo de calle lo hago yo sola". (P18).

> "Nuestra relación se limita a seguimientos telefónicos y encuentros puntuales con usuarios/as en situaciones excepcionales". (P116).

1 Se anonimiza el nombre del recurso para preservar la confidencialidad.

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.

Estos retrocesos y abandonos también derivaron de la falta de supervisión y acompañamiento en centros de salud mental, especialmente cuando pudo resultar más necesaria la supervisión en la toma de medicamentos. A pesar de que algunos servicios y profesionales hubieron podido seguir ofreciendo sus servicios, igualmente se vieron afectados por las limitaciones en otros recursos con los que realizaban derivaciones, coordinaciones y trabajo en red.

> "Gran parte de los servicios o recursos externos con los que trabajábamos y atendían a las personas del albergue durante el día han interrumpido su funcionamiento o se encuentran bajo mínimos, por lo que, en ese sentido, se ralentiza o interrumpe el proceso iniciado con cada una de ellas: trámites sanitarios, inserción laboral, etc." (P98).

En contraste con estas situaciones de ruptura del proceso de intervención, también se detectó un aumento de la demanda entre las personas que previamente ya estaban siendo atendidas por las entidades. Esta demanda incluía la solicitud de más acompañamiento profesional y necesidad de contención emocional, en un contexto de mayor proximidad que, por otra parte, facilitó la creación y recuperación del vínculo profesional. En este sentido, los/las profesionales describieron situaciones de mayor horizontalidad en la relación, con más uso de la escucha activa y una mejora en la adherencia a los tratamientos. Este escenario facilitó una intervención más personalizada y centrada en la persona. En algunos casos en los que el confinamiento fue posible, la proximidad en el día a día también fue clave esta relación y vínculo profesional.

> "Los centros de confinamiento tienen apertura de 24 horas. Esto lleva a tener más tiempo para estar con las personas que acuden a los mismos. La consecuencia es una mayor relación con la persona, en lugar de con su parte de usuaria de un servicio". (P31).

Otro de los aspectos destacados en la modificación de la intervención y relación profesional, tuvo que ver con la exposición compartida de profesionales y personas usuarias al riesgo de contagio; un elemento que modificó en parte la habitual diferencia en lo que a poder y privilegios se refiere.

Los cambios en los patrones de comunicación que las medidas de seguridad sanitaria impusieron, nos recuerdan que este vínculo y proximidad profesional tuvo más mérito si cabe que en condiciones normales, especialmente en situaciones en que el apoyo emocional se hizo más necesario. Además de la disminución de algunos gestos afectivos, se dieron variedad de situaciones que así lo corroboran.

> "Para muchos es extraño mantener la distancia con el profesional. Los saludos... Están acostumbrados a socializarse de forma más distendida y esto se nota". (P13).

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.

> "Las conversaciones por teléfono están sirviendo para apoyarnos mutuamente en una situación que compartimos". (P62).

Lamentablemente algunos/as profesionales también detectaron como los cambios relativos a la relación profesional incluyeron, en ocasiones, una serie de malas prácticas.

> "Teniendo en cuenta que partimos de poder generar relaciones horizontales donde el privilegio desaparezca, esta situación nos ha llevado a ubicarnos en esta situación de poder y dificulta las relaciones horizontales y el acompañamiento". (P208).

> "La manera que se transmiten [las propuestas]; hacer valer el poder de los profesionales sobre ellos... El distanciamiento entre los profesionales y usuarios. El sentirse mejor que los demás…" (P30).

El deterioro de esta relación y vínculo profesional motivó en muchos casos la aparición de la desconfianza por parte de las personas usuarias, llegando en algún caso a afirmar que "*se ha perdido la confianza hacia nuestra persona y hacia el servicio con algunos usuarios*" (P190). También es cierto que la desinformación inicial respecto a los cambios necesarios en los servicios facilitó esta situación, pudiéndose reconstruir en algunos casos el vínculo a medida que se podían definir mejor los cambios a aplicar en la intervención.

De este modo, los/las profesionales reportaron cómo los cambios fueron recibidos muchas veces de manera positiva, desde la aceptación y la comprensión, pero también desde posiciones opuestas que mostraron resistencias. La incertidumbre y preocupación por la situación también llevó a la resignación, y en muchas ocasiones a la preocupación al considerar que los cambios y medidas adoptadas no habían sido efectivas ni tampoco suficientes. En todo caso, destacaron varios elementos que facilitaron la intervención en estas condiciones: poder ofrecer información clara, contar con traductores/as, tener previamente un buen vínculo profesional, el uso del humor, posibilitar la participación de la población atendida y el aumento del seguimiento telefónico. Precisamente la falta de cuidado en alguno de estos aspectos fue reportada también como barrera para la implementación de cambios y adaptación a la nueva situación, juntamente con el miedo al contagio en los recursos de algunas personas usuarias y una perspectiva punitiva respecto a estos.

3.5. Perspectivas de futuro

Respecto a la percepción de las consecuencias futuras de estos cambios en la intervención, los y las profesionales refirieron confiar en una mejor relación con las personas usuarias, así como un aumento de las intervenciones más individualizadas. Destacaron la importancia de

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.

mantener el vínculo que se ha creado con las personas usuarias, incluso recuperando el relato de superación conjunta de esta situación como un elemento motivador.

Aunque desde cierto pesimismo, los y las profesionales participantes remarcaron esta visibilidad que ahora ha tomado el sinhogarismo como oportunidad para afrontar la situación con más medios y mayor compromiso.

> "Creo que en estos momentos hay una sensibilidad con el grupo de población de personas que están en la calle. Esta crisis ha venido a visibilizar la importancia de una vivienda en la vida de las personas. Sería una ocasión perfecta para adoptar medidas que modifican las políticas de viviendas, el modelo de recursos residenciales para personas sin hogar... Sin embargo, me temo que la crisis no llegue a producir cambios profundos en los responsables políticos. Que se quede en atender la emergencia y volver después a los mismos errores de antes. Ojalá se produjeran cambios estructurales necesarios y deseados. Habrá que esperar a ver". (P24).

Por otra parte, las repercusiones sociales y económicas de la pandemia y el confinamiento instaron a prever un aumento de la demanda, en unos servicios que ya anteriormente se mostraban insuficientes.

> "Han dado respuesta para que la gente no se les muriera en la calle directamente y no fuera un foco de contagio, no con visión dignificante de la persona. No han buscado alternativas duraderas para esta problemática; han buscado un parche para solucionar esta situación sanitaria, pero sin más motivo de fondo. Cuando esto acabe más gente estará en la calle, más precariedad y con menos recursos públicos o privados para atenderlos". (P205).

4. Análisis

4.1. Impacto en las personas sin hogar

El desconocimiento general, las características y tamaño del fenómeno imposibilitaron mitigar la falta de información y miedos presentes. Además, no sólo hubo una transmisión de esta incertidumbre entre los diferentes escalones organizativos de las instituciones, sino que en cada uno de ellos se incrementó cuanto mayor fue la exposición.

Las instituciones y centros, ya de por si insuficientes para dar respuesta a la problemática del sinhogarismo, se vieron todavía más sobrepasados. Los/las profesionales y voluntarios/as, desde la primera línea de la intervención, no sólo observaron estos efectos, sino que además los sufrieron en primera persona: largas jornadas laborales, sentimiento de impotencia, estrés y bajas laborales fueron algunas de las consecuencias. Las personas sin hogar fueron, una vez más, las que sufrieron en mayor medida esta falta de respuesta adecuada a su situación.

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.

Aunque pudiera no considerarse necesario, recordamos que la situación de exclusión que viven estas personas les privó de algunos derechos como el acceso a la información, recogidos en el artículo 20 de la Constitución Española (España, 1978) y en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas, 1948) y, en este caso concreto, a información tan primordial como la relacionada con la propia salud. Estas dificultades en el acceso a la información también explicaron las primeras resistencias de las personas sin hogar ante las indicaciones de los/las profesionales, pero éstas fueron desapareciendo conforme se reforzaba la transmisión de las informaciones consiguiendo un mayor cumplimiento en la adopción de medidas de protección, como pudieran ser las relacionadas con la higiene de manos.

No obstante, la falta de información derivó también en sentimientos de inseguridad y miedo, facilitando la agudización de sintomatologías psiquiátricas previas e incluso su aparición entre profesionales (Lai et al., 2020). Estas consecuencias se vieron por cambios en los patrones de consumo de drogas al dificultarse el acceso a muchas substancias, tanto legales como ilegales. Los efectos del cierre de fronteras comportaron una menor oferta de drogas, aumentando su precio o siendo vendidas al mismo, pero más diluidas o alteradas, conllevando todavía un mayor riesgo para la salud (Canadian Centre on Substance Use and Addiction, 2020). Por otra parte, el consumir sustancias tóxicas sin la supervisión o ayuda de terceros, para evitar el contacto con otras personas, aumenta los riesgos en casos de sobredosis; especialmente cuando las características de la droga adquirida han sido modificadas (Tyndall, 2020).

En un intento de mitigar todas estas consecuencias, los participantes en el estudio informaron de un mayor consumo de tabaco y de dispensación de psicofármacos. El tabaco, facilitado en muchas ocasiones por los/las profesionales a las personas sin hogar, fue un elemento al que se recurrió para facilitar la convivencia durante el aislamiento en los centros. Aunque fumar se asocia a una peor progresión de los efectos del COVID-19 (Vardavas & Nikitara, 2020), no hay evidencias de que este hecho puntual aumentase los riesgos previamente existentes. La dispensación de psicofármacos, actuando en algunos casos como substitutos más seguros ante la falta de acceso a otras drogas (Bach et al., 2020), se ha mostrado como una oportunidad para mejorar el canal de distribución, especialmente benzodiacepinas u otros depresores del sistema nervioso (Tyndall, 2020). Finalmente, la realización de actividades de dinamización, ocupación del tiempo, acceso a internet y otros entretenimientos también facilitaron claramente la convivencia.

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.

4.2 Impacto en los servicios

A tenor de los resultados obtenidos, el recurso de los nuevos pabellones habilitados para el aislamiento se mostró claramente ineficaz e incluso contraproducente. Personas acostumbradas a vivir invisibilizadas en las calles, con una interacción mínima con otras personas, se vieron obligadas a convivir entre ellas en espacios hacinados en los que no era posible respetar las medidas de seguridad adecuadas, exponiéndolas todavía más al riesgo de contraer el virus (Tobolowsky, 2020). Aunque bien es cierto que en lo que se refiere a las posibilidades de higiene, estas fueron reforzadas y bien implementadas, considerando la situación. De todos modos, parece haberse olvidado que el confinamiento requiere de unas condiciones que solo pueden darse en un hogar habitable, y estas condiciones si no se ofrecieron previamente no se podían ofrecer entonces, desde la improvisación en un estado de emergencia. E incluso si hubieran podido llegar a ofrecerse, no se debe obviar que la población consumidora de tóxicos necesita salir a la calle, no solo para acceder a ellos, sino también para conseguir dinero para poder comprarlos; puesto que ninguna de estas dos cosas se les facilitó desde los pabellones (Tyndall, 2020).

Estos elementos expuestos pudieran reforzar la necesidad de proveerse de espacios diferenciados para aislar y tratar específicamente a personas que muestren síntomas y se detecten como positivos en COVID-19 (Slat, et al, 2020), así como anticiparse a la común problemática del futuro de una persona sin hogar que es dada de alta de un centro hospitalario. Como se ha descrito en los resultados, en algunos centros pudieron prever zonas específicas de aislamiento para personas infectadas por el virus. Cabe destacar que si los servicios no pueden garantizar las medidas de seguridad, como es el distanciamiento físico, el hecho de contar entre las personas atendidas con un solo afectado por el virus resultaría en una segura propagación, justamente en una de las poblaciones en las que pudiera ser más difícil su seguimiento por el modo de vida al que se ven abocados. En este sentido, en algunos centros se advirtieron medidas de control adoptadas, destacando controles regulares de temperatura corporal.

Por otra parte, es necesario también plantearse los efectos del encierro y hacimiento en personas con diferentes problemáticas de salud mental, expuestas además a estresores por los riesgos de contraer el virus. Es conocido que el hacinamiento, el ruido, no disponer de luz adecuada, la falta de acceso a espacios verdes y otros factores pueden aumentar desórdenes

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.

mentales (World Health Organization, 2020). Por este motivo son destacables los esfuerzos de algunas entidades por cuidar estos aspectos, aunque dependiendo en todo momento de la posibilidad de los recursos y espacios con los que se contó. Más difícil ha sido mantener estos requisitos en espacios como los pabellones. Y aunque no se ha detectado información relativa, hubiera sido interesante poder conocer qué respuesta se hubiera podido ofrecer de coincidir en un mismo recurso víctimas y agresores, reconociendo que se han reforzado especialmente las medidas de contención de la violencia de género durante el estado de alarma (Ruiz-Pérez & Pastor-Moreno, 2020).

Otra interesante cuestión es que, atendiendo a la elevada prevalencia de maltrato de género entre personas en situación de sinhogarismo, el hecho de que en los datos no se reportaran estas situaciones de violencia o de convivencia víctima-agresor, es ya un indicador de la violenta doble invisibilización que las mujeres en situación de sinhogarismo padecieron durante el confinamiento. Nuevamente, dependió de los recursos ya disponibles en cada zona el poder dar una respuesta adecuada a estas situaciones, y aunque fue posible en algunos casos, mayormente estos aspectos han quedado descuidados.

En algunas ocasiones, los efectos negativos para la salud mental de las personas sin hogar se dieron incluso desde antes de ingresar a los centros previstos para el confinamiento. Muchas de estas personas fueron localizadas en la vía pública por la policía y obligadas a desplazarse hasta los centros. En primer lugar, es necesario comprender que el contacto con la policía es una experiencia que se vive desde una subjetividad muy diferente cuando se forma parte de un grupo excluido, especialmente si el modo de subsistencia queda fuera de los límites normativos establecidos, sin necesidad de que éstos supongan ilícitos. Esto actúa como inhibidor de la denuncia en este colectivo, aumentando todavía más su vulnerabilidad e indefensión (García Domínguez, 2019). Es por ello que estos encuentros con la policía pueden empeorar su situación contribuyendo a un aumento del estrés emocional (Jenkins et al. 2020). Además, en estas situaciones, se encontraron en su mayoría personas sin contacto con la red de atención pública, conociéndose que los casos más severos de trastorno mental son los más reacios a ser atendidos por los servicios (Patten, 2017).

Esta situación también facilitó que el ingreso en alguna de estas instituciones pensadas para el confinamiento fuera vivido como algo punitivo, y no como una respuesta asistencial. El miedo a este encierro y el cese del servicio en los centros habituales llevó a personas con

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.

trastorno mental a situaciones de mayor soledad y exclusión que, a su vez, empeoraron su salud mental. Existen evidencias acerca de redes sociales de menor tamaño y de peor calidad en personas que sufren de esquizofrenia, suponiendo un avance en el tratamiento del trastorno cuando se mejora la cantidad y calidad de la red (Degnan et al., 2018), incluso cuando se trata de contactos casuales con profesionales de los servicios o establecimientos públicos (Kozloff et al., 2020).

Los datos obtenidos detallaron una mejor adaptación de aquellos recursos de tamaño reducido que se mantuvieron abiertos, aunque sin poder realizar nuevas admisiones. En estos recursos se pudo realizar una intervención más próxima, dando en muchas ocasiones una continuidad a las intervenciones ya iniciadas con anterioridad por los/las profesionales que ya atendían previamente a estas personas. En todo caso, la baja exigencia y flexibilidad de las normas fue uno de los elementos facilitadores principales.

4.3 Cambios en la intervención profesional

El cierre de algunas entidades, los cambios en la intervención motivados por el teletrabajo y la creación apresurada de nuevos recursos propició momentos en que se desconocía el nuevo mapa de servicios, dificultando las derivaciones, las coordinaciones y el trabajo en red. Esta reestructuración llevó a la conversión de algunos servicios que ofrecieron respuesta más allá del objetivo para el que fueron diseñados. En muchas ocasiones, fueron los/las profesionales y voluntarios/as quienes consiguieron mejorar la adaptación de los servicios a las nuevas necesidades, haciendo valer su experiencia desde la primera línea de intervención ante los/las responsables de la gestión de los recursos. También fue inevitable la paralización de trámites pendientes que eran esenciales, agravando más la situación en un momento en el que no resulta posible obtener ingresos u otro sustento mediante la mendicidad u otras prácticas de microeconomía sumergida (como pequeños trabajos no regulados algunas horas al día).

A pesar de ello, en algunas ocasiones denunciaron no haber podido conseguir elementos mínimos que garantizaran la dignidad de las personas atendidas y la calidad de la respuesta ofrecida. En este sentido, en algunos casos no se pudo cubrir correctamente el derecho a la intimidad o no se adoptaron las medidas considerando una perspectiva de género; algo de lo que ya previamente adolecen algunas intervenciones (Márquez & Lorenzo-Aparicio, 2016). También se denunció la falta de una respuesta adecuada ante la diversidad funcional,

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.

generando mayor exposición al riesgo de contraer el virus y una clara discriminación al no atender las necesidades derivadas de esta diversidad (Boyle et al., 2020).

En muchos casos, desbordados por la situación generada, los y las profesionales explicaron haber realizado una intervención meramente asistencial, dando respuesta a las necesidades más inmediatas y alejándose de su rol profesional. Junto con las demandas vinculadas a la alimentación, higiene y medidas de protección, también aumentó la demanda de mayor acompañamiento profesional, en un contexto en que la relación profesional era vivida desde una mayor horizontalidad ante una similar exposición al riesgo de contagio. Aunque, por otra parte, precisamente en este contexto fueron más evidentes las relaciones de poder y privilegios existentes. Especialmente desde los centros en los que se implantó el teletrabajo, este acompañamiento se incrementó vía telefónica, añadiendo algunas dificultades en algunas tareas como el control en la toma de medicación. A pesar de todo, empiezan a mostrarse resultados apuntando que las personas atendidas telemáticamente pueden permanecer estables y su percepción subjetiva del apoyo prestado es apenas menor (Roncero et al., 2020). La nueva situación ha añadido elementos a considerar en la relación profesional, tan basada en la comunicación entre los participantes. En casos de intervención presencial, la ropa y máscaras de protección pueden resultar amenazantes para personas que sufren algunos trastornos mentales, y todavía se pierden más elementos de la comunicación no verbal cuando el contacto se realiza telemáticamente (The Lancet Psychiatry, 2020). Y tampoco podemos dar por hecho que todas las personas usuarias cuenten con un teléfono o puedan permitirse el gasto que supone mantener la línea activa (Martínez Redondo, 2020), y más todavía en un momento en que el acceso a los recursos económicos es más difícil si cabe. En este sentido, han sido esenciales las entidades que han podido facilitar la comunicación, con profesionales u otras personas, ya sea telefónicamente o mediante videoconferencia.

5. Conclusiones

La respuesta ofrecida a las personas sin hogar ha reproducido y visibilizado todavía más los defectos ya existentes en la cobertura de sus necesidades. Se ha exacerbado el asistencialismo que, si bien anteriormente ya se mostraba ineficaz, durante esta pandemia ha desatendido la compleja problemática del sinhogarismo. Aunque han existido respuestas a nivel individual que son admirables y más allá de lo exigible ante la situación inesperada, como colectivo las personas en situación de sinhogarismo han visto aumentados los riesgos y su vulnerabilidad

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.

social. Entre los más destacables, encontramos el riesgo a una mayor probabilidad de contagio cuando han sido hacinadas en pabellones; mientras que algunos centros para ellas esenciales han limitado o cesado la atención presencial.

Salvo excepciones, la principal respuesta se ha basado en procurar ofrecer medidas sanitarias de seguridad sin contar con los recursos necesarios para ello, y sin disponer además de los recursos habituales que ya de por si son insuficientes. Durante este estado de alarma, la respuesta al sinhogarismo se ha simplificado, olvidando muchos de sus aspectos. Ejemplo de ello ha sido la congregación de personas con necesidades y perfiles tan diferentes que, si la situación ha podido dirigirse, ha sido gracias al sobresfuerzo de trabajadores/as y voluntarios/as; aportación que han pagado y seguirán pagando con su salud mental. Como ya venía ocurriendo previamente, no se ha ofrecido la respuesta que las personas sin hogar necesitan, pero sí se han cumplido objetivos latentes como el de separar a las personas sin hogar del resto de la población. Cabe preguntarse sino por el sentido para estas personas de reforzar los confinamientos forzosos, mientras no se trasladan esos mismos esfuerzos en ámbitos igualmente vitales para ellas cuando sufren en muchos casos de trastornos mentales y dependencia a sustancias tóxicas. Por no entrar en detalles como la dificultad del confinamiento para personas que dependen del consumo de tóxicos que se consiguen en la calle. Si además el confinamiento se da en condiciones que no pueden garantizar las mínimas medidas de seguridad y distanciamiento, lo que se consigue es procurar garantizar el derecho a la salud de la población en general en detrimento de la salud de las personas sin hogar que, simplemente, son apartadas físicamente de posibles contactos con el resto de la población.

