ENERO-JUNIO 2021

RES, Revista de Educación Social. Número 32

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

La eclosión de iniciativas orientadas a la consolidación de la Educación Social en diversos lugares del continente latinoamericano, nos ha animado a proponer este número 32, como una plataforma para la revisión y acercamiento a los discursos y las experiencias que la Educación Social está desarrollando en esas tierras.

Accederéis en las páginas que siguen a los intentos de articulación de las formaciones en diversos países (Brasil, Colombia, Chile, México…); a las propuestas de consolidación en Uruguay; a los debates entre operadores/as y educadores/as en Argentina; a propuestas de educación sociocomunitaria de Perú; a las reflexiones y debates colectivos el proceso de normalización de la educación popular, a las segundas oportunidades (Puerto Rico), etc.

Partiendo siempre de una mirada a la Educación Social, entendida desde una triple perspectiva: 1) la que le lleva a actuar y significar una disciplina pedagógica y unos estudios universitarios, en algunos países; 2) la que la configura como una profesión de lo social; 3) y la que la que la identifica como una forma específica de acción o intervención socioeducativa.

La Educación Social es una práctica educativa, una forma de hacer y entender la educación a través de la cual se generan escenarios donde las personas y las comunidades se desarrollan y adquieren, desde el empoderamiento, un lugar significativo en la sociedad.

El papel de la Educación Social en la construcción de un "mundo más justo" deriva del encargo implícito que esas personas nos hacen. Entendemos ***la acción socioeducativa como acción transformadora***. Nuestra práctica profesional debe intentar transformar la sociedad, individual y colectivamente, para lograr que todas las personas, sin exclusión, vivan más libres, más dignas y más felices.

REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL

ISSN *1698-9007*

RES, Revista de Educación Social

NÚMERO 32

- SUMARIO
- POSIBLES PORTADAS
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA: INVESTIGACIONES
- 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, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.*

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

Editor invitado: *Francisco José del Pozo Serrano*

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

Teresa Bermúdez, PHD en Psicología, Univ. de Oviedo.
Luis Blanco, Educador Social, CPEESM (Madrid).
Eva Bretones, Educador Social, PHD en Pedagogía, Universitat Oberta de Catalunya, UOC
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.
Roberto Moreno, Educador Social, CPESRM (Murcia) y Univ. Castilla la Mancha
Segundo Moyano, Educador Social, PHD en Pedagogía, Universitat Oberta de Catalunya, UOC.
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).
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:

Àngels Amorós, Jean-Pierre Augustin, Andrea Barrientos, Celia Blanes, Ángel Cabeza, Joana Calero, Fran Calvo, Jorge Camors, Sergio René Cancino, Xavier Carbonell, Liliana María Castro, Oscar Castro, Mohamed Chamseddine, Virgilio Chávez, Francisco del Pozo Serrano, Esther Díaz, Jeysira Jacqueline Dorantes, Jon Echeverría, Amaia Eiguren, Mónica Fernández Álvarez, Raquel Fernández-Domínguez, Amalia Fernández-Pérez, Susana García Vargas, David Gómez, Humberto Herrera, Sara Irigoien, Gisella Lorena Jassir, Pascual Jiménez de Bagüés, María Guadalupe Landa, Sara López-Campillo, Anna Marco, Jairo Martínez Idárraga, Alejandro Martínez-González, Verônica Regina Müller, Judith Muñoz, Jacyara Paiva, Jesús Palación, Mª Victoria Pérez de Guzmán, Erika Pezzatti, Giselle Paola Polo, Thomas André Prola, Juan Ramón Rodríguez-Fernández, José Leonardo Rolim de Lima, Manuel Ríos, Miriam Ríos, María Gemma Sánchez, Carlos Sánchez-Valverde, Oriol Segovia-Minguet, Elia Sepúlveda, Paloma Sepúlveda, Paula Shabel, Carlos Enrique Silva, Diego Silva, Marcio Bernardino Sirino, Xavier Úcar, Paloma Valdivia, Josep Vallés, Arthur Vianna Ferreira, Karla Villaseñor, Rafael Yusta, Ana Isabel Zolá.

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, Archivo Pexels, Archivo Pikwizard, Archivo Libreshot.

Imagen portada: Archivo Pexels

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

ENERO-JUNIO 2021

RES, Revista de Educación Social

Número 32

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

La eclosión de iniciativas orientadas a la consolidación de la Educación Social en diversos lugares del continente latinoamericano, nos ha animado a proponer este número 32, como una plataforma para la revisión y acercamiento a los discursos y las experiencias que la Educación Social está desarrollando en esas tierras.