En todo caso, las experiencias de confinamiento en los centros de dimensiones más reducidas parecen ofrecer mejor respuesta que los pabellones, facilitando respetar la dignidad de las personas y su convivencia. El cese del servicio de algunos recursos supone una mayor movilidad y mayores puntos de encuentro entre personas, que se desplazan hacia centros que permanecen abiertos y en los que se ofrecen servicios para los que no han sido diseñados. Esto además desgasta a los profesionales en funciones y tareas que no les son propias. En estos servicios, no especializados, aumenta el riesgo de discriminación por sexo, género y también ante la diversidad funcional, entre otros.

Si bien los resultados y conclusiones del presente informe pueden considerarse muy negativos, esto no debiera sorprender conociendo el punto del que partíamos anteriormente al

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.

COVID-19. Los resultados no ponen en duda la implicación de profesionales y voluntarios/as, así como las dificultades en la toma de decisiones cuando los cambios se producen de forma tan rápida como han acontecido; más bien lo contrario. Pero sí evidencian que, de un ámbito de atención a las personas que no cuenta con el compromiso político y los recursos necesarios, hay respuestas que simplemente no son posibles. A pesar de la voluntad de evitar riesgos ante la pandemia, en muchos casos no sólo no se ha conseguido, sino que también se han multiplicado exponencialmente otros riesgos ya existentes y se ha incrementado la vulnerabilidad social.

No se pretende aquí realizar un ejercicio de ponderación entre riesgos y beneficios de las medidas adoptadas, pero pudiera examinarse si la naturaleza de algunas excepciones contempladas durante el estado de alarma no hubiera sido igualmente aplicable a las personas sin hogar. Si medimos a nuestra sociedad por el trato que otorga a los más débiles, la respuesta ante esta pandemia no ha sido más que una visibilización de todas nuestras carencias.

A la población se le solicitó que permaneciera confinada en sus casas, entendido el hogar como el sitio en el que dar respuesta a las necesidades más básicas. Para las personas en situación de sinhogarismo, muchos de los lugares en que parcialmente podían ver satisfechas estas necesidades fueron cerrados. El criterio de encierro prevaleció sobre el de las necesidades básicas, pues la aplicación de este confinamiento se diseñó olvidando a las personas más vulnerables.

6. Recomendaciones

Si bien el presente estudio partía de un enfoque descriptivo, durante el proceso de investigación se han podido generar una serie de recomendaciones generales. De este modo, ante la posibilidad de una nueva situación de pandemia, o cualquier otra situación en la que pudieran darse analogías, se recogen algunos aprendizajes y recomendaciones a partir de la participación de los y las profesionales en el estudio.

- *Necesidad de abordar el contexto de estrés laboral y tensión emocional de las y los profesionales.* Las relaciones dentro del equipo profesional han sido un importante elemento de protección. Por lo que resulta muy importante, igual que en otros contextos,

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.

tener completamente atendida la salud emocional y relaciones de los equipos profesionales.

- *El teletrabajo como un elemento importante para mantener la estabilidad y salud de los/las profesionales.* Si bien en algunos puestos esto no resulta posible, esta experiencia ha demostrado la posibilidad de alternar teletrabajo con la intervención presencial. Incluso en labores de intervención no directa, como realización de gestiones y trabajo documental, se ha reportado un aumento del rendimiento profesional. Del mismo modo, incluir refuerzos en la plantilla ante estas situaciones y prever la rotación entre profesionales son también elementos necesarios para proteger tanto a estas personas como al servicio. Aunque para cuidar a los/las profesionales, se demuestra que es importante poder ofrecer una atención digna y de calidad; pues no solo sus efectos revierten en las personas usuarias. Y contando con esta experiencia, también puede ser oportuno el ofrecimiento de soporte psicológico para los/las profesionales.

- *Realizar una planificación del mapa de recursos en los diferentes territorios y zonas.* Ante la posibilidad de un nuevo rebrote debería valorarse la situación procurando encontrar un mejor equilibrio entre el confinamiento y la respuesta a las necesidades básicas. En este sentido, podría reconsiderarse el cierre de servicios que pudieran ser esenciales, y evitar así la afluencia masiva a algunos puntos en los que, además, se cuenta con peores condiciones para atender a las personas. De este modo, se debiera valorar cómo garantizar una atención digna a la diversidad de perfiles, así como no descuidar aspectos esenciales referentes a la perspectiva de género, la salud mental y el consumo de tóxicos, entre otros.

- *Establecer protocolos de comunicación*. Por un lado, protocolos de comunicación entre entidades, conociendo de antemano los nuevos circuitos, aumentando la efectividad en la respuesta y disminuyendo estrés y tensión. Y por otro lado, protocolos de comunicación para los/las profesionales y las necesidades asistenciales.

- *Participación efectiva de personas usuarias, profesionales y voluntarios/as*. Es necesario contar con todas las personas involucradas a la hora de realizar los protocolos, las previsiones de recursos o los cambios de gestión, pues acumulan las experiencias y saberes necesarios para una empresa de estas características. Quizá de este modo, también puedan establecerse canales para que los retrocesos en los itinerarios de intervención se

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.

den en menor medida. De la misma manera, desde una mirada garantista, estos protocolos podrían incluir herramientas para evitar, detectar y reaccionar ante malas prácticas que, si ya de por sí son graves, sus efectos podrían ser peores cuando la vulnerabilidad es todavía más acuciante. En este sentido, no debieran justificarse todavía más restricciones de derechos de las que sufren las personas en situación de sinhogarismo.

- *Contacto en caso de urgencia*. La irremediable urgencia con la que se deben implantar estas medidas lleva a plantearse las opciones de contacto con las personas usuarias; que quedan más desprotegidas si encuentran los servicios cerrados y no cuentan con la posibilidad del contacto telefónico. Quizá la provisión de teléfonos recargables, ya previamente comercializados, podría paliar estos efectos adversos; práctica que ya ha demostrado su eficacia en diversas pruebas piloto sobre intervenciones socioeducativas diversas (Calvo, et al, 2019).

- *Adecuación de los espacios para facilitar su acceso y uso.* Resulta primordial cuidar el mensaje y la imagen que se genera de los nuevos servicios de urgencia que pudieran crearse. Las características de estos servicios y la obligatoriedad del confinamiento pueden facilitar una imagen punitiva a su alrededor, que lleva a resistencias y rechazos respecto al ingreso y puede exponer a las personas a mayor vulnerabilidad. Tener establecidas y correctamente comunicadas unas normas de baja exigencia, así como la existencia de flexibilidad, también ayuda en este sentido y reduce a su vez el margen para la improvisación individual. En todo caso, la imagen de estos servicios debe cuidarse no solo desde el recurso, sino también en los contactos previos; especialmente si se dan desde los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado pues podrían alimentar esta imagen punitiva.

7. Agradecimientos

A todas aquellas personas que pudieron participar en este estudio dedicando su tiempo en un momento arduo y comprometido.

A la Dra. Sonia Panadero de la Universidad Complutense de Madrid, al Dr. José Juan Vázquez de la Universidad de Alcalá, al Dr. Miguel Ángel Navarro de la Deustuko Unibertsitatea, a las Dra. Virginia Matulic, la Sra. Adela Boixados y al Dr. Jordi Caïs de la Universitat de Barcelona, al Dr. Albert Sales de l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans

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.

de Barcelona por su inestimable ayuda en el reclutamiento de la muestra. Al equipo de investigación que conforma la Red de Investigación de Mujeres en Situación de Sinhogarismo por su colaboración en la difusión del cuestionario.

A los diversos responsables de entidades prestadoras de servicios específicos para personas en situación de sinhogarismo por la inyección de energía adicional que nos proporcionaron durante el reclutamiento de la muestra, cuando se pusieron en contacto con nosotros para pedirnos, muy educadamente eso sí, que no continuáramos con el estudio; siempre esgrimiendo como principal motivo eufemístico, que simplemente no era el momento.

Referencias

Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*-December, 1(1), 39–47.

Bach, P., Robinson, S., Sutherland, C., & Brar, R. (2020). Innovative strategies to support physical distancing among individuals with active addiction. *The Lancet. Psychiatry*, S2215-0366(20)30231-5. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30231-5

BOE. (2020). BOE.es - Boletín Oficial del Estado. Sumario del día 14/03/2020. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/

Boyle, C.A.; Fox, M.H.; Havercamp, S.M.; Zubler, J. (2020). The public health response to the COVID-19 pandemic for people with disabilities. *Disability and Health Journal*, 13(3). DOI: https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100943

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Busch-Geertsema, V., Culhane, D., & Fitzpatrick, S. (2016). Developing a global framework for conceptualising and measuring homelessness. *Habitat International*, 55, 124–132. https://doi.org/10.1016/J.HABITATINT.2016.03.004

Calvo, F., Carbonell, X., & Badia, M. (2018). Homelessness and unemployment during the economic recession: The case of the city of Girona. *European Scientific Journal*, 14(13), 1857–7881. https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n13p59

Calvo, F., Carbonell, X., & Johnsen, S. (2019). Information and communication technologies, e-Health and homelessness: A bibliometric review. *Cogent Psychology*, *6*(1), 1631583. https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1631583.

Canadian Centre on Substance Use and Addiction (2020). *Changes Related to COVID-19 in the Illegal Drug Supply and Access to Services, and Resulting Health Harms*. Obtenido de https://ccsa.ca/sites/default/files/2020-05/CCSA-COVID-19-CCENDU-Illegal-Drug-Supply-Alert-2020-en.pdf

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.

Degnan, A.; Berry, K.; Sweet, D.; Abel, K.; Crossley, N.; Edge, D. (2018). Social networks and symptomatic and functional outcomes in schizophrenia: a systematic review and meta-analysis. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 53, 873–888 (2018). DOI: https://doi.org/10.1007/s00127-018-1552-8

España. Constitución Española. Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 – 29424.

Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

García Domínguez, I. (2019). Aporofobia: una investigación cualitativa al colectivo de personas sin hogar en Salamanca. *Ars Iuris Salmanticensis*, 7, 25-53. Obtenido de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/141537/Aporofobia_una_investigacion_cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gibbs, G. R. (2007). Analysing qualitative data. In *Forum: Qualitative Social Research* (Issue 3). Sage Publications.

Gorbalenya, A. E., Baker, S. C., Baric, R. S., de Groot, R. J., Drosten, C., Gulyaeva, A. A., Haagmans, B. L., Lauber, C., Leontovich, A. M., Neuman, B. W., Penzar, D., Perlman, S., Poon, L. L., Samborskiy, D., Sidorov, I. A., Sola, I., & Ziebuhr, J. (2020). Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: The species and its viruses-a statement of the Coronavirus Study Group. *BioRxiv*, 1–15. https://doi.org/10.1101/2020.02.07.937862

Jenkins, W.D.; Bolinski, R.; Bresett, J.; Van Ham, B.; Fletcher, S.; Walters, S.; Friedman, S.R.; Ezell, J.; Pho, M.; Schneider, J.; Ouellet, L. (2020). COVID-19 During the Opioid Epidemic - Exacerbation of Stigma and Vulnerabilities. *The Journal of Rural Health*. DOI: https://doi.org/10.1111/jrh.12442

Kozloff, N.; Mulsant, B.H.; Stergiopoulos, V.; Voineskos, A.N. (2020). The COVID-19 Global Pandemic: Implications for People With Schizophrenia and Related Disorders, *Schizophrenia Bulletin*, 46(4), 752–757. DOI: https://doi.org/10.1093/schbul/sbaa051

Lai, J.; Ma, S.; Wang, Y.; Cai, Z.; Hu, J.; Wei, N.; Wu, J.; Du, H.; Chen, T.; Li, R.; Tan, H.; Kang, L.; Yao, L.; Huang, M.; Wang, H.; Wang, G.; Liu, Z.; Hu, S. (2020). Factors Associated With Mental Health Outcomes Among Health Care Workers Exposed to Coronavirus Disease 2019. *JAMA Netw Open*, 3(3). doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.3976

Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26–46. https://doi.org/10.1037/amp0000151

Márquez Sánchez, L.; Lorenzo-Aparicio, A. (2016). Dificultades en la atención a mujeres con hijos y trastorno de adicción, desde una perspectiva de género. Coords. D. Carbonero, Esther Raya, Neus Caparrós, E. Gimeno. *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global: Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja. Obtenido de: https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC025.pdf

Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en línea: http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Patten, S.B. (2017). Homelessness and Mental Health. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 62(7), 440–441. https://doi.org/10.1177/0706743717711423

Ruiz-Pérez, I.; Pastor-Moreno, G. (2020). Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de COVID-19. *Gaceta Sanitaria*. DOI: https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.005

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.

Roncero, C.; García-Ullán, Ll.; de la Iglesia-Larrad, J.I.; Martín, C.; Andrés, P.; Ojeda, A.; González-Parra, D.; Pérez, J.; Fombellida, C.; Álvarez-Navares, A.; Benito, J.A.; Dutil, V.; Lorenzo, C.; Montejo, A.L. (2020). The response of the mental health network of the Salamanca area to the COVID-19 pandemic: The role of the telemedicine, *Psychiatry Research*, 291. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113252

Slat, S.; Thomas, J.; Lagisetty, P. (2020). Coronavirus Disease 2019 and Opioid Use - A Pandemic Within an Epidemic. *Jama Health Forum*, 1(5):200628–e200628.

The Lancet Psychiatry. (2020). Mental health and COVID-19: change the conversation. DOI: https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30194-2

Tobolowsky, F.A.; Gonzales, E., Self, J.L., Rao, C.Y.; Keating, R.; Marx, G.E.; McMichael, T.M.; Lukoff, M.D.; Duchin, J.S.; Huster, K.; Rauch, J.; McLendon, H.; Hanson, M.; Nichols, D.; Pogosjans, S.; Fagalde, M.; Lenahan, J.; Maier, E.; Whitney, H.; Sugg, N.; Chu, H.; Rogers, J.; Mosites, E.; Kay, M. (2020). COVID-19 Outbreak Among Three Affiliated Homeless Service Sites — King County, Washington. MMWR Morb Mortal Wkly Rep, 69:523–526. DOI: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6917e2

Tyndall, M. (2020). Safer opioid distribution in response to the COVID-19 pandemic. International *Journal of Drug Policy*, 102880. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2020.102880

Vardavas, C. I., & Nikitara, K. (2020). COVID-19 and smoking: A systematic review of the evidence. *Tobacco induced diseases*, 18, 20. https://doi.org/10.18332/tid/119324

World Health Organization, (2018). WHO Housing and health guidelines. Obtenido de: https://www.who.int/sustainable-development/publications/housing-health-guidelines/en/2

Para contactar:
Autor de correspondencia, Dr. Fran Calvo. Email: **fran.calvo@udg.edu**
Pujada de Sant Domènec, 9. 17004, Girona, Teléfono y Fax 972418300.

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.

Reseñas

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 de libro

TÍTULO: ***Bienestar en España. Ideas de futuro desde el discurso de padres y madres***

AUTORES: **Rodríguez San Julián, E., Ballesteros Guerra, J. C., y Megías Quirós, I.**

EDITORIAL: **FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción), Madrid; 219 páginas**

AÑO: **2011**

M.ª Ángeles Hernández Prados, *Universidad de Murcia*

Partiendo de la premisa de que el Estado de bienestar se instaura en las sociedades modernas como un derecho ciudadano, se puede juzgar a los gobiernos y la acción política en base al grado de bienestar alcanzado por una sociedad, abriendo un intenso debate que aún continua vigente. De ahí que los autores pretenden conocer a través del estudio cualitativo con grupos de discusión plasmado en esta obra, el grado de confianza en el sistema de bienestar en España en la actualidad, abordando los siguientes temas:

1.Conceptos de bienestar, calidad de vida y seguridad;
2. Ideas sobre el futuro en general y el de los hijos en particular;
3. Evolución social, garantías y derechos;
4. Procesos de desarrollo personal e integración social;
5. Cadenas de necesidades: ahora y en el futuro;
6. Recursos disponibles: los propios y los colectivos; y
7. Fórmulas de afrontamiento del futuro.

Para ello conciben el "bienestar" como el conjunto de aspiraciones, expectativas y necesidades que posibilitan conseguir cierto nivel de satisfacción personal y calidad de vida en la sociedad, de modo que la satisfacción, felicidad y calidad son núcleos esenciales del bienestar de la ciudadanía, aunque con demasiada frecuencia se reduce el bienestar a lo material. Sobre este utilitarismo individual de intercambiar del trabajo individual por salario (sociedad salarial), se asientan las bases filosóficas e ideológicas del Estado de Bienestar moderno, e implica, según Sennett, la pérdida del bien común como principio básico de organización social, hasta el punto de que en época de crisis económica se produce el declive del mismo y se acrecienta las situaciones de vulnerabilidad y exclusión.

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.

En segundo lugar, se lleva a cabo una aproximación sobre las perspectivas del futuro en general y de los hijos en particular. Para ello los autores establecen tres ejes discursivos (crisis económica, realidad de los menores y valores sociales) que mantienen dos hilos conductores importantes, la orientación del ámbito económico en la visión de futuro, y cierta connotación negativa y pesimista. La crisis como punto de reflexión del futuro desprende un panorama fatalista inmediato y esperanzador para los hijos, pues se considera la situación actual como un ciclo de bonanza-crisis, algo circunstancial que no les afecta directamente. Desde la percepción adulta, los menores son el reflejo de ese tipo de sociedad que les ha "modelado", en contraposición, los jóvenes se quejan de estos estereotipos negativos que les condicionan, pues la sociedad los ve como "jóvenes-fiesta", como acostumbrados a la vida cómoda, resulta y consentida por sus padres, e incapaces de afrontar un posible futuro difícil. Finalmente, los valores que definen la sociedad son hipercompetitiva, hipermaterialista e hiperconsumista; deshumanizada, agresiva e insegura; y una visión, en general negativa, de la inmigración.

En el tercero de los capítulos, *Las ideas de bienestar y calidad de vida*, la población unifica el discurso en el bienestar material, y tanto padres como hijos se preocupan por el trabajo, dinero, comodidad y seguridad personal, individual y familiar. Se entiende el bienestar como una continuidad de la herencia generacional, de modo que el ideal de calidad de vida reducido a salud, dinero y amor, *"consiste en reproducir el tipo de vida y la capacidad de consumo a la que se está acostumbrado"* (p.72), y el "éxito" futuro pasa por incrementar los recursos y las posibilidades de las que se parte. Se cree en la evolución social, descargando el futuro de negatividad, así como en el sistema de derechos que garantiza y posibilita esta calidad de vida.

Los pilares y requisitos imprescindibles para la construcción del bienestar futuro han sido recopilados en el capítulo cuarto de este libro, desde la idea del ciclo vital, en el cual la *familia* es el componente más sólido, los *estudios* se presentan como condición sine qua non, aunque se da por hecho que tener estudios no es garantía del futuro laboral, lo que despierta *"cierto sentimiento de frustración entre los hijos e hijas que "tienen que hacer sacrificios" sin saber muy bien para qué"* (p.85). El *trabajo* se ha convertido en el objetivo básico a conseguir, sabiendo que las condiciones de acceso son duras y marca las posibilidades vitales, entre ellas es esencial para la adquisición de una *vivienda*, obtener la independencia, la construcción de una nueva familia y poder cerrar el ciclo de la vida.

Llegados a este punto, es el momento de cuestionarse cómo padres y madres *imaginan* que evolucionará el contexto en el que se desenvolverá la vida de sus hijos e hijas, y promover cambios en las dinámicas personales, familiares y sociales para atender las necesidades futuras. La sociedad en general está convencida de que vivimos en un ambiente de cambio vertiginoso, capaz de transformar a gran velocidad cualquiera de los elementos básicos de la vida cotidiana, pero la ciudadanía piensa que deben ser aspectos externos a ellos, especialmente de índole económicos y/o materiales, los que hagan posible este cambio. Se valora la formación, la experiencia de viajar y la propia crisis como motor de cambio, aunque destaca especialmente la tecnología como el icono del futuro en sí mismo.

Ahora bien, ¿quiénes son los agentes que promueven el cambio, bienestar y mejora del futuro?, la respuesta se expone en el capítulo 6, primando la percepción de responsabilidad compartida entre distintos agentes, más internos como la familia, que asume la responsabilidad de garantizar el bienestar presente y futuro de los hijos, aportando seguridad, cubriendo sus necesidades básicas, estableciendo canales sólidos de comunicación con los hijos, favoreciendo su desarrollo emocional, educando en valores, facilitándoles formación académica, etc. y externos como el Sistema y los recursos generales, ya que se concibe como *"una base que protege y regula también la parte*

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.

corresponsable del entorno particular" (p.143) y es el responsable de aspectos como los valores, la situación económica, la globalización, mantenimiento de los servicios públicos, de ejercer el liderazgo, entre otros aspectos. También se hace alusión al papel de los hijos e hijas como agentes y responsables de su propio futuro y bienestar, destacando el rol pasivo que adoptan como consecuencia de la burbuja protectora en la que se han desarrollado.

Finalmente, el capítulo siete hace mención a la restricción que tenemos los seres humanos para imaginar el futuro sin proyectar el pasado, limitando la posibilidad de cambio en el pensamiento, y destaca entre las conclusiones, el alto nivel de satisfacción vital de la población española; la concepción de la crisis como un proceso pasajero y cíclico, y la actitud pasiva de la ciudadanía hacia la misma; un estilo de vida marcado por el consumismo que conlleva una valoración artificial, irreal de las prioridades vitales; el bienestar depende de factores internos y el cambio de los externos; así como la estabilidad de clases y la responsabilidad de las nuevas generaciones de mejorar la calidad de vida y bienestar.

El libro de puede descargar en el siguiente ***enlace***

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 de libro

TÍTULO: ***¿Con qué sueñan los niños?***
AUTORES: **AAVV**
EDITORIAL: **Ned, Ediciones, Barcelona; 242 páginas**
AÑO: **2020**

Susana Brignoni

Soñar que uno despierta; soñar cada día lo mismo; soñar que uno actúa y está rodeado de público; soñar que quieres cantar y la voz no sale; soñar que caes, que caes y nada te sostiene; soñar con un sonido, unos tacones que hacen eco en el espacio cerrado, señal de la gran dimensión que adquiere para el sujeto aquel que los porta; soñar que una se convierte en otra y que esa otra es el reverso de una misma; soñarse recorriendo un pasillo extenso, infinito; soñar que uno despierta convertido en un bicho y no saber muy bien si se está soñando o se está despierto. Sueños que afectan al cuerpo, sueños que alivian. El sueño, en fin, y nuestra vida. Y también los sueños de sueños.

El libro frente al que se encuentran es un libro que transmite un importante saber clínico...Se trata de un saber clínico porque está conformado por la escritura de veinte psicoanalistas que escriben sobre lo que escuchan en sus consultas. Son veinte voces orientadas por el psicoanálisis lacaniano pero que a su vez muestran la diversidad de sus singulares lecturas. De su singular modo de saber hacer con los sueños de niños y sueños en el tiempo de la infancia. Sueños significativos, que dejaron una huella a veces indeleble, que intenta enlazarse en un relato. Sueños que plantean una frontera entre los síntomas que aquejan a los analizantes y su inconsciente. Sueños que hacen posible que uno duerma y sueños que provocan un despertar angustiado y que introducen al sujeto en un nuevo sueño o en su imposibilidad de despertar.

La cuestión del sueño tan antigua y a la vez tan actual. En cierta medida el sueño es una producción fuera del tiempo… ¿O no vivimos hoy en una pesadilla, la de la covid19? Pero ¿Dormir y soñar están implicados? ¿Es lo mismo? ¿Cómo hace un niño para ir a dormir? ¿Se aprende a dormir? ¿Cómo se duerme? Y ¿Qué pasa cuando un niño nos confiesa que su rechazo a irse a dormir está basado en el miedo de los sueños que lo esperan? O ¿Qué pasa cuando lo que aparece son los "trastornos del despertar"[1]? "¿Las pesadillas son en los niños un intento de tratar estos encuentros de orden traumático?"[2] El miedo a soñar y los temores nocturnos, modalidades de lo que resiste de la infancia a ser domesticado. Los fantasmas de la noche y la oscuridad. El sueño es una producción que escapa al control del que la produce. Esa pérdida de control es algo que muchas veces el sujeto no se puede permitir y por eso el insomnio.

[1] Esebbag, G. (2020) en AAVV, "¿Con qué sueñan los niños?", Ned ediciones, Barcelona, p. 177.
[2] Rabinovich, D., op.cit., p.69.

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.

Pero ¿Por qué el saber clínico en el que este libro nos sumerge podría interesarle a los no clínicos? Tal vez por algunas puntualizaciones que dan cuenta de una posición de acogida. Frente a los sueños no se trata tanto de entender, no se trata tanto de apuntar a la interpretación dando un sentido sino más bien se trata de acoger. Se trata de dar lugar a un relato que cumple una función en la vida del soñante.

Es por eso que acoger los sueños, como los síntomas nos fuerza a distinguir entre el enunciado y la enunciación...Mantener una puerta abierta en el trabajo con distintos sujetos implica estar más atentos a la enunciación, soportar el enigma que los enunciados transportan sin tratar de dilucidar de inmediato su contenido. Este es uno de los señalamientos que encontrarán en diversos casos.

Por otro lado, es un libro para leer de a poco. Requiere del lector cierta capacidad de sorpresa, ya que los diversos relatos pueden tocarnos, no nos dejarán indiferentes.

También podemos apreciar como el sueño puede ser una herramienta que ayuda a metabolizar el goce, a ponerle un marco y a veces a hacerlo más soportable. Y por el contrario puede ser que el sueño, o más bien ese texto, que es su relato, nos persiga, no cese de insistir, nos inunde de una angustia, que nos muestre que el sujeto no puede escapar de lo real y necesita ayuda.

Veremos allí qué ayuda puede darle un psicoanalista al niño que sueña o al adulto que sigue tropezando con su infancia en aquella pesadilla que se reitera.

Hay distintas claves para acoger, pero una de ellas la encontramos en el texto de Sonia Chiriaco[3] que afirma: "Dondequiera que recibimos a estos niños, les proponemos un lugar Otro; es el principio mismo del psicoanálisis". Y más adelante: "Nos damos cuenta de que el análisis es siempre un trabajo de simplificación, tanto en la psicosis como en la neurosis. El objetivo es lograr un tratamiento de lo real lo más simple posible, para que un sujeto pueda tenerlo a mano sin la ayuda del analista."

Saber hacer con esa "otra escena"[4] del sueño requiere un lazo a otro que de la posibilidad de aprender a nombrar que es un modo en el que pensamos el tratamiento. Lo que veremos en este libro es que no es lo mismo estar atrapados por un fenómeno que nos invade que decir que se trata de una pesadilla, a la que poco a poco podremos despojar de su angustia.[5] Nombrar, como dice Marta Serra[6], puede separarnos del esfuerzo de describir. Lograr esa separación del esfuerzo no es poco...

Tal vez es lo que nos conduce a que haya "algún despertar"[7].

[3] Chiriaco, S., ibid. p.173.
[4] Sosa, J. ibid.,p.191.
[5] Cors Ulloa, R. ibid., p.77.
[6] Serra, M., ibid.,p.65.
[7] Tendlarz, S.E., ibid., p.114.

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 de libro

TÍTULO: ***Profesionales del circo social: 12 meses, 12 historias***
AUTORES: **Aïda Ballester y Antonio Alcántara**
EDITORIAL: **Neret Edicions, Barcelona; 113 páginas**
AÑO: **2020**

Olga Vinyals Martori, *www.artescenasocial.com*

Esta obra que os presentamos es un trabajo de investigación y exploración sobre el concepto de circo social,[1] en su dimensión de herramienta educativa, de empoderamiento y de transformación social.

Sus autores: Aïda Ballester y Antonio Alcántara "Jese", son miembros del equipo pedagógico del área de Formación y Circo Social del Ateneu Popular 9Barris de Barcelona. Su experiencia y pasión por el circo social los ha llevado a construir este nuevo proyecto a partir de las vivencias y las prácticas artísticas de 12 profesionales del circo social que lideran proyectos en Cataluña, el Estado español y de ámbito internacional.

Todos los profesionales que han participado en esta investigación se aproximan al circo desde la experiencia personal. Definen el circo social como un camino de crecimiento, de transformación, libertad, cultura y arte de vida, y enlazan prácticas socioeducativas, de expresión artística, de empoderamiento que nos llevan a una propuesta pedagógica de transformación personal y social.

Al mismo tiempo, sin embargo, se visibiliza la complejidad y la diversidad de prácticas que nacen del entorno del circo social. Las distintas voces que escuchamos gracias a la propia estructura del libro, que se desarrolla a través de siete preguntas a las que los profesionales responden desde la inmediatez y la espontaneidad (así llega a los lectores), nos hacen captar aún más la unicidad de cada propuesta e itinerario artístico.

El hecho relevante que surge de las experiencias de cada profesional es la vinculación de la realidad del circo social con los ámbitos de la educación social, la psicología, la animación sociocultural, la

1 El uso del término Circo Social se ha extendido desde principios de los años 1990, tras dos acontecimientos: la creación en 1995 del programa *Cirque du Monde* del Cirque du Soleil, y la aprobación, en 2002, de la Carta de Creación del Circo Social de Naciones Unidas por representantes de 12 países (Australia, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, España, Francia, Guinea, Irlanda, Marruecos y Holanda), que se reunieron en Seyne-sur-Mer, en Francia.

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.

pedagogía, la sociología... validando las intervenciones y construyendo un cuerpo de contenidos para identificar la verdadera pedagogía del circo social.

Aun así, como constatan los 12 profesionales, queda todavía mucho camino por recorrer para el reconocimiento y la valoración a nivel institucional, y para sistematizar los conocimientos adquiridos desde la práctica y la formación.

Una parte importante del libro es dar voz a la reivindicación de artistas y formadores, que señalan como prioritario el reconocimiento y soporte de las instituciones que permita una estabilidad laboral. Es de vital importancia también para el desarrollo del circo social que haya financiación para el reciclaje y la formación continua del sector, y que se compartan proyectos que tengan como objetivo la reflexión, la sistematización de contenidos y la evaluación.

La riqueza de este libro está también en los enlaces a otros proyectos y realidades de circo social, que se enumeran y de los que se aporta información para profundizar aún más en la investigación. Los referentes que cada profesional señala como iniciadores o "maestros" son valiosas muestras del alcance y la importancia del circo social en Europa y en el mundo.

Hemos de agradecer a la editorial Neret Edicions[2] que haga posible con su implicación y pasión la edición de libros sobre arte social a través de diferentes colecciones, y en concreto *De la web al paper*, donde encontramos esta obra.

2 Neret Edicions y Art Social quieren ser una plataforma de encuentro (eminentemente textual, pero no solo) entre persones, colectivos y organizaciones comprometidas con cualquier forma de acción y/o manifestación artística que tanga valor añadido para la integración y el empoderamiento de personas y colectivos.
Todos ellos pueden ser actores, pensadores y comunicadores de esta actividad transformadora. Neret Edicions y Art Social ponen a disposición esta plataforma para que puedan expresar sus experiencias, reflexionar sobre ellas y sistematizar los conocimientos adquiridos desde la práctica y la formación.

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 de capítulo de libro

TÍTULO: ***La acción socioeducativa en las leyes de servicios sociales autonómicas: la figura del educador/a social***

AUTORES: **Alejandro Martínez Pérez y Fernando Lezcano Barbero**

EDITORIAL: **Octaedro, Barcelona; 1235 páginas**

AÑO: **2020**

- El capítulo se encuentra dentro de ***Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*****,** coord. por Enrique Javier Díez Gutiérrez, Juan Ramón Rodríguez Fernández, págs. 722-733.

Josep Vallés Herrero

Las funciones, las competencias, el concepto de autoeficacia, el marco legal y el perfil del educador/a social están debatiéndose en diferentes escenarios desde los orígenes de la profesionalización en la transición democrática en España hasta hace poco. En este tiempo, a 3 meses de la invasión de la Covid-19 son cosas que no tienen demasiado sentido, porque vivimos situación extraordinaria, no puede ser que los servicios sociales básicos sigan como antes, al igual que los servicios sanitarios, o que incluso que la escuela siga como antes (ver artículo sobre Tonucci: Francesco Tonucci: "Cuando empecemos de nuevo, deberemos inventar otra escuela". Pero esta manera de interpretar la educación y la escuela, la sanidad, los servicios sociales, pilares del Estado del Bienestar, de forma menos burocrática y más cercana, no debe ser sólo en tiempos de crisis y coronavirus, sino para siempre, aunque los cambios cuestan y, normalmente, las estructuras intentan quedarse iguales para siempre. En esta crisis: Los Servicios Sociales continúan y se van a replantear. Por eso, esta reseña, no es una más, es la reseña para la desburocratización de los servicios sociales y la desanonimación del perfil profesional del educador/a social en los mismos como figura relevante y transformadora.

Un escenario clásico y clave para la evolución de nuestra profesión en el Estado español son los Servicios Sociales Básicos que son analizados en este artículo de la Universidad de Burgos, en donde se autocuestionan, por primera vez en la investigación reciente, en este contexto profesional, cómo figuramos como profesionales en las diferentes Leyes Autonómicas sobre los Servicios Sociales.

> Numerosos estudios (Cacho Labrador, 1998; ANECA, 2005a; Fullana, Pallisera, Tesouro y Castro 2007; Vallés Herrero, 2011; Varela Crespo, 2015) exponen la presencia de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales. Tal y como recoge el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales (CGCEES, 2016) la incorporación de los profesionales de la educación social a los servicios sociales municipales ha sido progresiva en los últimos 20 años, siendo actualmente un perfil

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.

> "habitual y fundamental". Si bien existe una falta de regularización sobre la figura del Educador Social, las funciones asignadas y se pueden producir situaciones de intrusismo profesional. (Martínez y Lezcano, 2020: 724)

Esta investigación que presentamos a la comunidad científica y profesional, de la Revista de Educación Social, de Martínez-Pérez y Lezcano-Barbero adquiere relevancia ya que las personas somos agentes activos en la elaboración de leyes que nos afectan. En el aspecto laboral y en el desempeño profesional de un/a educador/a social, los marcos normativos suponen un elemento fundamental debido a la cantidad de decisiones complejas, a las que tiene que enfrentarse en su quehacer diario. La educación social supone una compleja diversidad de prácticas sociales y educativas que requieren perfiles competenciales bien definidos legalmente, donde las tareas, funciones, toma de decisiones y afrontamientos son variados y constantes. Un/a educador social ha de poseer, por la repercusión pública de su trabajo un marco legal muy firme para poder desempeñar su profesión con eficacia y éxito, sin dejar de un lado la formación continua y la supervisión profesional, la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de formarse en estrategias y técnicas socioeducativas.

La autoeficacia determina en gran medida el *locus* de control interno: si una persona se siente eficaz y cree poseer las habilidades necesarias, establecerá relaciones entre sus acciones y los resultados. El *locus* de control determina la autoeficacia: ante una tarea, las personas con *locus* de control interno que creen carecer de las habilidades necesarias, desarrollan un escaso sentido de la autoeficacia y se enfrentan a la situación con un sentido de inutilidad (Salanova y Martínez, 2008 en Álvarez, 2017:200). En este marco debemos entender aquello que nos aporta este interesante estudio, el que reseñamos, con metodología cualitativa por análisis documental de los textos legislativos.

Se analiza la figura del educador social en el marco de la legislación autonómica de servicios sociales en España. Se realiza una revisión bibliográfica sobre la evolución de los servicios sociales en nuestro país, el papel del educador social en los mismos, así como de la legislación vigente en las 17 comunidades autónomas. Se alerta sobre el peligro de las políticas neoliberales que están convirtiendo los servicios sociales en meros gestores de prestaciones. Las diferentes normativas incluyen las funciones de intervención socioeducativa dentro de los servicios sociales primarios o básicos, sin embargo, no en todas ellas aparece el educador social como uno de los profesionales a integrar dentro de los equipos. Se plantean tres escenarios diferentes: leyes en las que se incluye al educador social; leyes que no lo incluyen, pero sí a otros profesionales; y leyes que no incluyen ningún perfil profesional concreto.

> Con las diferencias encontradas entre las distintas legislaciones y conociendo las particularidades de cada una de ellas, podemos plantear tres escenarios diferenciados en cuanto a la situación de la educación social en las mismas: las leyes en las que aparece la figura del educador social; las leyes en las que no aparece el educador social, pero sí otros profesionales; y las leyes sin referencia explícita a ningún profesional. - Leyes de servicios sociales en las que aparece referencia explícita al educador/a social. Las siete comunidades recogidas anteriormente integran esta clasificación son: Andalucía, Cantabria, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y País Vasco. - Leyes de servicios sociales en las que no aparece referencia al educador/a social, pero sí a otros profesionales. Esta segunda opción se recoge en seis legislaciones autonómicas: Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Islas Canarias, La Rioja y Murcia. En todas ellas se recoge referencia explícita al trabajador social. Las cinco primeras comunidades lo recogen como profesional de referencia o estableciendo ratios mínimas de personal, mientras que la Región de Murcia alude a los mismos al referirse a los regímenes de concertación de servicios sociales con entidades privadas, siendo un mérito valorable que se trate de empresas de trabajo social. - Leyes de servicios sociales en las que no aparece referencia explícita a

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **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.

> estos profesionales. Cuatro comunidades integran este último apartado. Aragón, Asturias, Castilla y León y Navarra. (*op.cit.*,727)

Tomando como referente de la acción socioeducativa (que incluyen todas las leyes) al educador social, partiendo del Real Decreto de creación de la titulación en 1991, se constata:

> Nos encontramos en un proceso de continua reivindicación por el reconocimiento de la profesión a nivel estatal y consideramos que la aparición explícita en la legislación de servicios sociales del profesional de la educación social es un paso importante para este reconocimiento. Muestra de ese trabajo por el reconocimiento es la solitud de una "Ley del Derecho a la Educación Social" (CGCEES, 2016) que se ha llevado en todo el estado por los diferentes colegios profesionales y ha sido aprobada en multitud de Comunidades Autónomas (CGCEES, 2017), Diputaciones y Ayuntamientos con el apoyo los grupos políticos con representación. En dicha petición se recoge explícitamente el papel de los educadores y educadoras sociales en los servicios sociales municipales, así como la lucha contra el intrusismo y la necesidad definición de la profesión en las ofertas de empleo público. Como hemos recogido en el apartado introductorio, las legislaciones de servicios sociales autonómicas plantean funciones de acompañamiento social e intervención socioeducativa (SISS, 2017). Tareas que el educador o educadora social está capacitado para desarrollar. La competencia en la acción socioeducativa es una función propia de este perfil profesional, tal y como se recoge en el Real Decreto 1420/1991 de creación de la titulación y posteriormente en el Libro Blanco de la titulación (ANECA, 2005b). Respecto a las funciones, también está presente en normativas autonómicas de servicios sociales la de la animación y desarrollo comunitario, que, de nuevo, encontramos recogida para de titulado en educación social en el Libro Blanco (ANECA, 2005b) con los siguientes perfiles: intervención comunitaria grupal e individual, agente socioeducativo de desarrollo comunitario o educador y mediador en procesos de integración social. (*op.cit.*,728).

Lo más destacable es el esfuerzo venidero que deberemos realizar para conseguir una mayor explicitación del perfil del educador/a social, y junto con el trabajador/a social, añado, con funciones diferentes (Vallés 2009, 2011), en todas esas Leyes Autonómicas, como figuras referentes de ese escenario de gestión pública en un escenario de crisis por la pandemia Covid-19, con mayores necesidades de acompañamiento socioeducativo y transformación comunitaria para paliar las nuevas situaciones de marginalidad con propuestas originales y con flexibilidad suficiente para adaptarse a entornos autonómicos y locales diferentes.

> Los servicios sociales han evolucionado y se han acercado a las nuevas necesidades de los ciudadanos. Sin embargo, se hace necesario concretar el objeto del sistema de servicios sociales, (ForoServSocial, 2018) actualmente centrado en la tramitación de prestaciones económicas (Rodríguez Fernández y Diez Gutiérrez, 2017) y con una fuerte burocratización de los profesionales que trabajan en los mismos. Planteamos una propuesta comunitaria donde la acción socioeducativa tenga verdadera cabida en el sistema de servicios sociales. Según recoge Valera Crespo (2015), dentro de los tres niveles clásicos de intervención socioeducativa de los servicios sociales (individual, grupal y comunitaria) predominan las carácter individual y grupal, frente a las terceras, las comunitarias. Asimismo, es necesario que el sistema de servicios tenga una cobertura universal, actualmente existe la dificultad de garantizar el acceso de toda la población a dichos servicios (Varela Crespo, 2015). (*op.cit.*, 730)

Al hilo de lo reseñado debemos recordar el monográfico núm.29 de nuestra revista *RES, Revista de Educación Social* sobre *La Educación Social en la segunda generación de leyes de servicios sociales* las diversas aportaciones que hay sobre el tema, de las que el artículo de Pelegrí (2019) *Las educadoras y los educadores sociales en las leyes de servicios sociales de segunda generación. Realidad actual y retos de futuro* debería leerse en paralelo al capítulo que ahora presentamos de Martínez y Lezcano, en donde se marcan las diferencias entre las leyes de la primera generación y las reformadas, de las de segunda generación de Servicios Sociales. Del estudio de Pelegrí (2019) se deduce que todas las comunidades están en esa segunda generación, excepto Murcia, Madrid y Asturias (a partir de su gráfico 1, p.73) y señala algunas diferencias con las anteriores leyes como son

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.

que se explicitan las prestaciones mediante catálogos y carteras (estudia el caso de Cataluña), se detallan derechos y deberes de usuarios y profesionales y la tendencia a un capítulo dedicado a los profesionales, además de explicitar la figura del profesional referente.