Accederéis en las páginas que siguen a los intentos de articulación de las formaciones en diversos países (Brasil, Colombia, Chile, México…), a las propuestas de consolidación en Uruguay; a los debates entre operadores/as y educadores/as en Argentina; a propuestas de educación sociocomunitaria de Perú; a las reflexiones y debates colectivos el proceso de normalización de la educación popular, a las segundas oportunidades (Puerto Rico), etc.

Partiendo siempre de una mirada a la Educación Social, entendida desde una triple perspectiva: 1) la que le lleva a actuar y significar una disciplina pedagógica y unos estudios universitarios, en algunos países; 2) la que la configura como una profesión de lo social; 3) y la que la identifica como una forma específica de acción o intervención socioeducativa.

La Educación Social es una práctica educativa, una forma de hacer y entender la educación a través de la cual se generan escenarios donde las personas y las comunidades se desarrollan y adquieren, desde el empoderamiento, un lugar significativo en la sociedad.

El papel de la Educación Social en la construcción de un "mundo más justo" deriva del encargo implícito que esas personas nos hacen. Entendemos ***la acción socioeducativa como acción transformadora***. Nuestra práctica profesional debe intentar transformar la sociedad, individual y colectivamente, para lograr que todas las personas, sin exclusión, vivan más libres, más dignas y más felices.

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 del *número 32*

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

Presentación

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE, coordinador del consejo de redacción
FRANCISCO JOSÉ DEL POZO, editor invitado 8

El tema: *Investigaciones* 12

La Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región

Social Pedagogy and Latin American Social Education:Internships, training and research from the region

FRANCISCO JOSÉ DEL POZO, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España
JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA, Universidade Federal Paraíba, Brasil
GISELLA LORENA JASSIR, Universidad del Norte, Colombia 13

Nombrar al mundo. Reflexiones metodológicas sobre la participación de niñxs en una investigación etnográfica

Name the world. Methodological reflections on children's participation in ethnographic research

PAULA SHABEL, Universidad de Buenos Aires, Argentina 30

A pedagogia da convivência como possibilidade de relações e práticas socioeducativas no Rio de Janeiro, Brasil

The coexistence's pedagogy as a possibility of relationships and socio-educational practices in Rio de Janeiro, Brazil

ARTHUR VIANNA FERREIRA, Universidade do Rio De Janeiro, Brasil 48

El tema: *Revisiones* 71

Educación Social en Brasil: de la calle a la academia y de vuelta a la calle

Social Education in Brazil: From the street to the academy and back to the street

JACYARA PAIVA, Educadora Social y Profesora en la Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil 72
VERÔNICA R. MÜLLER, Educadora Social y Profesora en la Universidade Estadual de Maringá, Brasil 72

Vagabundeo entre esferas de aprendizaje.Habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica

Wandering Between Spheres of Learning.Inhabit the heterogeneous as a mode of cartographic subjectivation

DIEGO SILVA, Educador Social y Docente de Pedagogía Social, Uruguay 88

Profesionalización de la pedagogía y educación social en Colombia: Trayectoria, aportes y retos

Professionalization of pedagogy and social education in Colombia: Trajectory, contributions and challenges

ANA ISABEL ZOLÁ, Universidad del Norte, Colombia, y Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social, ASOCOPESES
GISELLE PAOLA POLO, Universidad del Norte y ASOCOPESES 102

El trabajo socioeducativo en México: un camino en construcción

Socio-educational work in Mexico: A work in progress

KARLA VILLASEÑOR, CARLOS ENRIQUE SILVA y MÓNICA FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México 117

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 social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas

Social Education, Alternative Education and Second Chance Schools: Global and Latin American Perspectives

ANDREA BARRIENTOS, Universidad de Granada, España 129

Prácticas socioeducativas en la era del antropoceno: re-armando la vinculación sociedad-naturaleza desde Latinoamérica y sus desiertos floridos

Socio-educational practices in the era of the anthropocene: re-assembling the link society-nature from latin america and its deserts flowery

ELIA SEPÚLVEDA, Trabajadora Social y Dra. en Pedagogía Social, Chile..... 156

Una persepctiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social.