Pelegrí también afirma la escasa presencia de los Servicios Sociales en los estudios universitarios de Educación Social:

> Los servicios sociales –como hemos apuntado al principio– son uno de los pilares del estado de bienestar, y como tales, tienen la misión de garantizar los derechos básicos que permitan vivir la vida dignamente, así como los derechos sociales que procuran la interrelación y la cohesión social mediante implicación de toda la comunidad. Según Manuel Ramírez, presidente de la Asociación de directoras y gerentes de servicios sociales (citado en Varela, 2017:267) sobre este aspecto afirma "en la formación relacionada con los servicios sociales hay un gran déficit, en el sentido de que un educador/a debe ser conocedor del sistema público de protección social en el que va a trabajar". (Pelegrí, 2019:92).

También son interesantes las aportaciones de Fantova (2019) sobre los equipos multiprofesionales de Servicios Sociales, en donde no existan subordinaciones entre los distintos profesionales que comparten ese espacio y que van definiendo las normativas comunitarias.

Con todo ello, nos encontramos reseñando un estudio a tener en cuenta en futuras investigaciones, y muy relevante para el perfil profesional del educador/a social en España. Sirvan este documento y nuestra reseña para mejorar, en el futuro inmediato, la situación legislativa de los servicios sociales desde el punto de vista de la Educación Social, y quizá también en los servicios educativos y sanitarios, como profesión de utilidad pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Fernández, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

ANECA. (2005b). *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social (vol. 2)*. Madrid:ANECA.

Cacho Labrador, X. (1998). *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.

CGCEES. (2016). *Consideraciones y participación en la solicitud de una Ley del Derecho a la Educación Social*. Recuperado de: Enlace

- (2017). *Instituciones públicas, parlamentos, diputaciones, ayuntamientos... presentan mociones en pro de una Ley de Educación Social*. Recuperado de: Enlace

Fantova, F. (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. RES, Revista de Educación Social, núm.29. CGCEES. Recuperado de: Enlace

Foro ServSocial (2018). El sistema público de servicios sociales hoy, ¿qué podemos aportar las y los profesionales para la reconstrucción de su objeto? *Cuadernos de Trabajo Social*, 31 (2), 579-588. Recuperado de: Enlace

Fullana, J., Pallisera, M., Tesouro, M., y Castro, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social: análisis de las características de los procesos de inserción, y reconocimiento profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *59*(4), 565-580. Recuperado de: Enlace

Pelegrí, X. (2019). Las educadoras y los educadores sociales en las leyes de servicios sociales de segunda generación. Realidad actual y retos de futuro. En RES, Revista de Educación Social, núm.29. CGCEES. Recuperado de: Enlace

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.

Rodríguez Fernández, J. R. y Díez Gutierrez, E.J. (2017). Education for the Poor in the Neoliberal Era: Socio-Educational Programmes to combat poverty in Spain. *Journal for Critical Education Policy Studies, 15*(2), 93-118. Recuperado de: Enlace

Salanova, M. y Martínez, I.M. (2008) Autoeficacia en el trabajo y en las organizaciones: resultados de investigación. En: Morales, J.F., Huici, C., Gómez, A. y García, E. (Eds.) *Método, teoría e investigación en psicología* social (pp. 157-170). Madrid, España: Pearson Educación.

SISS. (2017). *Análisis comparativo de leyes de servicios sociales vigentes en las comunidades autónomas*. Asturias: Consejería de Servicios y Derechos Sociales Gobierno del Principado de Asturias.

Vallés Herrero, J. (2009) *Manual del Educador Social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirámide.

Vallés Herero, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España*. (Tesis Doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de: Enlace

Varela Crespo, L. (2015). Los profesionales de la educación social en los servicios sociales comunitarios: un estudio de casos. *Estudios sobre educación*, *29*, 61-80. Recuperado de: Enlace

- (2017). La formación inicial de los educadores sociales en el ámbito de servicios sociales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación Vol. Extr., Núm. 06*, 263-268 [en línea] Enlace DOI: Enlace

- *El libro completo puede descargarse en el siguiente **enlace***

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***Innovación Docente. Experiencias universitarias en Educación Social***

AUTORES: **Luisa Torres-Barzabal y Juan Agustín Morón-Marchena (eds.)**

EDITORIAL: **Octaedro, Barcelona; 156 páginas**

AÑO: **2020**

Teresa Rebolledo Gámez, *Educadora Social y Profesora en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla***.**

La formación universitaria de educadoras y educadores sociales conforma uno de los agentes claves en la profesionalización de la educación social. Una formación de calidad y adaptada a la realidad contribuye a que los y las profesionales estén preparados para afrontar las problemáticas a las que se enfrentan en la intervención socioeducativa.

Para ello, se hace necesaria una continua revisión de los modelos metodológicos que se utilizan en las aulas universitarias, de manera que el profesorado reflexione sobre el tipo de educación que se está proporcionando a los y las futuras profesionales de la educación social, así como las estrategias didácticas que desarrollan.

En este sentido, el libro "Innovación Docente. Experiencias universitarias en Educación Social" es fruto del trabajo critico-reflexivo del profesorado del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, en torno a la innovación educativa universitaria desarrollada principalmente en la titulación de Grado en Educación Social.

Esta obra se distribuye en trece capítulos: (1) Innovación docente universitaria en Educación Social: a modo de introducción; (2) La innovación en el discurso pedagógico universitario: ensayo para la crítica de un mito; (3) Innovación universitaria con tecnologías digitales aumentadas; (4) Participación juvenil en la cibersociedad; (5) Las competencias ambientales del título de Educación Social: elementos clave para un aprendizaje permanente en la Universidad; (6) La voz del alumnado en la evaluación de competencias a través de rúbricas: un proceso democrático; (7) Los ODS en la Educación Superior: estrategia metodológica innovadora en las aulas universitarias; (8) El debate social a través de noticias de actualidad como herramienta didáctica en Educación Superior; (9) Concienciando contra la xenofobia y el racismo: experiencia de innovación en Educación Social y Trabajo Social; (10) Las TIC como estrategia de innovación docente en la Universidad: un diagnóstico

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.

de necesidades en el área de Psicología Social; (11) Experiencia de innovación docente para la formación de futuros educadores en la educación formal: el modelo SIRECA y la metodología de talleres; (12) Metodologías innovadoras para profesionales de las Ciencias Sociales: flipped classroom y aprendizaje cooperativo; y (13) Flipped classroom en educación para la salud: propuesta y experiencia en Educación Social.

En los contenidos de esta publicación, además de un capítulo introductorio, encontramos en el capítulo 2 una revisión crítica sobre la innovación universitaria, invitando a repensar los discursos sociales y educativos actuales. A continuación, se presentan diferentes experiencias de innovación docente universitaria en educación social, que parten de una gran diversidad de metodologías didácticas.

Así, en los capítulos 3 y 4, se analizan estudios innovadores relacionados con la aplicación de los recursos tecnológicos en el aula, tales como la Realidad Aumentada o el uso consciente y responsable de las redes sociales por parte de las personas jóvenes.

En el capítulo 5, el equipo docente presenta un proyecto de innovación dirigido a analizar las competencias que se trabajan en el Grado en Educación Social en relación a la educación ambiental, desde un enfoque del *Lifelong Learning (Aprendizaje a lo largo de la vida).*

El capítulo 6 muestra una experiencia de investigación-acción en la que el alumnado colabora en la construcción de rúbricas de evaluación, como forma de transformar la visión sobre el aprendizaje y la propia evaluación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 son el eje del capítulo 7, donde encontramos un estudio que persigue la sensibilización del alumnado y el profesorado universitario, así como el impacto de los ODS en el ámbito universitario.

El capítulo 8 describe una experiencia de innovación docente basada en el intercambio colaborativo de conocimientos a través de las noticias de actualidad como herramienta de participación.

En el siguiente capítulo, el número 9, se observa una experiencia de innovación en la que el alumnado construye recursos educativos para luchar contra el racismo y la xenofobia, así como combatir los discursos erróneos hacia la diversidad cultural.

Por otra parte, en el capítulo 10, un equipo docente del área de Psicología Social presenta los resultados de un diagnóstico sobre las necesidades de la organización, alumnado y profesorado en relación al acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de innovación docente.

En el capítulo 11 encontramos una experiencia en torno a la incorporación de educadoras y educadores sociales en las instituciones de enseñanza reglada, investigando en el modelo docente basado en SItuaciones REales de los Centros y Aulas (SIRECA).

Por último, los capítulos 12 y 13 se centran en reflexiones sobre *flipped classroom* o clase invertida, presentando estudios de la percepción del alumnado y un análisis de las potencialidades y dificultades de esta metodología innovadora.

En definitiva, esta publicación muestra una gran variedad de alternativas metodológicas aplicadas en la titulación en Educación Social, además de revisiones e investigaciones fundamentadas en este

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.

ámbito, las cuales son un reflejo del trabajo profundo y continuado que se viene realizando en la Universidad Pablo de Olavide para mejorar las estrategias de formación universitaria, como forma de seguir apostando por la transformación del aprendizaje y la innovación.

Por todo ello, podemos considerar que esta obra realiza una importante aportación a la formación inicial de educadoras y educadores sociales. Así, contribuye a la tarea fundamental de la transferencia del conocimiento, de forma que pueda inspirar a otro profesorado y agentes de la comunidad universitaria a implementar experiencias que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación social.

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 de libro

TÍTULO: ***Política, legislación y educación***

AUTOR: **Manuel de Puelles Benítez**

EDITORIAL: **Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED, Madrid; 362 páginas**

AÑO: **2017**

José Ángel Baeza Hernández, *Universidad de Murcia*

El libro que nos ocupa es una obra elaborada por una de las voces autorizadas en materia de Política de la Educación. Se trata del Catedrático Manuel de Puelles Benítez; que actualmente es profesor emérito de la UNED. Su obra titulada "Política, Legislación y Educación" ofrece un análisis crítico sobre los avances y los retrocesos de las distintas fuerzas políticas en la gestión de la política educativa en España. El libro se estructura en dos grandes bloques que permiten una lectura amena y un aprendizaje autónomo de los discentes en dicha materia.

En este sentido, en el primer bloque se analiza la Revolución Francesa y el surgimiento del liberalismo político, que despierta en la sociedad el deseo de adquirir ciertas libertades. Concretamente a partir de dicha Revolución es cuando se consiguen las libertades civiles y políticas. Posteriormente y con la llegada de la Constitución de Querétaro de 1917 (Méjico) surgen los derechos sociales, fruto de la igualdad. Estas tres consecuciones formarán la parte dogmática de cualquier Carta Magna. A consecuencia del logro de estos derechos sociales y tras la II Guerra Mundial, se lleva a cabo un pacto entre Gobiernos, grandes empresas, sindicatos y partidos políticos europeos, que dará lugar a la aparición del estado del bienestar basado en tres pilares: sanidad, educación para todos y protección social.

A continuación, y desde la perspectiva del estado del bienestar, el autor describe con mucho acierto en lo que deriva la educación básica que se extiende a toda la población, produciéndose una apertura a las enseñanzas superiores, dando lugar a los primeros pasos de la democratización de la enseñanza. Este estado de bienestar no goza de buena salud en la actualidad, comenzando sus dolencias con la crisis económica de 1973 (conocida como la crisis del petróleo, habiendo una segunda crisis en 1979) y agravándose con el hundimiento del consumismo en el bienio 1989-1991 y la Gran Recesión de 2008. Surgen así tres posiciones políticas en el marco europeo: el neoliberalismo, iniciado con Thatcher y Reagan tras la crisis económica mencionada, abogando por el desmantelamiento del estado de bienestar; la democracia cristiana, con ciertos aires neoliberales; y la socialdemocracia, defensores del estado del bienestar y de una educación pública, universal y gratuita.

En el segundo bloque, el autor profundiza en la política de la educación española partiendo de las distintas Leyes Educativas que han ido apareciendo en España desde la Ley Moyano en 1857 hasta nuestros días. Da un repaso al Real Decreto de 26 de octubre de 1901 que promulgó el conde de

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.

Romanones (este Real Decreto modifica la Ley Moyano en muy pocos aspectos, el más importante es la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 12 años). También incide en la única Ley Educativa que llevó a cabo Franco en 1970, la LGE (Ley General de Educación). Además, trata en gran profundidad la transición española, que parte con la Constitución de 1978 y de las distintas Leyes Educativas que se han ido produciendo desde su creación.

Aunque participaron distintos partidos políticos en la creación de la Constitución Española, tales como, Alianza Popular, Partido Comunista de España, nacionalistas periféricos, además de la Iglesia y el ejército, los que más poder decisorio tuvieron fue la Unión de Centro Democrático (UCD) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Los resultados de las urnas de las elecciones generales de 1977 así lo dictaminaron, resultados que dieron la primera posición a la UCD con 165 diputados y la segunda al PSOE con 118, al no tener mayoría absoluta la UCD tuvo que llegar a grandes acuerdos.

En materia de educación, la desentonación temeraria de las reformas y contrarreformas ha sido y sigue siendo una práctica sistemática y habitual de las distintas fuerzas políticas en España. En tal sentido, las primeras reformas educativas una vez instaurada la democracia llegan de la mano del PSOE. La reforma más importante fue la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990, poniendo fin a la LGE (Ley General de Educación) de 1970. También hubo contrarreformas educativas que llegaron con los Gobiernos del Partido Popular, como la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la educación) en 2002, que nunca llegó a aplicarse y la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa) de 2013, más conocida como la Ley Wert que modifica la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006. Esto pone de manifiesto la falta de consenso entre los distintos partidos políticos.

En definitiva, diríamos que se trata de una obra muy recomendable tanto para los Docentes Universitarios, como para el alumnado de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, ya que les aproxima a conceptos teóricos de gran relevancia, así como los aciertos y desaciertos de la gestión de la política educativa que no está exenta de dificultades. Por ello, consideramos que tanto las distintas formaciones políticas como la comunidad educativa, deberían establecer las bases de un lenguaje común para ejecutar un modelo educativo de consenso, como es el deseado e imprescindible **Pacto de Estado por la Educación.**

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 de libro

TÍTULO: ***La violencia laboral en las residencias de mayores. ¿Cómo gestionar la agresividad de la persona usuaria?***

AUTORA: **Cristina Vidal-Martí**

EDITORIAL: **Colección "Envejecimiento y Educación" de Horsori Editorial, Barcelona; 148 páginas**

AÑO: **2020**

Anna Corts, *educadora social*

¿Concebimos a la persona mayor como sujeto de la acción violenta? ¿Puede una persona mayor ser agente activo de acciones de agresión hacia los profesionales? Este es el trasfondo del libro que presentamos.

El libro en cuestión se denomina "*La Violencia Laboral en las residencias de mayores. ¿Cómo gestionar la agresividad de la persona usuaria*? publicado en la colección "Envejecimiento y educación" de la editorial Horsori.

La autora de este libro nos muestra un fenómeno, como es la violencia laboral de tipo II en las residencias de mayores, entendiéndose como el conjunto de acciones violentas ejercidas por parte de las personas mayores o sus familiares hacia los profesionales de la atención residencial.

El libro, con el fin de contextualizar, primero define el concepto violencia laboral, su taxonomía, las teorías explicativas del fenómeno y sus consecuencias. En el segundo capítulo se centra en las profesiones de salud y en el cuidado y, en el tercero, se centra en analizar el fenómeno en los centros residenciales de mayores. Contextualiza el fenómeno y analiza porque no se denomina ni se aborda dicha cuestión en el sector, expone datos de incidencia en las investigaciones realizadas y analiza sus factores de riesgo.

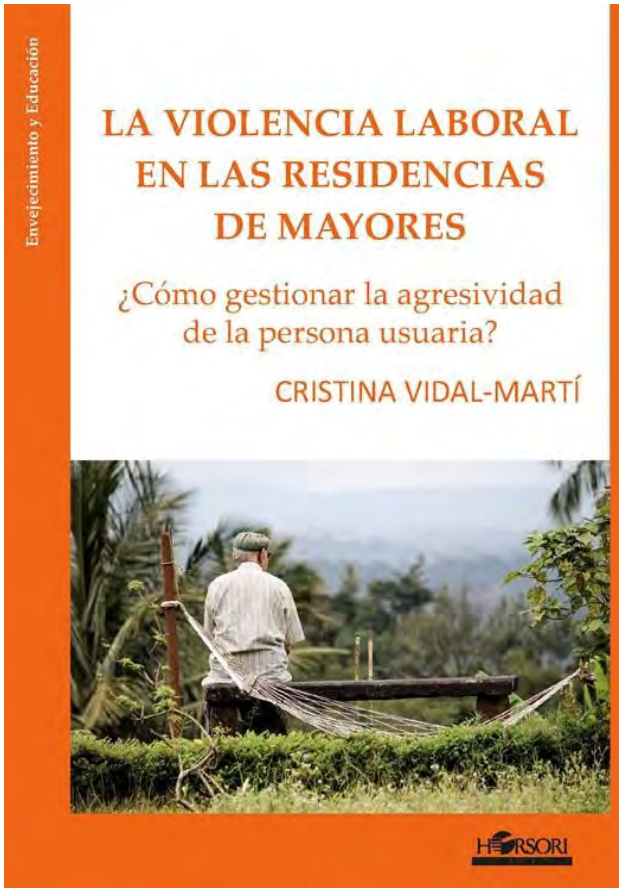
En el último capítulo se centra en cómo abordar la violencia ejercida por los usuarios hacia los profesionales de los centros residenciales desde una orientación preventiva y de gestión de

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.

crisis, estableciendo medidas educativas, de acompañamiento, organizativas y de gestión para minimizar sus consecuencias.

En definitiva, es un libro que tiene la voluntad de visibilizar un fenómeno que se produce en los centros residenciales con el fin de mejorar las condiciones de salud de los profesionales, establecer medidas de prevención y promoción de la salud y romper prejuicios e ideas preconcebidas como que la persona mayor no puede ser un agente de la acción violenta.



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 de libro

TÍTULO: ***La educación social en los extremos: justicia social y paradojas de la práctica***

AUTORES: **Sánchez-Valverde, Carlos y Montané, Alejandra, (Coord.)**

EDITORIAL: **Monografies & Aproximacions. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives, València; 169 páginas**

AÑO: **2020**

Ana María Martín Cuadrado, *Facultad de Educación. UNED.*
amartin@edu.uned.es

La obra, coordinada por Carlos Sánchez-Valverde Visus y Alejandra Montané López, ambos profesores en la Facultad de Educación de la UB, reúne trabajos y experiencias relevantes en el área de la Pedagogía Social y de la Educación Social. Los autores han sido nueve, entre los que se cuentan los coordinadores. Uno de los puntos interesantes de la obra, al respecto, es la mezcla amplia de miradas/opiniones entre profesionales y docentes ante las diferentes paradojas y contradicciones que suceden en la práctica de la educación social. Estas situaciones implican debate crítico y constructivo antes de seguir avanzando. Supone progresar en el área social, así como tener en cuenta no sólo el escenario inicial, si no a los colectivos implicados y su proyección.

Esta obra colectiva se estructura en ocho aportaciones, perspectivas o miradas ante las paradojas que surgen en la cotidianeidad de la acción social. La presentación está a cargo de Miquel Gómez Serra, quien a lo largo de diez páginas nos explica el objetivo y, nos describe los cuatro ejes en torno a los que giran las reflexiones de los autores:

> [1]la dialéctica entre las dimensiones de control y cambio inherentes a cualquier acto educativo,
>
> [2]la dialéctica entre objetividad y subjetividad y sus relaciones con la construcción del conocimiento y la delimitación del acto educativo,
>
> [3]el juego entre las condiciones generales materiales y culturales de vida (contexto de época) y la singularidad del sujeto y de su itinerario vital, y, finalmente,

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.

[4] las visiones de omnipresencia y omnipotencia del acto educativo frente a las visiones que parten de sus límites y de su impredecibilidad. Al final de la obra, se encuentra un breve currículum de los autores.

En la primera aportación, a cargo de *Carlos Sánchez-Valverde Visus*, se pone de relevancia las contradicciones entre los derechos de las personas que se pretenden proteger y los efectos de la acción socioeducativa: ¿es más importante el objetivo de la acción que sus consecuencias? Subrayo el punto dedicado al efecto que los nombres y adjetivos (categorías) provocan en las personas: ¿discriminación o inclusión?

En la segunda aportación, *Alejandra Montané López* ahonda en la necesidad de reflexionar sobre la influencia provocada en el imaginario social, en cuanto a las profesiones y los profesionales del ámbito social, al comparar "el pedido y lo ofrecido/recibido". El reconocimiento de los actores sociales es complejo y puede ser dispar; a veces, doloroso y escasamente comprendido. La autora plantea una posibilidad y, es que sea la dignidad humana la que se convierta en el principio de la actuación socioeducativa.