A decolonial perspective of the educational territory: outilnes, movement, and course(s) in social education

OSCAR CASTRO, Educador social, Uruguay

ERIKA PEZZATTI, Licenciada, Uruguay 170

El campo del conocimiento de la pedagogía social a la luz de la teoría del discurso

The field of the knowledge of social pedagogy in the light of the theory of discourse

MARCIO B. SIRINO, Maestro; Profesor Universidade Castelo Branco (UCB); Coletivo de Leituras e Investigações Pedagogia Social (Clips/UCB), Brasil 187

El tema: *Experiencias* 201

Pedagogías agroecológicas: reflexiones y prácticas

Agroecological pedagogies: reflections and practices

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS, Brasil 202

Conversación entre las dos orillas:Avistando faros para una educación social emancipadora

Two shores ´conversation:Spotting headlights for an emancipatory social education

Conversas entre as duas margens. Avistando faróis para uma Educação social emancipadora

VERÔNICA R. MÜLLER y JON ECHEVERRÍA, Educadores Sociales 211

El capital social como fundamento para el desarrollo comunitario: la experiencia de la red de telecentros en la selva peruana

Social capital as a foundation for community development: the experience of the telecentre network in the Peruvian jungle

PALOMA VALDIVIA y PALOMA SEPÚLVEDA, Universidad Autónoma De Barcelona, UAB, Barcelona

VIRGILIO CHÁVEZ, Alianza Para Servicios Digitales Y Financieros (Alianza CR3CE) CEDRO-USAID, Perú 225

Miscelánea 244

Percepción de los estudiantes sobre la homofobia en la Universidad Veracruzana

Students' perception of homophobia at the Universidad Veracruzana

JEYSIRA J. DORANTES, SERGIO R. CANCINO, Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). México

MARÍA G. LANDA, Estudiante de la Especialización en Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana (PNPC-CONACYT). 245

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.

Belaunaldien arteko harremanak: Pertsona nagusien parte-hartzearen garrantzia Deustuko jai herrikoietan

Relaciones intergeneracionales: La importancia de la participación de las personas mayores en las fiestas populares de Deusto

Intergenerational relations: The importance of the participation of the elderly in the popular festivities of Deusto

SARA IRIGOIEN, gizarte hezitzailea; eta AMAIA EIGUREN, Bilboko Hezkuntza Fakultateko Irakaslea (Euskal Herriko Unibertsitatea), Bilbao 266

El taller de fotografía en el tratamiento de los trastornos mentales graves en jóvenes y adolescentes

The photography workshop in the treatment of serious mental disorders in young people and adolescents

ÁNGEL CABEZA OLMO, Educador Social, Hospital de Dia Adolescents Nou Barris, Barcelona..... 286

Islamofobia: la construcción social de un prejuicio y su abordaje educativo. Revisión teórico-crítica y estado de la cuestión

Islamophobia: the social construccion of a prejudice and its educational approach. Theoretical-critical review and state of affairs

DAVID GÓMEZ GODINO, Educador Social, Máster en Formación del Profesorado y Máster en Antropología de Orientación Pública 307

El informe profesional en la educación social y el derecho al informe discrepante o concurrente en los equipos de trabajo

Professional reporting in social education and the right to discrepant or concurrent reporting in work teams

PASCUAL JIMÉNEZ DE BAGÜÉS y JESÚS PALACIÁN, Educadores Sociales, Equipo Atención Educativa a Menores de 14 Años. Inst. Aragonés Servicios Sociales. ... 328

Reivindicación del papel del educador social en el acompañamiento de personas con discapacidad intelectual frente al duelo

Recognition of the role of the social educator in the accompaniment of people with intellectual disabilities in the face of grief

DRA. JOANA CALERO, Universidad Católica De Valencia, UCV

CELIA BLANES, Educadora Social y Maestra,UCV..... 344

***Mentira* de Care Santos: la reinserción juvenil a través de la lectura**

Mentira of Care Santos: reintegration of young people through reading

ÀNGELS S. AMORÓS, Escuela Oficial Idiomas (EOI), Elx, Alicante 363

Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes

Social networks in Residential Centers for Educative Action (CRAE): uses and impacts on the construction of teenagers subjectivity

THOMAS ANDRÉ PROLA, Universidad De Barcelona, UB..... 381

The importance of song lyrics in perceptions and the sense of identity of young people

Importancia de las letras musicales en las percepciones y el sentido de la identidad de los jóvenes