Joan Dueñas Ferrandis, en la tercera aportación, alerta de la necesidad de conocer y liberarse del hábitus adquirido a lo largo de nuestra trayectoria para poder ejercer como actores sociales. Eliminar aquello que no nos deja actuar como personas libres y sin complejos. Construir otro hábitus que nos acerque más a la realidad, eliminar la piel que no sirve… El respeto a la otredad implica el conocimiento de sí mismo y del otro.

En la cuarta aportación, *Segundo Moyano Mangas*, realiza una magnífica relación entre "paradojas, límites y obstáculos educativos" en cuanto a acción socioeducativa. Es una aportación eminentemente teórica que contribuye a la mejor comprensión del resto de aportaciones.

María Padrós Cuxart, durante la quinta aportación, reivindica y evidencia la necesidad de incorporar rigor científico a las experiencias realizadas en la intervención socioeducativa. Democratizar las actividades que se realizan a través de la visibilidad en actos, publicaciones… científicas es una de las vías de consecución.

Los autores de la sexta aportación, *Asun Píe Balaguer* y *Miguel Salas Soneira*, realizan un ensayo crítico sobre la transmisión cultural en educación social y su impacto en el campo de la salud mental. El movimiento de personas Escuchadoras de Voces, o *Hearing Voices* se convierte en el núcleo de esta aportación, contribuyendo a realzar el objetivo de la misma: situar los saberes en primera persona, en una relación de simetría entre el que habla y el que escucha.

En la séptima aportación, *Cosme Sánchez Alber* plantea una paradoja común en cuanto a la relación asistencial entre la persona usuaria, la institución y la ética del profesional. Delimitar la actuación con la otra persona, acompañándole sin perder el objetivo de la actuación y respetando "el pedido" realizado se convierte en una situación dilema que el profesional debe resolver, diariamente.

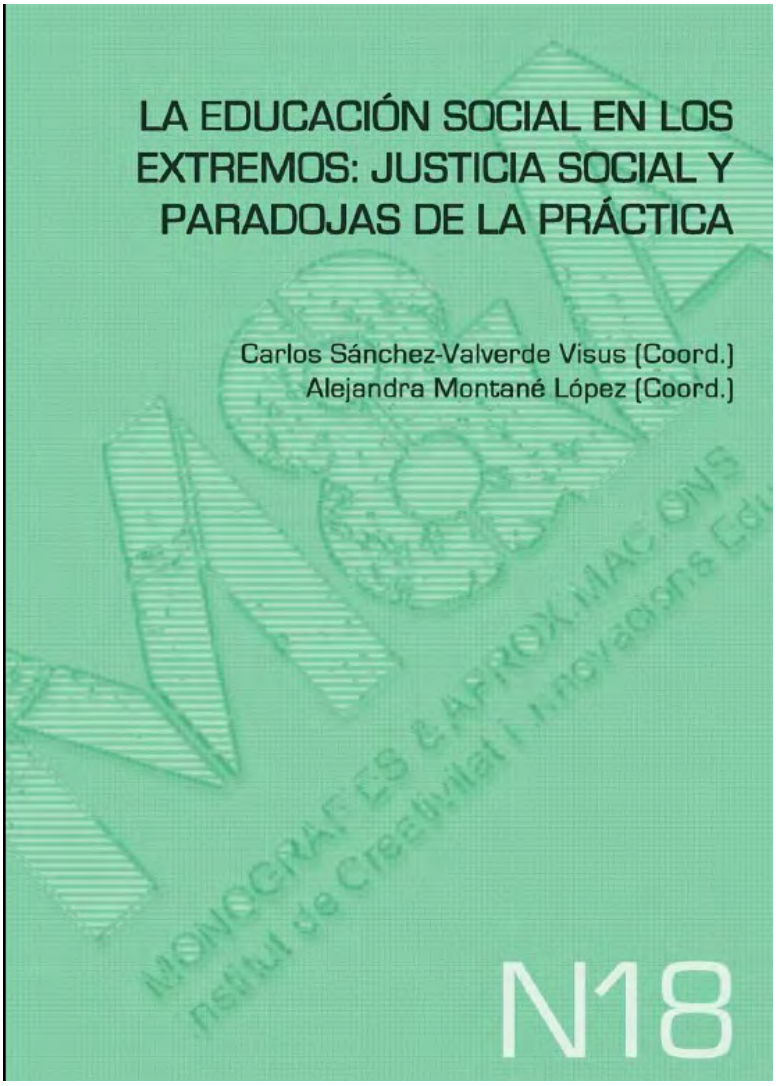
La última aportación es la de cierre y promueve la reflexión ante las propuestas que *Jordi Solé Blanch* comparte para que el profesional de la acción socioeducativa valore ante la situación contradictoria en la que se encuentra: ¿abandonar o seguir? ¿cómo puedo continuar mi trabajo desde un punto de vista ético, no perjudicando al otro, a mi persona?

Sin duda, esta obra colectiva supone un instrumento de interés para estudiantes y profesionales del área social. Provocadora de reflexión sobre la actividad diaria, sobre la profesión, los profesionales y los otros (personas destinatarias de la acción socioeducativa).

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 libro se puede descargar en **ENLACE***



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.

El CGCEES y organizaciones de docentes y universidades celebran reuniones

Redacción

Entre las ediciones del número 30 y 31 de esta revista RES, Revista de Educación Social, junio a octubre 2020, el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), ha mantenido los siguientes contactos. (incluimos algunas de las noticias publicadas):

El CGCEES y la SIPS refuerzan la colaboración entre ambas entidades

Ayer, 8 de octubre, Mª Victoria Gómez de Puya , Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS) y Lourdes Menacho Vega, Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) han firmado en Sevilla un anexo específico al convenio marco entre ambas entidades firmado en el año 2014, que tiene por objeto el desarrollo de una estrategia de comunicación entre ambas entidades, de difusión e intercambio de información, así como la coordinación de acciones de representación, intercambio y transferencia del conocimiento.

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 CGCEES mantiene el primer encuentro con el nuevo equipo decanal de la facultad de educación de la UNED

E día 6 de octubre, se celebró una primera reunión de presentación con el nuevo equipo decanal de la Facultad de Educación de la UNED, dónde participaron Arturo Galán González ,decano de la Facultad de Educación de la UNED, Miguel Melendro, Vicedecano de Investigación, Internacionalización y Posgrados e Inés Giljaurena , Coordinadora del Grado de Educación Social en la UNED.

Por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) participaron Lourdes Menacho Vega, presidenta del CGCEES, Noelia Rodríguez Álvarez, Responsable de Comunicación del CGCEES y Carlos Sánchez-Valverde Visus, miembro de del Comité de Comunicación del CGCEES, Editor y Coordinador del Consejo de Redacción de RES-Revista de Educación Social.

En el desarrollo de la reunión se retomaron los convenios de colaboración existentes entre ambas entidades, con el objetivo de ir planificando nuevas acciones formativas y próximas colaboraciones, entre ellas en el próximo Congreso de Educación Social, así como la participación en la próxima Webinar sobre la Educación Social en el Sistema Educativo.

Destacamos que en estos momentos la UNED tiene matriculados a 5000 alumnos y alumnas en el Grado de Educación Social.

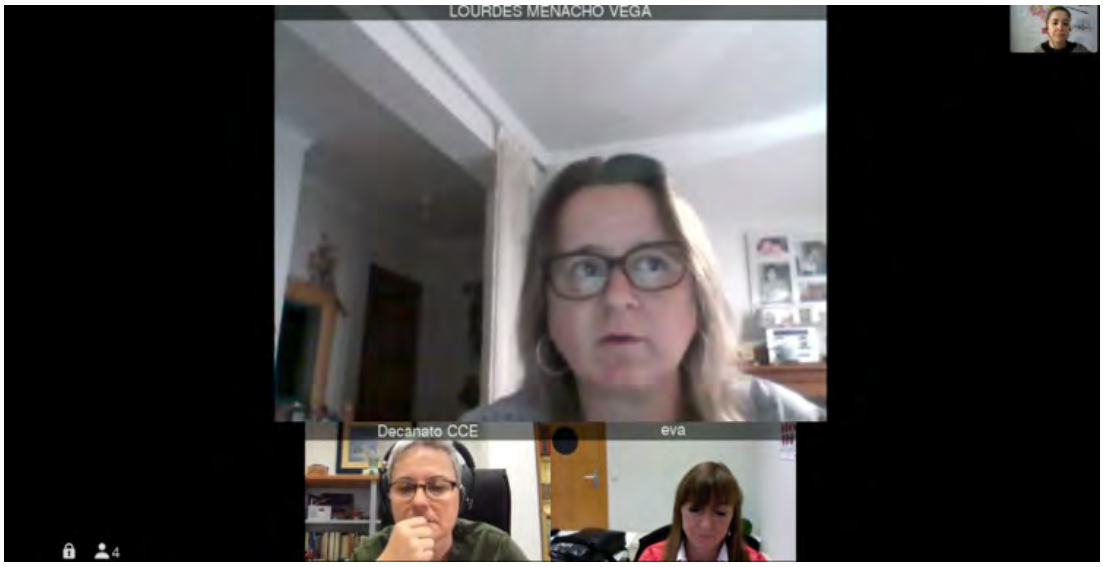
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

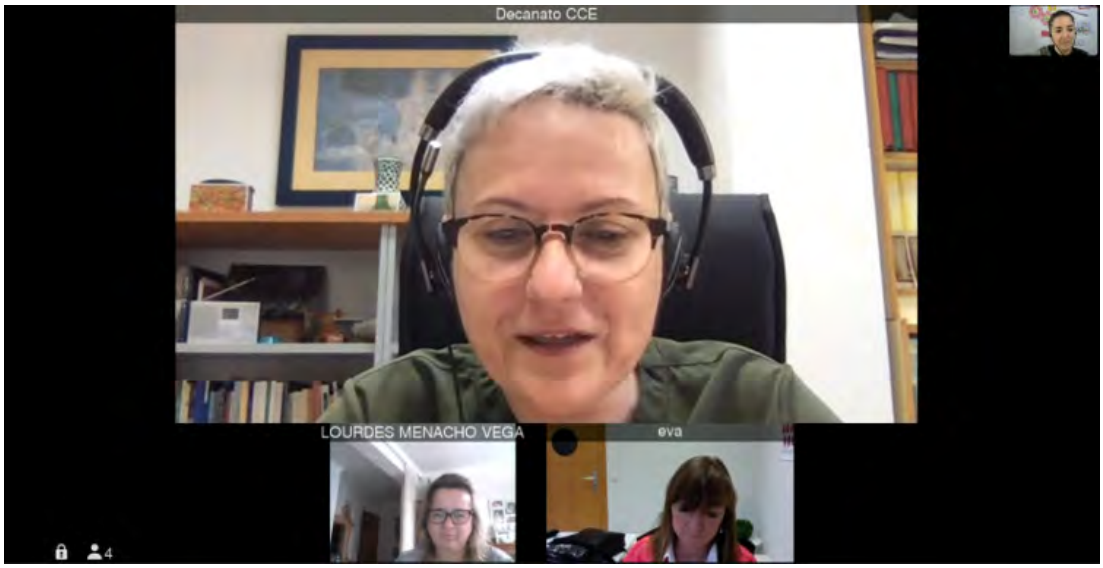
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

El CGCEES se reúne con la Conferencia de Decanos y Decanas de educación con el objetivo de abrir líneas de trabajo conjuntas

El pasado viernes día dos de Octubre Lourdes Menacho Vega, presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y Noelia Rodríguez Álvarez, responsable de comunicación, mantuvieron una reunión con Carmen Fernández, presidenta de la Conferencia de Decanos de Educación y decana de La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y Eva Sanz Arazuri, secretaria de la Conferencia de Decanos y Decana de la Facultad de Letras y educación de la Rioja.

Durante el encuentro se expusieron por parte del CGCEES las necesidades de la profesión y las dificultades con las que nos encontramos, acordando entre ambas parte establecer una línea de colaboración con la puesta en marcha de un comisión entre ambas organizaciones dónde se analice la situación y las propuestas de mejora del Título de Grado de Educación Social.





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 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (Sips)

En la mañana de hoy, viernes 19 de junio, representantes del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (Cgcees) Lourdes Menacho (Presidenta) Xavier Puig (Vicepresidente) y Noelia Rodríguez (Responsable de comunicación) se han reunido con la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (Sips), representada por Mª Victoria Gómez de Puya (Presidenta), Belén Pascual (Vocal), Francisco del Pozo (Red Internacional) Paloma Valdivia (Comunicación y difusión) , al objeto de avanzar en la renovación del convenio entre entidades que permita un mayor trabajo y visibilización en pro de la profesión.

Reunión del CGCEES con la UOC

Reunión del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) con la Universidad Oberta de Catalunya (UOC)

Lourdes Menacho Vega (presidenta del CGCEES) y Xavier Puig Santulària (vicepresidente del CGCEES) se reunieron el pasado lunes, 19 de octubre de 2020, por videoconferencia, con Jordi Solé Blanch (director del Grado de Educación Social de la UOC) y Segundo Moyano Mangas (profesor de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC).

En la reunión, se trataron diversos temas de interés común y se iniciaron líneas de colaboración concretas entre ambas entidades, en base al convenio marco establecido.

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.

Posicionamientos del CGCEES sobre incorporación de la Educación social en el sistema educativo

Redacción

Durante 2020 el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadores Sociales (CGCEES) vienen realizando diversos comunicados y pronunciamientos relacionados con la Educación Social en el sistema educativo, motivados, principalmente por el Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE y por el proyecto Ley de Protección a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia (conocida como "Ley Rhodes")

COMUNICADOS

Comunicado del CGCEES respecto a aportaciones al proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE planteando la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo

Acceso al Comunicado en este enlace

(Vídeo de Lourdes Menacho, Presidenta del CGCEES, argumentando el comunicado adjunto)

(Acceso al vídeo)

Posicionamiento del CGCEES sobre la próxima Ley Rhodes y la necesidad de Educadores Sociales en los centros educativos

(Acceso al comunicado en este enlace)

El CGCEES ejercerá el Derecho de Petición para que las funciones de Educador/a Social no sean usurpadas en el proyecto de Ley Rhodes

(Acceso al comunicado en este enlace)

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.

Entrevista a Lourdes Menacho "La educación, o es social, o no es del siglo XXI"

Redacción

Facilitamos una nota y acceso a la entrevista realizada a Lourdes Menacho, por Isabel García, periodista social

Lourdes Menacho

Lourdes Menacho, presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (**CGCEES**) de España

"La educación, o es social, o no es del siglo XXI"

Inmersa en una campaña de concienciación, la presidenta del **CGCEES** invita a la clase política a consultar los resultados obtenidos en las Comunidades Autónomas que han regulado la figura de las educadoras y los educadores sociales en sus sistemas educativos. En esta entrevista ofrecemos un extracto de la videoconferencia que se puede ver u oír en los enlaces que adjuntamos debajo.

Teniendo en cuenta que hoy por hoy la Educación Social es el único Grado de las Ciencias de la Educación que aún no está incluido en el sistema educativo, ¿cuáles son las necesidades de las alumnas y los alumnos que no se están teniendo en cuenta y, por ende, vulnerando los derechos de la infancia?

En la sociedad actual existe mucha crispación y convivimos con la violencia. Todo eso conlleva a ser más individualistas. Y eso mismo ocurre en el aula. Hemos cambiado el patio del colegio por el espacio

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.

virtual. Donde también existe una brecha por lo que se debe apelar al buen uso. El fracaso escolar de niñas y niños existe… o, mejor dicho, el sistema escolar fracasa con ellas y ellos. Abandonar el sistema educativo trae consecuencias a largo plazo que le supone un alto coste a los gobiernos. Creemos que las niñas, niños y adolescentes deben ser felices en la escuela. Tienen que estar motivadas y motivados. No olvidemos que son muchos los contenidos que les exigimos para que sean buenos profesionales y estén en el mercado laboral. Y ante ello tenemos que trabajar su motivación. La escuela es el espacio donde cualquier niña o niño, independientemente de la situación familiar o económica que viva, les debe garantizar las mismas oportunidades.

Por otra parte, el acoso escolar también es una realidad. Pero ¿por qué se produce y que ocurre con la autoestima del menor acosado? Estamos en un momento de la sociedad en la que hay que preocuparse. Hay que trabajar en la escuela y actuar sobre los conflictos. Los padres deben estar tranquilos cuando sus hijos e hijas van a clase.

Los profesionales de la educación social acompañamos esos procesos de mediación y muchos otros. Estamos capacitados académicamente para ello, para estar cerca de los niños y las niñas y tener una relación que nos permite ser el puente, la bisagra, entre la comunidad educativa y la calle. En definitiva, de la sociedad en general. Además, acompañamos a los padres y a las madres en situaciones de conflicto…Todo ello, de una forma asertiva y empática.

Desde el CGCEES se han presentado enmiendas a la LOMLOE ¿Qué le diría al Gobierno central y a los Gobiernos autonómicos para que comprendan la importancia de la figura activa de una educadora o un educador social en el sistema educativo?

En primer lugar, que la educación social garantiza el acceso a los derechos fundamentales de la ciudadanía. No podemos olvidar que los niños y las niñas también son ciudadanos y ciudadanas, aunque no ejerzan su derecho al voto porque no pueden. Tenemos que educar en participación y en compromiso social.

La LOMLOE es una oportunidad para avanzar en educación. Porque la educación, o es social o no es del siglo XXI. Adquirir conocimientos no es sólo educación. Tenemos claro que la familia es una parte muy importante para el desarrollo, pero los padres y las madres cada vez deben trabajar más para ganar menos y, en ese contexto, la conciliación es más difícil.

Ante esta, y otras muchas situaciones donde está implantada la educación social, está demostrado que mejora la relación entre iguales y, por lo tanto, el clima del centro. El profesorado se siente apoyado por la tarea que realizamos. Ellos no han adquirido las competencias propias de los y las educadores sociales, tienen otras específicas a su cualificación. No entendemos como unas comunidades autónomas cuentan con estos beneficios y otras no.

Queremos concienciar para que la ley incluya la Educación Social, pero no por corporativismo, sino porque la sociedad necesita mucha educación social. En estos momentos, España necesita la educación social en los colegios. A veces los gobiernos deberían preguntar a las Comunidades Autónomas aquello que funciona bien…

¿Por qué es necesario que las madres y los padres se involucren y reclamen la presencia de un educador o una educadora social en las aulas?

Primero porque cada madre y cada padre quiere lo mejor para sus hijos e hijas. Porque muchas veces surgen problemas personales, de capacidades diferentes, de adaptación o de relaciones. Todo ello influye en los niños y las niñas de distintas formas: afectando el rendimiento, los vínculos con amigos y amigas,

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.

compañeros y compañeras, profesorado… Los padres y las madres deben tener la sensación de seguridad tanto si sus hijos o hijas están en el colegio como cuando salen de él.

Necesitamos un aprendizaje de diálogo, de convivencia y no lo estamos teniendo y sobre todo cuando no se está de acuerdo en alguna cuestión. Por ello, animo a los padres y las madres a que nos pregunten a través del CGCEES cómo funciona la presencia de una educadora o un educador social en las Comunidades Autónomas que han regulado e implementado nuestra actividad que son Castilla La Mancha, Extremadura, Andalucía, Islas Baleares e Islas Canarias. Además, Cataluña está a punto de implantar la regulación dado que lo aprobaron en su Parlamento. Los resultados obtenidos son muy importantes: las niñas y los niños no abandonan el sistema educativo y, además, son más felices.

Sobre el CGCEES

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales es una corporación integrada por todos los Colegios de educadoras y educadores sociales existentes en el Estado Español y les representa en el ámbito estatal e internacional. Además de aspectos organizativos es su función la legítima defensa profesional, también lo es ejercer un papel proactivo ante las políticas sociales para mejorar la profesión de la Educación Social. Por otro lado, defiende a las personas y los colectivos con los que trabajan.

Más información y entrevistas:

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (**CGCEES**) **https://www.consejoeducacionsocial.net/**

Correo: **consejo@consejoeducacionsocial.net**

(Ver entrevista completa. Clic en el vídeo)

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 social y sistema educativo: sobre la llamada ley Rhodes y posible reforma ley de Educación

Redacción

Durante el segundo semestre de 2020 se está debatiendo con mayor intensidad sobre la necesidad de incluir la figura del educador/a social en el sistema educativo, en las escuelas e institutos. Esto es debido a una iniciativa incluida en la llamada "Ley de Protección a la Infancia y a la Adolescencia frente a la Violencia (conocida como "Ley Rhodes"), donde el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) solicita la **inclusión de educadoras y educadores sociales en los centros educativos que asuman la figura de coordinador/a de bienestar y protección, así como el desarrollo de programas de prevención del acoso y la violencia escolar y el absentismo y el abandono escolar como espacios de acción con menores y alumnado en situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social.**

Igualmente, el CGCEES viene defendiendo la necesidad de que la Educación Social, las educadoras y educadores sociales, se contemple en las leyes de educación.

A este fin insertamos en estas páginas un recorrido por alguna de las noticias que se han venido publicando desde el anterior número 30 de esta revista a la edición de este nuevo 31 de RES, Revista de Educación Social, desde final de mayo a octubre 2020.