MARÍA GEMMA SÁNCHEZ, Universidad Extremadura..... 413

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 estereotipo de "heroinómano" como chivo expiatorio del consumo de drogas normalizado: estigma y personas con drogodependencias

The "*heroin addict*" stereotype as a scapegoat for the normalized drug use: stigma and people with a drug dependency

ANNA MARCO, FETS Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull

ORIOL SEGOVIA-MINGUET, FETS Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull

FRAN CALVO, Departament de Pedagogia, Institut de Recerca Sobre Qualitat de Vida, Universitat De Girona

XAVIER CARBONELL, FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull 424

La Renta Básica como instrumento de lucha por la justicia social. Implicaciones para el mundo de la educación

The Basic Income as a tool for social justice. Some implications for the world of Education

JUAN R. RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, Universidad de León 447

La infantilización masculina. Una variable para la acción socioeducativa con los hombres en la prevención de la violencia de género

Male Infantilization. A Variable for Socio-Educational Action With Men in the Prevention of Gender Violence

ALEJANDRO MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Universidad Autónoma de Madrid 457

15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía

15 years of Social Education in the public school of Andalusia

MANUEL RÍOS, Educador Social EOE Poniente-Villarrubia (Córdoba)

MIRIAM RÍOS, Educadora Social EOE Palmete (Sevilla)

RAFAEL F. YUSTA, Educador Social EOE Vélez-Málaga (Málaga) 476

Reseñas 493

***Reseña de curso online: MOOC: Educación Social, ámbitos de acción y reflexión*, Universitat Autònoma de Barcelona, UAB**

PALOMA VALDIVIA,y XAVIER ÚCAR, Universitat Autònoma de Barcelona 494

***Reseña de libro: Infancias dignas, o cómo descolonizarse,* de Manfred Liebel**

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE, Educador Social 497

***Reseña de libro: Espectros latinos da Educação Social*, de Jacyara Silva de Paiva, Erineu Foerste, Verônica Regina Müller, Katia Cristina Norões (coord.)**

JORGE CAMORS, Educador y Pedadogo, Uruguay 501

Reseña de libro: Quelle école pour quelle intégration?, de Martine A. Pretceille

MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH, Universidad De Murcia 517

***Reseña de libro:L'Esplai Blanquerna, 1980-2000 : una experiència d'inclusió a les terres de l'Ebre*, de Ester Cabanes, Josepa Melero, Antoni Polo, Sílvia Prades y Àngels Príncep**

JOSEP VALLÉS HERRERO, Educador Social 520

***Reseña de dossier: Cartografía de Conocimientos. De la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales*, de Equipo de Cartografía de Conocimientos**

REDACCIÓN 523

***Reseña de libro: Neuroeducación y lectura,* de Francisco Mora**

AMALIA FERNÁNDEZ PÉREZ, Universidad De Murcia 525

***Reseña de libro: El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible,* de Abós Olivares, P., Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, P.**

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.

ESTHER DÍAZ ROMANILLOS, Maestra en Educación Primaria..... 527

***Reseña de libro: Entre la revuelta social y el proyecto popular: Caja de Herramientas para la acción constituyente,* de Julia Rojas Vásquez, Arturo Maldonado Corvalán, Juan Pablo Pozo Rondón**

JUDITH MUÑOZ SAAVEDRA, Universitat de Barcelona, UB 530

***Reseña de libro: Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias e innovación en el ciclo vital,* de Francisco José del Pozo Serrano, compilador**

JAIRO ALBERTO MARTÍNEZ IDÁRRAGA, Universidad Libre, Vicepresidente de Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social, ASOCOPESES.... 533

Actualidad..... 536

La importancia de la regulación emocional y el manejo de las preocupaciones en tiempos de pandemia

RAQUEL FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, Educadora Social y Pedagoga. Servicio De Orientación y Apoyo Familiar y/o Emocional 537

Jean-Claude Gillet, académico e investigador comprometido

JEAN-PIERRE AUGUSTIN, Profesor Emérito, Universidad De Burdeos..... 544

La Red Arcoíris: Caminos insospechados de la educación social

SARA LÓPEZ, Creadora-Coordinadora De La Red Arcoíris, Educadora Social.548

Cómo se fortalece la pedagogía social y la educación social latinoamericana desde la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)

Mª VICTORIA PÉREZ DE GUZMÁN, presidenta de la SIPS 551

Seminario Internacional de Educación Social y Comunitaria en Contextos diferenciados: avances y desafíos en tiempos de pandemia

SUSANA M. GARCÍA, Educadora Social, Tutora de Prácticas. UNED. 555

Operadores, convivientes, cuidadores y celadores... ¿Los educadores como agentes de cambio?

La acción socioeducativa con infancia en Buenos Aires, Argentina, *Entrevista a Guillermo Sidoli*

THOMAS ANDRÉ PROLA 566

Fortalecimiento académico de la pedagogía social y educación social en Colombia

LILIANA M. CASTRO, IESE/Universidad del Norte, Colombia
GISELLE P. POLO, Universidad del Norte y ASOCOPESES
ANA I. ZOLÁ, Universidad del Norte y ASOCOPESES..... 582

TFG, Premios y concursos

REDACCIÓN

El CEESC presenta la candidatura de Rafel López Zaguirre a Síndic de Greuges de Barcelona para el período 2021-2026

REDACCIÓN 588

Nuevas Juntas de Gobierno en Colegios Profesionales de Educadoras/es Sociales

REDACCIÓN 591

Novedades en RES, Revista de Educación Social

REDACCIÓN 594

VIII Congreso Estatal de Educación Social

REDACCIÓN 596

Días conmemorativos.2 de mayo, Día Mundial contra el acoso escolar

REDACCIÓN 597

CÓMO COLABORAR CON *RES, Revista de Educación Social* 599

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

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

Carlos Sánchez-Valverde Visus, *coordinador del consejo de redacción*
Francisco José del Pozo Serrano, *editor invitado*

"Solo una educación social puede dar la idea del bien común"
Simón Rodríguez, 1843

Formar parte de las *educaciones que buscan el bien común*, nos une como familia de la Educación Social. El rostro latinoamericano de este imperativo moral y fin social de Simón Rodríguez, uno de los grandes educadores de América y profesor de Simón Bolívar, territorializa, una idea de función pública, proyecto de ciudadanía y de ejercicio práctico-profesional. Sin embargo, y a pesar de coexistir en los fines comunes de la Educación Social mundial, la relevancia de la Educación Social ha carecido de una profunda reflexión y reconocimiento, desde los aportes latinoamericanos, a la historia y la epistemología de la Educación Social internacional.

La Educación Social latinoamericana va creciendo con fuerza en el continente, subrayando sus propios significados e incorporando principios y metodologías de la historia de la educación crítica, decolonial, étnica o campesina de los movimientos populares y educativos desde la región. Las reconstrucciones socioculturales y socioeducativas desde las cosmovisiones de los pueblos originarios, los aportes de los exilios europeos de pedagogas/os en América y viceversa, entre otras experiencias, han producido una historia cruzada por puentes de saberes propios, iberoamericanos y euro-latinoamericanos, donde se enmarcan y enraízan diversas esperanzas y oportunidades para la comunidad de América Latina en la *glocalidad* de la Educación Social mundial. Sin duda, el peso de la Educación Social europea y española por la profesionalización y organización colegiada, ha sido un éxito para el músculo profesional. Organizaciones y redes nacionales y regionales de Pedagogía Social y Educación Social, han sido fundamentales en los últimos años para dar fuerza al dinamismo 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.

canalización de las fuerzas dispersas que existían en los territorios de América Latina (REMPES, ASOCOPESES, EDUSOBRASIL, etc.). En esta tarea, la SIPS y los Congresos Iberoamericanos o la AIEJI, también han sido protagonistas de primer orden.

La Educación Social en América Latina supone una cartografía de oportunidades, pero también de significados, experiencias, trayectorias y realidades diversas según los países, en el marco de una región que presenta algunas confluencias socioeducativas, pero múltiples diferencias a partir de recorridos profesionales, prácticas u organizaciones. En las últimas décadas, la oficialización de estudios e investigaciones de Pedagogía Social y educación Social en Universidades de Uruguay, Argentina, Colombia, México o Brasil, entre otros; así como la necesaria profesionalización o formación específica, ha ido planteando escenarios concretos de la práctica, reconocimiento de funciones profesionales o reflexiones epistemológicas en el panorama universal, desde las conquistas y las luchas sociales, políticas o de salud con permanentes avances y retrocesos.

El *tercer simposio Iberoamericano de Educación Social en Situaciones de Riesgo y Conflicto*, celebrado de forma virtual en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid el 30 de Octubre de 2020, fue un escenario que impulsó una de las necesidades y de las voces que desde la Educación Social iberoamericana y mundial, van proyectando para y desde la región latinoamericana.