	20/05/2020 **Reclamamos, ahora más que nunca, la incorporación de Educadoras y Educadores Sociales en los centros escolares**
	28/05/2020 **El CGCEES plantea la incorporación de la Educación Social al Sistema Educativo presentando aportaciones al Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE** **Acceso al comunicado del CGCEES**

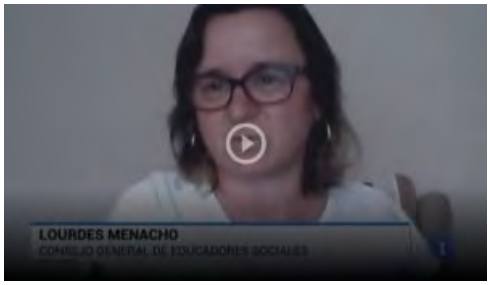
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: 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.

	05/006/2020 **Posicionamiento del CGCEES sobre la próxima Ley Rhodes y la necesidad de Educadores Sociales en los centros educativos** **Acceso al Comunicado en pdf preparado para descarga**
	05/006/2020 **El CGCEES ejercerá el Derecho de Petición para que las funciones de Educador/a Social no sean usurpadas en el proyecto de Ley Rhodes** **Acceso al Comunicado en pdf preparado para descarga**
	09/06/2020 **Educadores sociales exigen ser incluidos en centros educativos a través de la Ley Rhodes** **Entrevista a Lourdes Menacho, Presidenta del CGCEES**

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.

	11/06/2020 **COPESEX informa en la Televisión de Extremadura que en Extremadura hay Educadores/as Sociales en los centros educativos**
	11/06/2020 **Lourdes Menacho habla en TVE Extremadura sobre Educadoras y Educadores Sociales en los centros educativos y Ley Rhodes**
	19/06/2020 **Entrevista en radio Vitoria al Presidente del CEESPV sobre la Ley Rhodes**
	19/06/2020 **El Parlamento de Cataluña aprueba la incorporación de la figura del educador/a social en los centros educativos de primaria y secundaria para el curso 2020-2021**

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.

	30/06/2020 **Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo**
	01/07/2020 **Funciones y tareas de la Educadora y el Educador Social en los I.E.S. de Castilla-La Mancha**
	03/07/2020 **Educación Social y Escuela. Informa CEESC**

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.

	15/07/2020 **La educación social en el sistema educativo II. Tercera Edición de los Seminarios Virtuales de Educación Social**
	27/07/2020 **La educación social en el sistema educativo III**
	27/07/2020 **El CEESC ve insuficiente contratar a 75 profesionales el próximo curso en educación**

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.

29/07/2020

El CEESC impulsa una Campaña por la plena incorporación de la figura del educador/a social en los centros educativos

29/07/2020

Educadores sociales piden más contrataciones en el sistema educativo

10/08/2020

La educación social debe tener un lugar en la escuela

Entrevista a María Rosa Monreal, Presidenta del CEESC

13/10/2020

Documentación y experiencias sobre Educación Social en Centros Educativos

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.

	20/08/2020 **Partidos representados en el Congreso se comprometen a dar respuesta al CGCEES sobre la incorporación de las educadoras y educadores sociales en los centros escolares**
	26/08/2020 **Ecos de prensa recientes Educación Social y centros educativos**
	31/08/2020 **Las palabras y acciones desde la educación social marcan la diferencia**
	31/08/2020 **Entrevista a Lourdes Menacho sobre Educación Social en los centros educativos en radio Intercoruña**

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.

	03/09/2020 **Después de 18 cursos, la figura del profesional de la educación social es imprescindible** **Nota informativa del CGCEES**
	06/09/2020 **Entrevista a Javier Pérez, educador social en Extremadura. Educador/a social y sistema educativo**
	09/09/2020 **Educación en Canarias ha confirmado que pretende contratar 50 educadores sociales para el próximo curso**
	09/09/2020 **En Baleares se incorporarán 25 nuevos educadores sociales en centros educativos**

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.

	10/09/2020 **Baleares: la plantilla de educadores sociales ha incorporado 25 profesionales más hasta llegar a un total de 51 en todas las Islas**
	15/09/2020 **Entrevista a Lourdes Menacho "La educación, o es social, o no es del siglo XXI"**
	15/10/2020 **Representantes de NAGIHEO/COEESNA exponen al Consejero de Educación de Gobierno de Navarra la necesidad de la regulación de la profesión dentro del sistema educativo**

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.

Actividades del Día de la Educación Social

Redacción

Con motivo del Día de la Educación Social se suelen realizar actividades a lo largo de octubre, cuya efeméride se celebra el día 2.

El Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (**CGCEES**) organiza, en torno a esa fecha, diversas actividades, normalmente en colaboración con un Colegio Profesional de un territorio concreto.

Además del Consejo General, los diversos Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales suelen también programar y realizar diversas actividades, por lo que en torno a esta efeméride se desarrolla una amplia programación de actividades relacionadas con la Educación Social en el conjunto de territorios del Estado.

Estas actividades suelen tener una fuerte presencia en las redes sociales, debido a los hashtag generales siguientes: **#EdusoESdignidad** (**Twitter**) **#EdusoESdignidad** (**www.facebook.com**)
o **#Edusoday2020** (**Twitter**) **#Edusoday2020** (**Facebook**), variando los dígitos del año, por lo que puede consultarse su acción en las redes sociales.

Facilitamos el Manifiesto emitido por el CGCEES con motivo de la celebración en 2020

Facilitamos el enlace a las actividades realizadas

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.

Webinar Día Internacional de la Educación Social

Redacción

Con motivo del Día Internacional de la Educación Social 2020 se realizó la actividad WEBINAR **2 de octubre** de 2020, **de 17.00 h. a 19.00 h.**

Título:

LA PRECARIEDAD EN EL TRABAJO CON LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA.

PRESENTADOR-MODERADOR
Juan Bautista González Palomino. *Educador Social. Miembro de la Junta de Gobierno del CESCLM (Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla Mancha) y referente en la Vocalía de Situación Profesional y Sociolaboral del CGCEES.*

PARTICIPAN
Flor González Muñiz. *Educadora Social. Presidenta del COPESPA (Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales del Principado de Asturias).*

Pablo Moreno Martínez. *Coordinador de la Unidad de Apoyo. Dirección General de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia. Dirección General de Diversidad Familiar y Servicios Sociales.*
Diego Rodríguez Villegas. *Responsable de Menores en la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO (Comisiones Obreras).*

Norma Gozálvez Huguet. *Educadora Social. Presidenta del COEESCV (Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad Valenciana).*

Francisco Xabier del Buey Fernández. *Asesor Jurídico del CGCEES.*

Información, programa y ponentes en este **enlace**

Acceso al pdf con la información y programa.

(Clic en la imagen)

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.

Esencias de la Educación Social

Redacción

El Colegio Oficial de Educadoras y educadores Sociales de Castilla La Mancha (**CESCLM**) ha recorrido durante septiembre y octubre de 2020 la geografía de su región grabando entrevistas a compañeros y compañeras que desempeñan su labor profesional en distintos ámbitos y sectores, para dar visibilidad a la profesión y difundir el quehacer diario de los Educadores y las Educadoras Sociales.

El proyecto lo han denominado ***Esencias de la Educación Social***. Los vídeos se están difundiendo en las redes sociales del **CESCLM**

Acceso a los vídeos

Información

(Vídeo de presentación de las entrevistas. Clic en el vídeo)

Acceso a todos los vídeos y personas entrevistadas

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.

Premios TFG y Premios profesionales

Redacción

Diversos Colegios Profesionales vienen convocando y premiando a los estudiantes y profesionales con diversas modalidades. Adjuntamos información de las diversas convocatorias y premiados durante 2020 hasta la edición del presente número:

Premios del CESCLM a los mejores Trabajos Fin de Grado y Premios Profesionales en Castilla La Mancha

Acceso a la información sobre la convocatoria de los premios Trabajos Fin de Grado

Acceso a la información sobre convocatoria de los Premios Profesionales

El pasado día 2 de octubre, coincidiendo con el Día Internacional de la Educación Social, y dentro de los actos organizados por el CESCLM, tuvo lugar la entrega de los Premios del CESCLM a los Mejores Trabajos Fin de Grado de las Facultades de Educación Social de Castilla-La Mancha en su III edición, así como la entrega de los Premios Profesionales de Educación Social

Entrega de los Premios a los mejores Trabajos de Fin de Grado y Premios 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.

Celebramos y construimos profesión CEESC 2020. Premios TFG y mejor expediente académico en Cataluña

La sexta edición del Celebramos y construimos profesión tuvo lugar el 30 de septiembre de 2020, dentro del marco de las actividades del Día Internacional de la Educación Social. La edición de este año se tuvo que celebrar en formato virtual debido a la pandemia.

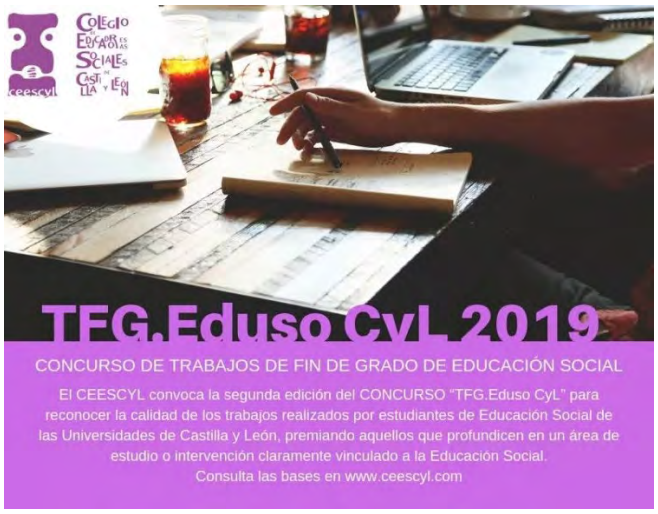
El objetivo de esta jornada es conocer, reconocer y dar voz al alumnado con mejor expediente académico y también al alumnado con los Trabajos de Fin de Grado de Educación Social con la nota más alta de Cataluña del curso pasado.

Información y relación de premiados

Fallo del II Concurso de Trabajos Fin de Grado de Educación Social del CEESCYL en Castilla y León

La Junta de Gobierno del Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Castilla y León (CEESCYL) en reunión celebrada el 20 de marzo de 2020, ha emitido fallo del **II Concurso de Trabajos Fin de Grado de Educación Social en Castilla y León** (TFG. Eduso CyL 2019), convocado por el CEESCYL para reconocer la calidad de los trabajos realizados desde las aulas.

Acceso al resultado



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.

7º Concurso TFG.eduso del Ceesg en Galicia

Un año más, desde el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceesg) proponemos visibilizar y poner en valor los trabajos de fin de carrera que realiza el alumnado de Educación Social, a través del Concurso tfg.eduso.

El plazo de presentación finaliza el 15 de noviembre de 2020.

Información de la convocatoria

II Concurso de Trabajos Fin de Grado de Educación Social COPESPA en Asturias

El Colegio Profesional de Educadores Sociales del Principado de Asturias (COPESPA) ha convocado el II Concurso de Trabajos Fin de Grado de Educación Social en Asturias como reconocimiento a la calidad de los trabajos impulsados desde las aulas.

Información de la convocatoria
Información de la entrega del premio TFG al mejor trabajo 2020

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.

Presentación de los Premios TFG de Educación Social CPESRM

EL 2 de octubre, conmemorando la celebración del Día Internacional de la Educación Social, tuvo lugar el Acto de presentación de los Premios Trabajo Final de Grado de Educación Social del Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia.

Información

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.

eduso.net 20 años construyendo educación social

Redacción

En junio de 2020 eduso.net cumplió 20 años de acción ininterrumpida al servicio de las educadoras y educadores sociales, al servicio de la Educación Social. Con este motivo ha estrenado una nueva imagen y función.

En el número de 17 de esta revista RES, Revista de Educación Social, publicábamos un artículo sobre El nacimiento de eduso.net El Portal de la Educación Social. Su creación, motivación y primera andadura.

En este número 31 queremos dejar constancia de la nueva etapa que inicia este año 2020.

Su función actual se irá centrando en un nuevo Portal de Servicios hacía la Educación Social. Principalmente va a ir construyendo un Centro de Recursos, recogiendo, ordenando, acercando documentación y clasificándola en categorías, ámbitos de actuación, etiquetas temáticas, territorios

Incluye servicios complementarios de Formación, con convocatorias de cursos, jornadas, congresos, al tiempo de acercar la formación universitaria relacionada con la Educación Social.

También incluye servicios de información de Empleo, publicando ofertas y convocatorias, cuyos destinatarios sean exclusivamente educadoras y/o educadores sociales y que para su acceso sea necesario contar con la formación de referencia de Diplomatura o Grado en Educación Social o la correspondiente habilitación profesional por un Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales.

La actualidad visibiliza momentos y situaciones y tiene también su espacio, ordenado por territorios e igualmente temas especiales.

Nos acerca y enlaza también con la organización de la Educación Social, El Consejo General, el espacio internacional, los Colegios Profesionales de Educación Social, espacios de representación, organización, defensa, impulso de la Educación Social en cada ámbito territorial.

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.

No podía faltar un espacio dedicado a esta revista RES, Revista de Educación Social, donde va presentando cada uno de sus números.

Información, Comunicación, Documentación

Documentación, Comunicación, Información

Importante señalar que en sus páginas es posible encontrar formularios de envío de información, por lo que es posible aportar recursos documentales, como elemento de **Participación**.

Una **Puerta** que invita a Entrar

El 10 de junio se realizó una presentación y explicación de los apartados y características que va a ir potenciando en esta nueva etapa, cuya grabación en vídeo facilitamos para una comprensión mayor de las funcionalidades que incluye.

Grabación de la presentación y explicación del nuevo eduso.net

(Clic en la imagen vídeo)

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.

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.

-

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.

Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, Programa de Postgrado y Desarrollo Profesional (CGCEES y UNED)

Redacción

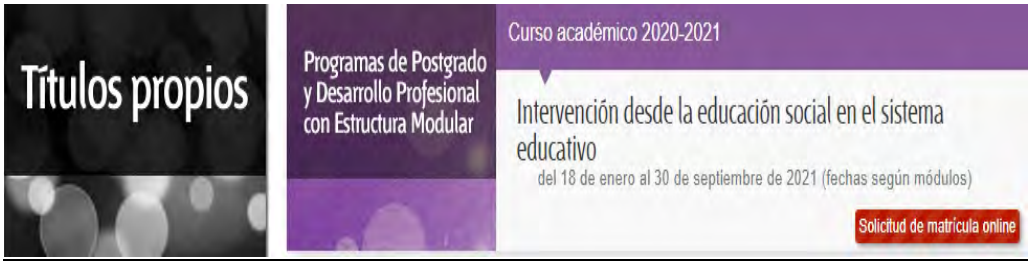
Curso 2020-2021, Formación universitaria en colaboración entre la UNED y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

Un Programa con estructura modular que presenta tres itinerarios, conducentes a titulaciones propias de la UNED, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Experto Universitario con 30 créditos ECTS; Especialista Universitario con 50 ETCS y Máster en Investigación e Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo, con 70 ETCS. El contenido se estructura en módulos que facilitan una formación abierta y progresiva para la adquisición de competencias generales y específicas, con la metodología propia de la UNED y herramientas para el estudio a distancia. El Programa modular comienza el 18 de enero de 2021.

El estudiante obtendrá los siguientes títulos según el itinerario en el que se matricule:

- **Título de Experto/a universitario** en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo: para aquellos/as estudiantes que se matriculen en el Itinerario de Experto/a.
- **Título de Especialista Universitario** en Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Educación Social en el Sistema Educativo: para aquellos matriculados en el Itinerario de Especialista.
- **Título de Máster Universitario** en Investigación de la Intervención desde la Educación Social en el sistema educativo: para aquellos matriculados en el Itinerario de Máster

Información sobre el programa



(**Clic en la imagen**)

Abierto el plazo de inscripción hasta el **30 de noviembre**

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.

Entrevista a **Lourdes Menacho Vega**, presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) sobre esta formación:

(**Clic en la imagen**)

Entrevista a **Ana María Martín Cuadrado,** codirectora del Programa Modular, profesora de la Facultad de Educación UNED**.** Información sobre la nueva convocatoria. Curso 2020/2021:

(**Clic en la imagen**)

Entrevista a **Rubén Jiménez Jiménez**, educador social, pedagogo, codirector del Programa Modular, CGCEES:

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.

(**Clic en la imagen**)

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 CEESC publica el núm. 22 de Cuadernos de Educación Social

Redacción

El Col·legi de Educadors y Educadores Sociales de Catalunya (CEESC) ha publicado en octubre de 2020 el número 22 de su publicación "Cuadernos de Educación Social", "Quaderns d'Educació Social"

Información original en catalán en la página del CEESC

Núm. 22 – Tot anirà bé? Confinaments, incerteses, invencions…

Núm. 22 – Todo irá bien? Confinamientos, incertidumbres, invenciones …

El contexto de pandemia por Covidien-19 que estamos viviendo requiere que los profesionales de la educación social nos adaptamos una vez más. Presenta nuevos retos, pero sobre todo supone una crisis humana, social y económica para todos y todas. Nuestra profesión se debería hacer más visible ahora más que nunca, no tanto en su vertiente técnica y metodológica, sino en su función sociocrítica y política. Para nosotros no es negociable: ponemos la vida en el centro.

Optamos por la defensa de la vida, la vida digna, la vida plena. Nos reivindicamos como una profesión de vida. Desde Cuadernos hemos querido rehuir la mirada corta y hemos evitado añadirnos al ruido de la inmediatez informativa que ha marcado el tiempo de confinamiento, aportando un poco de distancia y perspectiva. Abrimos una rendija que nos facilite elementos para confrontarnos con este desafío.

Consejo de Redacción y Junta de Gobierno

SUMARIO

Editorial. *Consejo de Redacción y Junta de Gobierno*

Educación social y control. La pandemia del Covidien-19 como lente de aumento. *Marta Venceslao*

A lo largo de la historia, la educación social ha sido atravesada por tensiones que no han dejado de confrontarla con diferentes encargos de control. Este artículo presenta un trabajo exploratorio sobre las lógicas que estructuran el campo social educativo como mecanismo de contención de determinados sectores.

La acción educativa, entre la emergencia y el aislamiento. *João Francia*

El confinamiento asociado a la pandemia de la Covidien-19 ha generado un impacto social importante que se alargará en el tiempo. Los colectivos más vulnerables se han visto especialmente afectados. Este artículo recoge la experiencia y los efectos del confinamiento en seis ámbitos diferentes de la educación social.

Ilustraciones. *Manel Fontdevila*

Entrevista a Pau Llonch: La educación es uno de los frentes, pero nunca desvinculado de los ámbitos de la política o la economía y de la necesidad de organizarnos socialmente. Joan Enero

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.

En esta entrevista a Pau Llonch, economista miembro del Seminario Taifa y cooperativista de Versembrant, analizamos la situación provocada por la Covidien-19 en un momento donde el desarrollo neoliberal del capitalismo no garantiza la reproducción de una vida digna para una mayoría de las personas.

Allí donde no llega la institución: imaginación comunitaria en contexto de coronavirus. *Yeray S. Iborra*

La crisis provocada por la Covidien-19 ha extremado las necesidades de los colectivos más vulnerables y ha hecho aflorar, con más fuerza si cabe, la tensión que viven en su relación con las instituciones. Pero también ha agudizado las respuestas autónomas y de base comunitaria.

La educación social en el siglo XXI: madurando entre crisis, retos y oportunidades. La "Casa Grande de la Educación Social". *Carlos Sánchez-Valverde Visus*

Se analizan las metas de la educación social al inicio del siglo XXI, destacando que, cuando hemos ido juntos, buscando consensos y espacios de negociación social, avanzaron nuestras posiciones. Y se propone como reto la creación de la "Casa Grande de la Educación Social", en la que somos todos y todas los que intervenimos.

Ilustraciones del número. *Clara Sáez Juste*

Pdf completo

Consulta en línea los números anteriores.

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 CEESG publica el núm. 13 de Galeduso

Redacción

Galeduso es uno de los principales medios de comunicación del *Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia* (Ceesg)), una forma de expresión para los educadores sociales, una fuente de intercambio científico y profesional, un contenedor de experiencias y buenas prácticas en Educación Social, un generador de propuestas de mejora en nuestro campo profesional. en la sociedad en su conjunto.

Desde 2010 ha tenido carácter monográfico, abordando en profundidad los temas emergentes en Educación Social, en sus diferentes áreas de acción, desde la perspectiva de la reflexión y la investigación acción, combinando práctica y teoría, como única vía de transformación social.

El núm. 13 publicado en 2020 tiene por título: **Educación social e escola**

Información original en gallego en la página del Ceesg

SUMARIO:

PARA EMPEZAR

Introducción. *Sofía Riveiro Olveira*

SER Y HACER

Tarjeta de visita

- Conociendo la página de Facebook de Educación Social en la Escuela.