En esta tercera edición, personal investigador y académico en Pedagogía Social, así como educadoras/es sociales y entidades y colegios de Educación Social de España, Brasil, Colombia y México, trabajaron alrededor de las experiencias, prácticas, investigaciones y acciones de la Pedagogía Social y la Educación Social durante el confinamiento, desde el 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-SIPS, 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 Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España y el Colegio de Educadoras y Educadores sociales de Madrid.

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 monográfico ha sido una llamada, para confluir en lo que nos une y dar respuestas a lo que nos hace diversos, en la disciplina, práctica y profesión desde las experiencias latinoamericanas.

El tratamiento del tema se estructura en *3 grandes secciones*: investigaciones, revisiones teóricas y experiencias. Además de incorporar sección de miscelánea, actualidad y reseñas de libros dentro de la estructura editorial que se ha venido desarrollando en *RES, Revista de Educación Social*.

La primera sección se presentan diversas investigaciones que presentan elementos que mapean, en esta cartografía latinoamericana, avances y recursos académicos, prácticos y sociales que se presentan en los territorios y en la región en la promoción e institucionalización de la Educación Social como derecho y profesión. En estas prácticas y trayectorias se describen algunas de las características formativas e investigativas y académicas en Pedagogía Social desde la región (Brasil, México, Colombia, Chile y Uruguay).

Alrededor de estas realidades en diversos países y contextos, se avanza en reflexiones metodológicas sobre la participación de la infancia a partir de la investigación etnográfica en Argentina, así como sistematizaciones socioeducativas para la convivencia en Brasil.

En la sección de revisiones, encontramos diversos estudios teóricos vinculados a la Educación Social en Brasil, la subjetivación cartográfica la profesionalización de la pedagogía y educación social en Colombia o Chile, el trabajo socioeducativo en México, la perspectiva decolonial de la Educación Social, las vinculaciones de la Pedagogía Social con la teoría del discurso, las educaciones alternativas y escuelas de segunda oportunidad, con aportes latinoamericanos.

La tercera sección, se relacionan diversas *experiencias*, relacionadas con los propósitos, fines y prácticas socioeducativas, Pedagogías agroecológicas: reflexiones y prácticas, conversaciones sobre la educación social emancipadora o el capital social como fundamento para el desarrollo comunitario desde la selva peruana.

A todo ello se suman en este número, en la **sección de miscelánea**, una serie de aportaciones muy interesantes, que combinan miradas, experiencias y reflexiones, acercándonos a cuestiones como: la percepción de la homofobia en la universidad Veracruzana; las relaciones

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.

intergeneracionales y el trabajo sociocomunitario en Deusto; el uso de la fotografía con jóvenes y adolescentes con trastornos mentales; reflexiones sobre la islamofobia; el derecho al informe discrepante en educación social; la reivindicación del papel de la educación social en el duelo de personas con discapacidad intelectual; el uso de literatura en la reinserción; el estudio del uso de las redes sociales en los centros de infancia; la importancia de las letras musicales en la identidad de los jóvenes; el estereotipo de heroinómano como chivo expiatorio; la Renta Básica como instrumento de lucha contra la injusticia social; el estudio de la infantilización masculina como variable en la violencia de género; y la celebración de los 15 años de Educación Social en las escuelas en Andalucía.

Y unas completísimas secciones de reseñas y actualidad que recogen , en consonancia con el tema monográfico, múltiples referencias a Latinoamérica y la sindemia-pandemia.

El resultado es un número extenso, completo, diverso, potente, en el que hemos podido contar con la colaboración de más de 100 personas y en el que se muestra, como nunca, el carácter poliédrico de nuestro momento social, cultural, profesional, académico…Colaboraciones de múltiples países y en múltiples idiomas, que dimensionan y enorgullecen nuestra propuesta comunicativa abierta, como revista que quiere ser una ventana abierta al mundo.

Para acabar, adelantaros *el tema del próximo número* de ***RES, Revista de Educación Social,*** núm. 33, julio-diciembre de 2021:

Educación Social: dignidad y derechos, en tiempos de pandemia

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

¡Es un gran placer para nosotras y nosotros seguir contando con vuestra compañía! ¡Feliz verano del 2021! ¡Y esperamos que ya con casi todos y todas vacunados!

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:

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

Investigaciones

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 Pedagogía Social y la Educación social latinoamericana: Prácticas, formación e investigación desde la región

Social Pedagogy and Latin American Social Education: Internships, training and research from the region

Francisco José del Pozo Serrano, *Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), España*
José Leonardo Rolim de Lima Severo, *Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil*
Gisella Lorena Jassir Mercado, *Universidad del Norte (Uninorte), Colombia*

Resumen
La educación Social en América Latina, presenta unas características compartidas a nivel global, pero también unos indicadores específicos desde la región de tipo contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo. El propósito principal del artículo es analizar la actualidad de las prácticas, la formación y la investigación (a partir de los ejes educativos, socioculturales y relacionales), ámbitos y líneas de académicas de Brasil, México, Colombia, Chile y Uruguay. La metodología descriptiva a partir de la técnica de encuesta con preguntas abiertas, interpreta la información clave recibida por la comunidad académica y social. Los resultados y conclusiones principales para la región, indican que existen prioridades en el ámbito comunitario (con protagonismo de la prevención con infancia y adolescencia, así como promoción democrática y comunitaria en contextos no escolares) y especializado (rehabilitación de la delincuencia y conflictos armados). Entre los indicadores específicos, por ejemplo, se encuentran los relacionados con las cosmovisiones de los pueblos originarios o la relevancia del compromiso ético-político de la liberación. Desde la profesionalización académica destaca la trayectoria como carrera de Uruguay, así como la formación regulada de posgrado a partir de las dos maestrías de Colombia.
Palabras clave: Educación Social y Pedagogía Social latinoamericanas, ámbitos, formación, investigación

Abtract
Social education in Latin America presents some shared characteristics at a global level, but also some specific indicators (contextual, functional, epistemological, professional, methodological, ethical-political and normative) from the region. The main purpose of the article is to analyze the current situation of practices, training and research (from the educational, sociocultural and relational axes), fields and lines of academics in Brazil, Mexico, Colombia, Chile and Uruguay. The descriptive methodology based on the survey technique with open questions, interprets the key information received by the academic and social community. The main results and conclusions for the region indicate that

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.

there are priorities at the community level (with a leading role in prevention with childhood and adolescence, as well as democratic and community promotion in non-school contexts) and specialized (rehabilitation of crime and armed conflicts) . Among the specific indicators, for example, are those related to the worldviews of native peoples or the relevance of the ethical-political commitment to liberation. From the academic professionalization, the career trajectory of Uruguay stands out, as well as the regulated postgraduate training from the two master's degrees in Colombia.
Keywords: Latin American Social Education and Social Pedagogy, fields, training, research

Fecha de recepción: 20/04/2021 Fecha de aceptación: 27/04/2021

Introducción

La Pedagogía Social (PS) y la Educación Social (ES), presentan una serie de indicadores comunes y específicos a nivel contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo en el escenario internacional (Janer, 2017), que es necesario estudiar, interpretar y presentar en el caso de América Latina.

En términos generales, podríamos decir, que en la Pedagogía Social-Educación Social en el mundo ha tenido unos desarrollos centrados en la teorización y en la práctica de los aprendizajes no curriculares, que a lo largo de la vida y en el conjunto de ámbitos y entornos de las relaciones humanas, buscan la mejora de la socialización de las personas y de comunidades. Dependiendo de los diversos momentos históricos, y a partir de las necesidades, potencialidades y características de los territorios y de los contextos, se han proyectado con mayor intensidad determinados aspectos y compromisos.

Desde una perspectiva comparada a nivel global, encontramos muchos elementos y hechos con cierta naturaleza análoga de lo pedagógico-social/ socioeducativo. Por ejemplo, la educación del pueblo (como fundamentalmente educación no escolar), desde una vinculación con los movimientos de educación popular obrera o juvenil, existieron en la Alemania de Nohl y Baumer, en la década de los años 20 del siglo XX, pero también en la educación popular latinoamericana de Freire o García Huidobro (En Brasil o Chile, respectivamente, en los años 50/60) (Caride y Ortega, 2015; Bruno-Jofré, 2016). Existen algunos fundamentos sociopedagógicos internacionales de la PS y de la ES, que, en el caso de las relaciones entre América Latina y Europa (Ribas, 2018; Úcar, 2018), se propone avanzar en un diálogo

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

simétrico de los “Nortes” y los “Sures”; así como entre Europa y América Latina. Ello, a nuestro juicio, es un criterio indispensable para construir en clave latinoamericana, la Epistemología de la Pedagogía Social y las respuestas de la Educación Social para y desde la región, en diálogo con sus aportes y conexiones globales (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano, Jassir, 2020).