Laboratorio creativo

- Experiencia de un Educador Social en los Centros Quérote +. *Isabel Presas Cacheda*
- La prevención del ciberacoso desde el teatro foro: una experiencia de educación social en la escuela en los colegios de Vilagarcía de Arousa. *Ramón Molina Gómez*
- Experiencias de Educación Social en la Escuela en Galicia, más allá de la anécdota. *Jesús Deibe Fernández Simo*
- El valor educativo del programa TEIP en las escuelas públicas de Portugal. *Daniela Gonçalves*
- Educar en Igualdad. Proyecto socioeducativo sobre violencia de género en el Ayuntamiento de Sober (Lugo). *Selene Arias Saez*

CAJA DE HERRAMIENTAS

- Referencias normativas del estado sobre educación social en la escuela. *Alberto Fernández de Sanmamed Santos y Sofía Riveiro Olveira*
- Selección bibliográfica. Educación social en la escuela. *M. Carmen Morán de Castro*
- Recursos didácticos para trabajar desde la Educación Social en el Ambiente Escolar. *Consejo Editorial* con la colaboración de *Noelia García y Viviana Varela*
- Sección de Educación Social y Escolar en la Revista Gallega de Educación de Nova Escola Galega. *Belén Piñeiro Álvarez y Sofía Riveiro Olveira*

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.

TIEMPOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

Recordando el …

- Educación social y escolar: crónica de la historia reciente. *Mariló Candedo Gunturiz*

¿Qué está pasando con …

- La obsesión de la Educación Social en la Escuela en los diferentes territorios del Estado. Tablero de dibujo

Nos preocupamos …

- Educación Social Escolar y Comunitaria (ESEC) en Canarias. *Juan Francisco Trujillo Herrera*

DANDO LA VUELTA

- Educación social en el ámbito escolar: una propuesta. *Raquel López Fernández*
- Una llamada a la inclusión de la Educación Social en el Sistema Educativo: I Congreso Internacional y III Congreso de Educación Social y Escolar. Ourense, 2016. *María Victoria Carrera-Fernández*

L de noBel

- 'Cyberconsciente'. Aproximación a una experiencia socioeducativa en la escuela. *Mónica Rodríguez Somoza, Stefany Sanabria Fernandes, Lorena Trillo López y Yessica Vidal Lourido*

CEESG INFORMA

- Acciones del CEESG para la incorporación de la Educación Social en el ámbito escolar.

Acceso al número en este enlace

Acceso a todos los números publicados de Galeduso

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.

Entrevista a Xavier Puig "El sector social ha sido ignorado en la pandemia"

Redacción

Transcribimos la entrevista realizada a Xavier Puig por Ariadna Trillas, publicada en el núm. 81, junio 2020, de Alternativas económicas.

Hacemos mención que Xavier Puig actualmente también forma parte de la Junta de Gobierno del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) e igualmente es Vicepresidente del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)

Acceso a la entrevista en formato pdf

Entrevista a Xavier Puig "El sector social ha sido ignorado en la pandemia"

¿Quién es?

Xavier Puig (Barcelona, barrio de Sants, 1963) es educador social, dirige la asociación CEPS y lleva 20 años ligado a plataformas del Tercer Sector Social. Preside la Asociación Española de Entidades de Iniciativa Social y Servicios Sociales.

Estudió magisterio y dirección de organizaciones no gubernamentales (ONG) en Esade. Desde septiembre preside Entidades Catalanas de Acción Social (ECAS); en principio, lo hará hasta octubre.

Fotografía: Toni Cortès Minguet

Xavier Puig es educador social y preside la Asociación Española de Entidades de Iniciativa Social y Servicios Sociales, así como la plataforma catalana de entidades de acción social ECAS.

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.

Preside ECAS de forma circunstancial, ya que su antecesora, Sonia Fuertes, fichó por el Ayuntamiento de Barcelona en la recta final de su mandato. Si me permite, menudo marrón.

Estamos tan obligados a involucrarnos en la acción que no he tenido tiempo de pensarlo. Las entidades sociales han vivido bajo un enorme estrés. Por fortuna somos una federación compacta, con una visión y una misión claras, y con una gobernanza muy compartida.

Como atalaya de la crisis social, ¿qué colectivos le preocupan especialmente?

Las personas mayores, la infancia y juventud y las personas con discapacidad partían de situaciones de desventaja.

Y colectivos invisibilizados que sufren discriminación de género, por su origen o por sus adicciones. Ahora prevemos que se intensificará su vulnerabilidad.

También nos preocupa que se pueda aprovechar la pandemia para realizar reestructuraciones en algunas empresas, y que ello incremente la crisis. Veremos cuál es el compromiso social del sector privado. Ya no valdrá con llenarse la boca de responsabilidad social corporativa.

¿Qué lectura hace de la tragedia vivida en las residencias de mayores?

De entrada, cargar las tintas sobre la gestión de las residencias es una cortina de humo, desviar la atención para que no se vea que nuestro Estado de bienestar no ha tenido como prioridad la inversión en política social. Ahora que se ha producido un problema muy grave se ha hecho visible el poco personal que hay, la poca cualificación que a menudo tiene, lo mal pagado que está, la sobrecarga que sufre en horarios y, en definitiva, lo agotado que se encuentra.

¿Por qué se paga tan poco al personal de las residencias?

La precariedad de condiciones refleja cómo la externalización de servicios se ha diseñado con criterios puramente economicistas. Hemos educado al personal de las administraciones públicas en el logro del máximo rendimiento.

Quien tiene capacidad de inversión son fondos y constructoras, que recuperan el dinero por la vía de condiciones laborales precarias.

La diferencia con la sanidad es notoria.

El sector salud se queja de las condiciones laborales, pero ahora que sus profesionales han entrado en las residencias afloran las diferencias respecto del sector social. No puede ser que una enfermera en el sector sanitario cobre tres veces más que otra que haga el mismo trabajo en el sector social, ya sea en una entidad social o en el sector privado. Lo importante es reconocer que un servicio es de responsabilidad pública. Entonces, el Estado debe garantizarlo como un derecho. Quien trabaje en ese servicio debe gozar del mismo reconocimiento, independientemente de quién lo gestione. Por eso desde el sector pedimos una ley de acción concertada que haga que los servicios de atención a las personas las gestionen entidades que primen el no afán de lucro, y que lo que estas organizaciones tengan de patrimonio revierta en la sociedad.

¿Funciona así en alguna comunidad?

Existen algunas leyes de acción concertada en Navarra y Aragón. También Valencia iba a dar pasos importantes en este sentido. Pero queda mucho recorrido. En general, en Cataluña y en España, cuando los políticos constatan presión social, hacen buenas leyes, pero sin los recursos para que sean útiles. Sucede con la ley de la dependencia, la vivienda y el ingreso mínimo vital.

Se repite mucho que hay que cambiar de modelo para cuidar a los mayores y otros colectivos vulnerables. ¿En qué sentido debe ir el cambio?

Me inquieta que se *sanitaricen* las residencias y, de hecho, que se *sanitarice*, higienice y medicalice toda la acción social. Por supuesto, agradecemos que, con los pocos recursos que teníamos, venga a ayudar alguien con recursos. Y los sanitarios han estado en primera línea. Pero otros colectivos que

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.

también realizan trabajos esenciales no han tenido la misma visibilidad. Y debemos volver a la metodología de la acción social.

¿Qué quiere decir eso exactamente?

No se trata solo de que cualquiera de nosotros pueda caer enfermo, o incluso morir. También podemos caer fácilmente en una situación de vulnerabilidad: perder el trabajo, entrar en depresión y desconectarnos. Siempre pensamos que nos queda lejos, y no es así. Nos hemos dado cuenta de ello especialmente desde la crisis de 2008. Hay quien piensa que el modelo residencial es equivocado porque está mal dotado y que, si lo dotamos bien, todo solucionado. No es así. ECAS persigue la transformación social y el empoderamiento de las personas. Queremos cambiar de modelo: de uno asistencial a otro comunitario, que empodere a las personas. No podemos volver al modelo anterior.

¿Y está esperanzado o es escéptico?

Con sinceridad, creo que, si todo esto pasara, la mayoría de la gente querría volver a su vida de antes. Tenemos que trabajar para que no sea así. Y es difícil, porque hemos reaccionado solo cuando nos ha ido la vida en ello. Por ejemplo, hemos visto muchos aplausos solidarios para sanitarios y demás profesionales, pero cuando tuvieron lugar las protestas de las mareas por una mejor educación, servicios sociales, pensiones y sanidad, la ciudadanía no reaccionó. Necesitamos una revolución, porque la corriente globalizadora neoliberal intentará que nada cambie.

Me refiero a la dificultad de los acuerdos globales. Por ejemplo, es necesaria una fiscalidad más justa. Pero si pienso en actuar solo en Cataluña o en España no vale de mucho. Debería producirse un cambio global. Y es difícil un acuerdo global que haga entrar el modelo actual en crisis. Lo vemos igualmente con la renta mínima, que acaba siendo una distribución de los mismos recursos de otro modo, con un poco más de beneficiarios. Las políticas para reducir la pobreza mediante planes de inclusión en la Unión Europea no han funcionado. Solo se aspira a reducirla un poco.

¿Qué opina de la renta básica universal como derecho para todo el mundo?

Personalmente, soy partidario de ella, junto con un cambio de sistema fiscal que signifique más dinero. Como ECAS, tenemos un debate abierto. En todo caso, si ahora tenemos una renta garantizada de ciudadanía, en caso de Cataluña, hay que luchar para que llegue a todo el mundo al que tiene que llegar. Llega a muy pocos.

Y lo mismo con la renta mínima estatal. Puedes tener un poco más de recursos, un poco menos de condicionalidad, ayudar a un poco más de gente, pero no solucionamos el problema. El sistema de rentas actual no es útil para acabar con la pobreza y poder llevar una vida digna. Y sus resultados no se evalúan lo bastante. Como dije, cualquiera puede caer en una situación vulnerable. Las sociedades tienen que proteger a sus personas vulnerables. No van a desaparecer del mapa. Los más ricos deben entender que hace falta una redistribución. ¿Por qué se puede decretar un estado de alarma por una crisis sanitaria y no se puede por una emergencia social y económica?

¿Es crítico con el estado de alarma?

Puedo entender que había que tomar medidas. Se ha visto que, sin sanciones, la pandemia hubiera ido aún peor. Pero me habría gustado un discurso más responsabilizador, que se apelara a la ciudadanía a liderar la respuesta, y no a actuar desde la coerción. Tampoco me gusta la terminología. Tal vez “estado de alarma sanitaria” enviaría otro mensaje.

No era una revuelta social, era una crisis sanitaria. Me ha sobrado el plantel diario de fuerzas de seguridad.

Han desempeñado un papel.

Sí, por supuesto. Pero no es más importante un militar que ha ido a desinfectar una residencia que un voluntario que se ha ofrecido para ayudar a desinfectar. O un reponedor, cajero, transportista, psicólogo, educador social…

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.

¿Hay más voluntariado realmente?

Dentro de la limitación de movimientos por el confinamiento, el voluntariado se ha notado en tareas de ayuda, como el reparto de alimentos y el acompañamiento a personas. Lo que no he entendido es que haya habido algunas administraciones y funcionarios de servicios públicos en servicios mínimos durante la pandemia justo cuando más se necesitaban, y a la vez hacer llamamientos a voluntarios.

En servicios sociales no puede haber servicios mínimos y los ha habido.

Antes ha hablado de responsabilidad. ¿Cómo vamos de educación social?

La educación social en mayúsculas hace de mediación entre la cultura y las personas. Debemos reflexionar sobre qué valores queremos, y si no se actúa desde ellos, habrá que diseñar programas para reforzarlos. Se han incrementado los discursos de odio y también la estigmatización de algunos colectivos por la enfermedad, como la comunidad china, o a colectivos supuestamente prescindibles, a los que no se considera productivos. A veces, el propio sistema no permite pensar diferente. Ahora veo algunas escuelas muy preocupadas por transmitir conocimientos, pero debemos pensar en las familias y la tensión que sufren.

Y supongo que en la brecha digital.

En efecto, hay familias que no disponen de dispositivos adecuados, pero también existe un problema de cultura digital. No estamos preparados para el cambio. Actuamos de forma reactiva.

El tercer sector ha dado la voz de alarma sobre su infrafinanciación. ¿Prevé el cierre de entidades sociales?

Han sido y son momentos duros. Se exige el cumplimiento de muchos protocolos a las entidades, pero esta exigencia no casa con la incapacidad de aprovisionamiento de equipos de protección. Nos hemos tenido que espabilar. Garantizar la protección de los profesionales tiene importantes sobrecostes. La Confederación, de la que ECAS forma parte, los cuantifica solo en Cataluña en 85 millones de euros. Y se sobreponen a un problema de infrafinanciación. Hay que acompañar a quienes lo necesitan, y las ayudas llegan tarde. Para volver a la situación de 2008, en Cataluña se necesitarían 600 millones. Pero, además, hace falta pensar en el día siguiente. No solo necesitamos un plan para rescatar a personas vulnerables. Necesitamos también un plan para la reactivación económica del tercer sector.

¿Y la respuesta?

El sector social ha sido ignorado en la pandemia. El Gobierno del Estado nos invisibiliza. Desde las asociaciones empresariales del Tercer Sector Social, que aglutina a 30.000 organizaciones sociales que atienden a siete millones de personas, escribimos al presidente del Gobierno y al vicepresidente del Derechos Sociales. Les pedimos no solo equipos de protección y apoyo sanitario, sino un fondo de contingencia de apoyo a los centros sociales, así como mecanismos de interlocución permanente. Pero no se nos ha consultado en la reacción a la pandemia.

¿Hasta qué punto se controlan subvenciones y contratos públicos?

Se fiscaliza el dinero, pero no se evalúa la eficacia de la acción. Si me dedico a erradicar la pobreza no se aplican indicadores para valorar qué hago para lograrlo.

Tal vez los trabajadores públicos deberían dedicarse a otras cosas. Controlar, por ejemplo, el hecho de que en los centros de justicia juvenil se tienda a contratar a otros perfiles en lugar de educadores, para pagarles menos. Si hubiera más inspecciones a residencias, se podría dar un mejor servicio. También es cierto que la Administración necesita recursos. He oído a algún responsable público decir que como no tiene, no inspecciona.

¿Son transparentes las subvenciones?

Si se percibe falta de transparencia, deberíamos preguntarnos el porqué. Es verdad que la política de las subvenciones corre el riesgo de ser más gracial: yo te doy una ayuda a ti, y a ti no, aunque se

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.

presenten proyectos. Sería ideal que las ayudas se destinaran a innovar, a experimentar cómo combatir retos sociales.

Creo más en contratos públicos y en una política evaluadora con sentido.

Fotografía: Toni Cortès Minguet

Acceso a la entrevista en formato 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.

Campaña "El reto de la Educación Social en tiempos de Covid-19"

Redacción

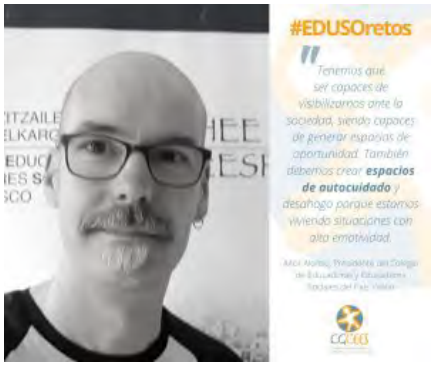
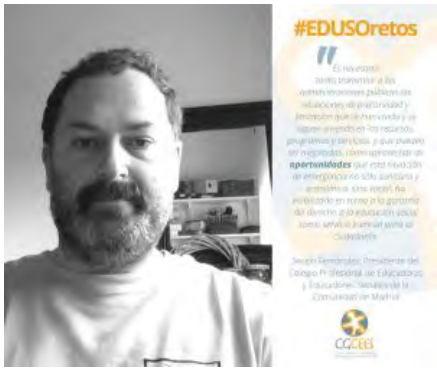
Ante los retos que como profesionales nos plantea la situación que estamos viviendo, las presidencias del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales y de los Colegios Autonómicos están debatiendo, especialmente entre el tiempo transcurrido entre el número 30 y 31 de esta revista, cómo ser más útiles a la ciudadanía. Tenemos importantes #EdusoRETOS.

Facilitamos una breve opinión de los participantes en las reuniones en el momento de su celebración.

	*"Ha sido un placer contar con las presidencias del Consejo General, personas que ayudan a construir una **comunidad** fuerte, cercana y creativa"* Manuel Torrico, Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (Cgcees) Secretario General
	*"Es importante la reflexión sobre las consecuencias que va a traer esta situación y cómo afectará a los **servicios sociales** y la necesidad de dar respuesta a través de la creación de grupos de trabajo"* Gema López, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEESAragón) Presidenta

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.

	*"Tenemos que ser capaces de visibilizarnos ante la sociedad, siendo capaces de generar espacios de oportunidad. También debemos crear **espacios de autocuidado** y desahogo porque estamos viviendo situaciones de alta emotividad"* Aitor Alonso, Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV) Presidente
	*"Es necesario que los Colegios Profesionales territoriales de Educación Social y el CGCEES compartan espacios de encuentro. Es fundamental conocer, de primera mano, las **realidades** de todas las Comunidades Autónomas, las acciones que se han llevado a cabo, con el objetivo de coordinarnos y consensuar actuaciones futuras"* Inés Mª Solomando, Colegio Profesional de Educadores y Educadoras Sociales de Extremadura (COPESEX) Presidenta
	*"Es necesario tanto transmitir a las administraciones públicas las situaciones de precariedad y limitación que se han vivido y se sigue viviendo en los recursos, programas y servicios, y que pueden ser mejorados, como aprovechar las **oportunidades** que esta situación de emergencia no sólo sanitaria y económica, sino social ha visibilizado en torno a la garantía del derecho a la educación social como servicio esencial para la ciudadanía"* Sergio Fernández, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de la Comunidad de Madrid (CPEESM) Presidente

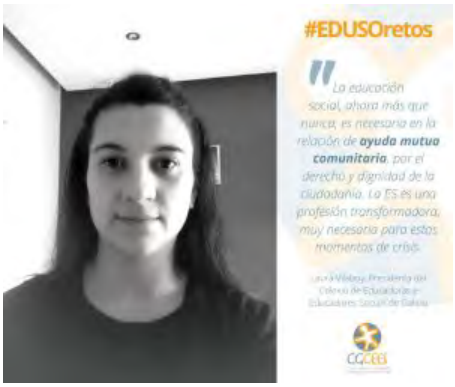
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: 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.

	*"Agradecemos la oportunidad de compartir, aportar y formar parte del Consejo y nos comprometemos con la **ciudadanía**, con la profesión y en el autocuidado para afrontar esta crisis"* María del Carmen Lozano, Colegio Profesional de Educadores Sociales de la Región de Murcia (CPESRM) Presidenta
	*"la educación social es necesaria y debemos **trabajar en conjunto**, para buscar nuestro lugar sin perder lo que somos y sabemos hacer. Ahora y en el futuro"* Juan José Fuertes, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Navarra Nafarroako Gizarte Hezitzaileen Elkargo Ofiziala (NAGIHEO/COEESNA) Presidente
	*"Estamos dando soporte a los y las profesionales, y pensando en los escenarios de crisis social, donde los Educadores y Educadoras Sociales seremos **esenciales** en el acompañamiento"* María Rosa Monreal, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) Presidenta
	"Momento de compartir con compañeras y compañeros las experiencias que estamos viviendo como profesionales de la Educación Social desde el confinamiento y la atención directa a la ciudadanía" María de los Ángeles Chacón, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (COPESA) Presidenta

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 social, ahora más que nunca, es necesaria en la relación de **ayuda mutua comunitaria**, por el derecho y dignidad de la ciudadanía. La ES es una profesión transformadora, muy necesaria para estos momentos de crisis"* Laura Vilaboy, Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (CEESG) Presidenta
	*"Seguimos realizando nuestra intervención en estos momentos de crisis. Después es el momento de **reivindicar** una mayor fortaleza en los servicios sociales, donde es indispensable nuestra presencia"* Jesús Alonso, Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de La Rioja (CEESRIOJA) Presidente
	*"La mal llamada distancia social, debe ser sólo distancia física, y debe combatirse con **acompañamiento** social"* Flor González, Colegio Profesional de la Educación Social del Principado de Asturias (COPESPA) Presidenta
	*"Muy interesante la primera ronda de reuniones que el CGCEES mantiene con parte de los colegios de nuestro territorio nacional. La **puesta en común** de la situación de cada uno de ellos y el análisis de cómo se está afrontando la crisis del COVID-19 , pone de manifiesto el importante desempeño profesional que están realizando los y las educadores sociales en todo el territorio nacional"* Carmen Carrión. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla y León (CEESCYL**)** Presidenta

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.

	*"Se ha puesto de manifiesto la necesidad de **hacer visible nuestro trabajo** y el cuidado a los y las profesionales"* Francisco J. Peces, Colegio Oficial de Educadoras y Educadores Sociales de Castilla-La Mancha (CESCLM) Presidente
	*"Reunión muy fructífera para **testear** la situación de la Educación social por provincias"* Norma Gozálvez, Col.legi Oficial d´Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV) Presidenta
	*"Un espacio necesario no sólo por la situación de alarma sino como **herramienta** para el futuro"* Francisco Rodríguez, Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Canarias (CEESCAN) Presidente
	*Hay que seguir **visibilizando** la importancia de la educación Social durante el estado de alarma ante la ciudadanía y las administraciones"* Jordi Fuster, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de les Illes Balears (CEESIB) Presidente

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.

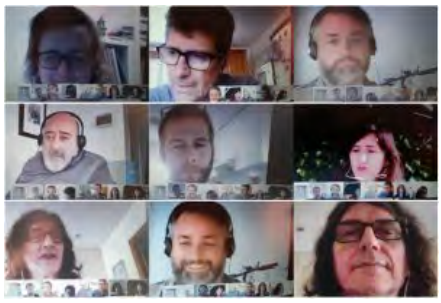
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

*Es momento de que la Educación Social esté unida y trabaje en las diferentes opciones para garantizar la **dignidad** y derechos de la ciudadanía"*

Lourdes Menacho
Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores sociales CGCEES
Presidenta

Nueva reunión virtual con presidencias de Colegios Profesionales de Educación Social

Continúan las reuniones virtuales con las presidencias de los Colegios Profesionales de Educación Social



Miembros de la Junta de Gobierno del CGCEES se reúnen con las presidencias de los Colegios Profesionales de Educación Social

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.

Nueva Junta en el CEES ARAGÓN

Redacción

Pilar Callén **nueva presidenta del CEES ARAGÓN en el día Internacional de la Educación Social.**

Bajo el lema "La educación social es esencial" se ha celebrado hoy 2 de octubre de 2020 el día internacional de la educación social. Una profesión cada vez más necesaria y esencial.

> "*Desde el año 2008 los y las profesionales de la Educación Social en Aragón cuentan con su colegio profesional, a través del cual se pone en valor su profesión y compromiso con las personas más vulnerables de nuestra sociedad*" nos comenta Callén. "*El lema de este año es de gran actualidad gracias el trabajo realizado y debate existente a nivel nacional sobre la necesaria incorporación de los y las educadoras sociales en el ámbito escolar"*
>
> Para Callén "*es necesario contar con un gran equipo de trabajo para este mandato de 4 años que comienza en el que deben estar representados todos los ámbitos de trabajo de la Educación Social como son la intervención con infancia y adolescencia, el ocio y tiempo libre, la diversidad, la mediación, las personas presas, las personas mayores, el medio ambiente, la cultura, la salud mental, la violencia de género y otros ámbitos de la intervención social". "Desde esta nueva Junta Directiva del CEES Aragón adquirimos el compromiso con nuestros colegiados y colegiadas de continuar la lucha por una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva desde una mirada socioeducativa, y donde la educación social tiene mucho que aportar."*

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 Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón va a presentar próximamente su plan de trabajo, un plan de trabajo que va a permitir defender y exigir la contratación de nuestro perfil profesional en todas aquellas convocatorias de empleo público o privado existentes en nuestra Comunidad Autónoma para evitar así el intrusismo profesional existente en la actualidad.

La nueva Junta de Gobierno del CEES Aragón elegida hoy la componen, además de la presidenta:

Juan García Moreno
Gema López Lajusticia
Diego Royo Laviña
Carlos Gallego Pardos
Cristina Eguren Fernández
Carmen Franco Gómez
Mª Pilar Falceto Conte
Aurora Vicente Moreno
Paz González Úbeda
Virginia Cuella Celma
Isabel Caulín Fernández
Pepe Rodrigo Muñoz
Natalia Arasanz Pérez
Andrea Mediel Lazo
Lucia Pasamar Lázaro (suplente)
Magdalena Sancho Alberto (suplente)

Información

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.

Jornada virtual "Educación Social: Profesión comprometida con la infancia"

Redacción

El Col·legi Oficial d'Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana (COEESCV) con la colaboración del Ayuntamiento de Aldaia organizó el 15 de octubre a las 18:00 h., conmemorando el **Día Internacional de la Educación Social (2 de octubre #Edusoday2020),** con la **jornada virtual *"Educación Social: Profesión comprometida con la infancia".***

- **Cartel (Val)**
- **Cartel (Cas)**

La jornada tiene como lema **"Profesión comprometida con la infancia"** para poner el énfasis en dos realidades:

- La educación social ya es una profesión que ha pasado su periodo de tutelaje y que desarrolla su camino dentro de un método y un conocimiento científico.
- La infancia es una de las etapas de la vida donde la Educación Social ha tenido un desarrollo más extenso y prueba de ello son las experiencias que se comparten en este jornada.

Programa:

18:00 h. Acto inaugural:

- **Guillermo Luján Valero.** Alcalde del Ayuntamiento de Aldaia.
- **Norma Gozálvez Huguet.** Presidenta del Col.legi Oficial d´Educadores i Educadors Socials de la Comunitat Valenciana.
- **Francesc Xavier Uceda Maza.** Secretario autonómico de Planificación y Organización del Sistema.
- **Empar Folgado Ros.** Diputada de Educación e Inclusión Social de la Diputación de Valencia y Concejala de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Aldaia.
- **Lourdes Menacho Vega.** Presidenta del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.
- **Rosa Molero Mañes.** Directora General de Infancia y Adolescencia. (En representación de la Vicepresidenta y Consellera de Igualdad y Políticas Inclusivas, **Mónica Oltra Jarque**)

18:20 h. Ponencias

- **Comunicación de experiencias en Servicios Sociales:** "Caminando junto a la infancia. Nuevos modelos de intervención desde Servicios Sociales" Evolución de la figura del profesional de la Educación Social en los Servicios Sociales. Una concepción cercana y especializada con la infancia.
    - **Fede Domingo Rocher.** Educador social y psicólogo. Colegiado COEESCV. Área de Infancia, Adolescencia y Familia del Ayuntamiento de Aldaia. UPCCA de Aldaia.

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.

- **Comunicación de experiencias en el Sistema educativo:** "La Educación Social como elemento de innovación en el ámbito educativo". Programa de prevención comunitaria en centros escolares de primaria y secundaria de la Eliana
    - **Rosa Maria Cuartero Plaza y Laura Espinosa Pérez.** Educadoras sociales. Colegiadas COEESCV. Servicios Sociales de la Eliana
- **Comunicación de experiencias en Recursos residenciales:**
    - **María Engracia García Torres.** Educadora Social. Colegiada COEESCV, miembro de la Sección Profesional de Protección a la Infancia y Adolescencia.
    - **Manuel Tarín Cayuela. Educador Social.** Colegiado COEESCV. Director Casa Don Bosco.
- **Comunicación de experiencias desde Intergeneracionalidad:**
    - **Mª Pilar Gregorio Carcelén.** Educadora Social. Colegiada COEESCV. Directora del Centro de Día de la Tercera edad del Barrio del Cristo.
- **Modera: Daniel Aparicio Elguezabal.** Educador social del Equipo de Servicios Sociales de Campanar. Colegiado COEESCV, miembro de la Sección Profesional de Protección a la Infancia y Adolescencia del COEESCV.

ES POSIBLE ACCEDER A LA GRABACIÓN

(Clic en la imagen de vídeo)

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.

Jornada GHEE-CEESPV del Día de la Educación Social Reflexiones de los ponentes en las mesas

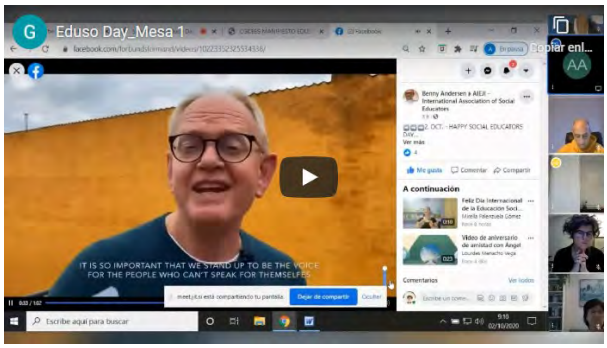
Redacción

Con motivo del Día de la Educación Social 2020, que se celebra el 2 de octubre, el Gizarte Hezitzaileen Euskadiko Elkargoa-Colegio de Educadoras y Educadores Sociales del País Vasco (GHEE-CEESPV), junto con la UPV-EHU y la Universidad de Deusto, vienen organizado y realizando durante octubre unas jornadas online.

La visualización de estas jornadas, es accesible mediante el Canal de YouTube del CHEE-CEESPV

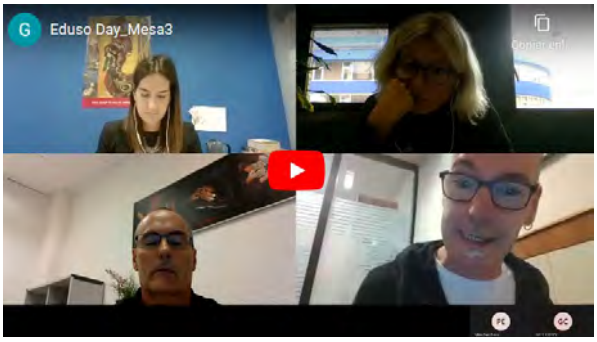
Incluimos hasta este momento, las reflexiones de las mesas 1, 2 y 3:

Mesa 1: La Educación Social es Esencial



Mesa 2: El grado de Educación Social

Mesa 3. El impacto de la COVID-19 en la intervención socioeducativa



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.

III Simposio Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto "La Pedagogía Social en Tiempos de Pandemia"

Redacción

El viernes 30 de septiembre de 2020, se ha celebrado el *"Tercer simposio Iberoamericano de Educación Social en Situaciones de Riesgo y Conflicto"* con la idea de abordar la Pedagogía Social (PS) y la Educación Social (ES) en diversas situaciones de riesgo y conflicto a nivel iberoamericano que actualmente son de especial relevancia para el ámbito profesional, académico, social e investigativo.

En esta tercera edición, investigadoras (es) y profesionales expertos de España, Brasil, Colombia y México, han trabajado alrededor de las experiencias, prácticas, investigaciones y acciones de la Pedagogía Social y la Educación Social durante el confinamiento, afrontamiento del Covid-19, así como nueva normalidad por parte de relevantes universidades e instituciones de la comunidad iberoamericana.

Lo anterior, en asociación con la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, la Asociación Brasileña de Pedagogía Social y Educación Social, la Red Mexicana de Pedagogía Social y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social, así como el Consejo general de Educadoras y Educadores sociales de España (CGCES) y el Colegio de educadoras y educadores sociales de Madrid (CPEESM).

Facilitamos las grabaciones de cada uno de los tres paneles

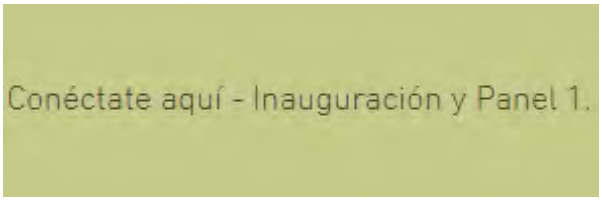
Información **Programa**

9:30 – 11:30 (Hora España) **Panel 1: Inclusión social comunitaria y derechos humanos.**

Coordinadora de panel: *Irene Martínez Martín*, Universidad Complutense de Madrid.

Inclusión Social y Derechos Humanos con juventud en dificultad social: retos y desafíos de la Educación Social tras la pandemia. *Miguel Melendro Estefanía y Teresita Bernal Romero*, Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED, Universidad Santo Tomás de Bogotá (Colombia) y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social- SIPS.

La Educación social escolar: funciones, competencias de las y los educadores sociales en tiempos de pandemia para la prevención del abandono escolar temprano en España. *Sergio Fernández Ortega*, Educador social, Universidad de Castilla la Mancha y presidente del Colegio de Educadoras y Educadores sociales de Madrid- CPEESM.



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.

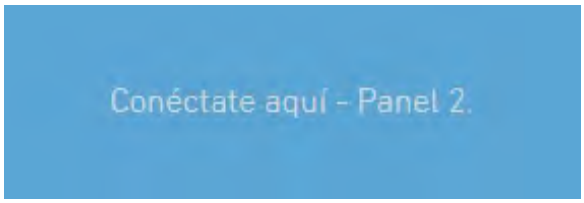
12:00 – 14:00 (Hora España) **Panel 2: Pedagogía Social y la Educación Social en Iberoamérica frente al COVID -19.**

Coordinador de panel: *Fernando Gil Cantero*, Universidad Complutense de Madrid.

Pedagogía social en tiempos de pandemia: Retos de la investigación y de la Academia. *María Victoria Pérez de Guzmán Puya*, Universidad Pablo de Olavide y Presidenta de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social- SIPS.

La Educación Social en tiempos de pandemia en España: acciones y retos profesionales. *Lourdes Menacho Vega*, Educadora social y Presidenta del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales- CGEES.

Buenas prácticas comunitarias para afrontamiento del Covid-19 en Iberoamérica: transferencia del conocimiento, proyectos y acciones. *Francisco José del Pozo Serrano*. Educador social, Universidad Complutense de Madrid y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social- SIPS. *Martha Izquierdo Barrera*. Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia) y presidenta de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social – ASOCOPESES. *Ana Isabel Zolá Pacochá*. Universidad del Norte (Colombia) y secretaria de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social – ASOCOPESES.



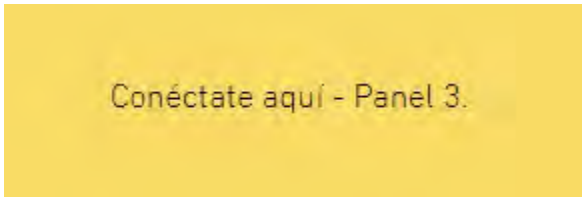
16:30 – 18:30 (Hora España) **Panel 3: Educación Social Especializada en América Latina.**

Coordinador de panel: *Alberto Sánchez Rojo*, Universidad Complutense de Madrid.

Ámbito penitenciario y justicia juvenil en Latinoamérica: Desafíos para la Educación Social especializada, algunas claves tras el COVID-19. *Claudia María López Ortiz y Jairo Alberto Martínez Idárraga*, Universidad Libre Seccional Pereira (Colombia) y Asociación Colombiana en Pedagogía Social y Educación Social – ASOCOPESES.

Educación social y pobreza en Brasil: desafíos en tiempos de pandemia. *Juliana Dos Santos Rocha*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – NEPAPI/PUCRS. Universidade Federal do Río Grande do Sul (CEPOPES/UFGS). Associação Brasileira de Educação Social e Pedagogia Social EDUSOBRASIL (Brasil).

Educación Social y formación virtual sobre primera infancia durante la pandemia. *Karla Monserrat Villaseñor Palma y Carlos Enrique Silva Ríos Benemérita* Universidad Autónoma de Puebla (México)- BUAPS, Red Mexicana de Pedagogía Social- REMPES y Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social- SIPS.



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.

III SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SOCIAL
SITUACIONES DE RIESGO Y CONFLICTO:

"LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA"

MADRID, 30 DE OCTUBRE DE 2020

MODALIDAD: VIRTUAL - CONEXIÓN POR YOUTUBE LIVE

HORA:
9:15 (HORA ESPAÑA)
3:15 (HORA COLOMBIA)
5:15 (HORA BRASIL)

EVENTO CON ACCESO LIBRE - GRATUITO

Accede a la página web: https://www.siberoamericanoesucm.com

Organizado por:
Dpto. de Estudios Educativos
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

Entidades colaboradoras

SIPS · CGCEES · CPEESM · Asocopeses · EDUSO BRASIL · CEPOPES

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.

Próximos congresos de interés para la Educación Social

Redacción

Acercamos información llegada a nuestra redacción sobre Congresos de interés para la Educación Social, de próxima realización:

El Comité Organizador del VIII Congreso de Educación Social reanuda su actividad para celebrarlo en 2021:

¡Ya hay nuevas fechas !!!

El pasado 9 de Julio se reunió en Zaragoza el Comité Organizador del VIII Congreso Estatal de Educación Social, para retomar las labores organizativas y adaptarlas al nuevo escenario en el que nos encontramos. El congreso que debería de haberse realizado en abril de 2020, tuvo que ser aplazado tras el comunicado oficial de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarando como pandemia global el brote de coronavirus COVID-19 y siguiendo las recomendaciones y disposiciones aprobadas por el Gobierno de España y las medidas de contención establecidas por las autoridades sanitarias.

Tras el apoyo brindado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales y el del Colegio de Aragón a través de su Asamblea General del 19 de junio, el Comité Organizador echó de nuevo a andar trabajando en varios escenarios posibles.

Como ***noticia de última hora***, recibida cuando iba a salir este número de *RES, Revista de Educación Social*, os comunicamos que en reunión de fecha 29 de octubre de 2020 se fijaron **las nuevas fechas** que os podrán servir para planificar vuestra estancia en Zaragoza.

La web: www.congresoeducaciónsocial.org y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram y canal de Telegram), seguirán informando puntualmente de todas las novedades y avances que se produzcan.

Acceso al Comunicado emitido por el Comité Organizador del VIII Congreso (Julio 2020)

Acceso al comunicado sobre NUEVAS FECHAS! Octubre 2020

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.

XX congreso de la AIEJI – La temporalidad en la acción educativa. Del 07.09 al 10.09.2021 · Lausana, Suiza.

El XX congreso de la AIEJI está organizado por la ACAL, asociación que reúne a diversas fundaciones y estructuras activas en la acción educativa en el cantón de Vaud. Esta asociación fue creada con el objetivo de organizar el XX Congreso de la AIEJI en 2021. Más información sobre ACAL aquí: https://acal2021.ch

La AIEJI es la Asociación Internacional de Educadores Sociales. Fundada tras la Segunda Guerra Mundial, se ha convertido desde entonces en una organización internacional con miembros de todo el mundo que trabajan con niños y jóvenes socialmente expuestos, personas con discapacidades de desarrollo y adultos excluidos y marginados como los enfermos mentales, las personas sin hogar y los drogadictos.

Cada 4 años, la AIEJI organiza un congreso internacional para todos sus miembros y profesionales afiliados, académicos, practicantes y otros. Es una oportunidad para producir, reunir e intercambiar conocimientos. Más información aquí: https://aieji.net

Toda la información del congreso en este enlace: https://aieji2021.ch/es/

IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa

La Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, organiza, el 2 y 3 de diciembre de 2020, el **IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa: Género, Justicia social e inserción desde el contexto penitenciario.**

En este Congreso colabora el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA)

Participará la presidenta del CGCEES, Lourdes Menacho Vega, como ponente, en la mesa denominada "**Los profesionales y los modelos de Intervención socioeducativa**".

El **IV Congreso Internacional de Acción Socioeducativa** (www.ciase.es) se celebrará de forma virtual.

Web del Congreso CIASE 2020

Díptico. Información en pdf

Información en la web de la Universidad de Granada

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.

CIASE 2020
2 y 3 diciembre
Congreso Internacional de Acción Socioeducativa
Edición virtual

IV Congreso de Servicios Sociales Básicos y Especializados

El IV Congreso de Servicios Sociales Básicos y Especializados se centrará en las dependencias a lo largo de la vida.

Está organizado por el Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC), el de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña (CEESC), el de Psicología de Cataluña (COPC) y el de Trabajo Social de Cataluña (TSCAT)

Abordará la dependencia a lo largo del ciclo vital desde la perspectiva de la prevención y el fortalecimiento, tanto personal como profesional, motivo por el cual llevará por título «Dependencias a lo largo del ciclo vital».

Entre las dependencias que dan título al encuentro se incluyen las vinculadas a la edad, la discapacidad o el estado de salud; a las relaciones de pareja o de amistad; a las adicciones; a la sobreprotección en la educación de los niños; y a las tecnologías, entre otras.

Toda la información en la web del congreso

Acceso a información sobre otros Encuentros Jornadas, Congresos…

Acceso a otra formación complementaria, cursos, seminarios, talleres…

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.

Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números en torno a un tema central, monográfico, y que combina en cada revista diferentes apartados o secciones: unas secciones están dedicadas al tema específico y central; otras están relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Y se recogen también siempre en un espacio de "miscelánea" aquellas colaboraciones que no podamos clasificar dentro del tema central, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos, que siempre son altruistas y en ningún caso dan derecho a ninguna compensación económica, ni significan ningún costo o pago por parte de los autores (**NO publicamos como contraprestación a un pago**), se hace después de la valoración "ciega" (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, **esta es tu revista**. Sin olvidar el rigor científico, desde ***RES, Revista de Educación Social***, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (a título de ejemplo, en estos momentos contamos con valoradores que lo hacen en castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en ***RES, Revista de Educación Social,*** con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. ***RES, Revista de Educación Social,*** no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de ***RES, Revista de Educación Social***, proceden así, y prioritariamente (más del 95%), 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 febrero de 2021**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Número 32, enero-junio de 2021: ***La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades***
- **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