Para problematizar este fenómeno, desde una perspectiva actualizada, podríamos hacernos preguntas tales como: ¿Cuáles podrían ser, entonces, algunos elementos específicos de la PS y ES en la región latinoamericana? ¿Qué ejes o temas principales compartidos o diferenciales se trabajan en los diversos países? ¿Cuáles son las prácticas y las investigaciones en el área desde la región? o ¿Qué compromisos académicos presenta la agenda universitaria en este campo? ¿Qué avances y retos existen en la profesionalización?

Metodología

Esta investigación descriptiva surge por la necesidad de los grupos y redes de PS y de ES en diversos países de América Latina, especialmente vinculados al entorno universitario, a fin de conocer la realidad actualizada y contextualizada en la región. El estudio, finalizado en el año 2019, fue principalmente promovido por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES), el Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia - Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), EDUSOBRASIL y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES).[1]

A continuación, se presenta la ficha técnica que resume el conjunto de dimensiones y descriptores del estudio:

Tabla 1: Ficha técnica diseño general de la metodología. Elaboración propia.

Dimensiones	Descriptores
Paradigma de la Investigación	Hermenéutico
Tipo de Investigación	Investigación descriptiva
Área de estudio	Ciencias de la educación
Población participante	N=23 académicas/os y/o educadoras/es sociales
Contexto	Región latinoamericana (Brasil, Colombia, Chile, Uruguay y México): *Brasil*: Universidade Estadual de Maringá, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Unicentro - Universidade Estadual Do Centro-Oeste

1La investigación se denominará a partir del grupo investigador, de la siguiente manera: Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

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.

Dimensiones	Descriptores
	do Paraná, Pontificia, Universidade de São Paulo, AESMAR - Associação dos Educadores Sociais de Maringá / Programa Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa da Criança e do Adolescentes - PCA/UEM/ PARANA, EDUSO Brasil / Fórum de Educadoras e Educadores Sociais de Porto Alegre, Associação Brasileira de Pedagogia Social e Educação Social, Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) - Universidade Federal da Paraíba. *Colombia*: Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES), Universidad del Norte, Universidad Pedagógica Nacional Red por la Infancia y adolescencia, entre otros. *Chile:* Universidad Católica de Valparaíso *Uruguay*: Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación Social, ANEP y al grupo de investigación PEM - Prácticas, experiencias y materialidades de la acción educativa. *México*: REMPES, Red por la Infancia y adolescencia, entre otros. En la comunidad iberoamericana: SIPS.
Muestreo	El tipo de muestro empleado fue *intencional con informantes claves.* El 44% de los participantes son procedentes de México, específicamente de las regiones de Puebla, Ciudad de México, Cuernavaca, San Mateo Yoloxochitlán, Chiapas y Jalisco; 30% de Brasil, de las regiones de João Pessoa, Porto Alegre, Novo Hamburgo, Guarapuava- Paraná, Sao Paulo; 13% de Colombia, específicamente de Bogotá, Barranquilla, Santa Marta; 9% de Chile, de las regiones de Viña del Mar y Temuco; y el 4% de Uruguay, específicamente de Montevideo. En cuanto al sexo encontramos que 56,5% son de género masculino y 43,5% son de género femenino.
Técnicas e instrumentos	Encuesta con pregunta abierta construida y promovida por Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES), el Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia - Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), y la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES).
Procedimiento de recolección de la información	Virtual
Análisis de la información	Análisis de contenido manual.
Macro categorías y unidades de Análisis	Temas que se abordan en el país. Objetivos principales Proyectos de acción e investigación que se abordan en relación con la pedagogía social. Grupos de investigación y vinculación asociativa
Criterios éticos	Consentimiento informado

Análisis de los resultados y discusión: Apuntes para una cartografía posible para la región

La Pedagogía Social latinoamericana, presenta una serie de puentes, relaciones, especificidades y características diferenciales con otras tradiciones, contextos y tendencias de la pedagogía social mundial, europea- ibérica y viceversa. En este estudio, hemos sistematizado los análisis bajo tres ejes sobre los que se configura la Pedagogía Social según

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

Úcar (2018): el educativo, el relacional/interactivo y el sociocultural. En el primer eje, el educativo, se busca brindarles a las personas recursos para que ellos mismos puedan hacerse cargo de su situación y mejorarla; el eje relacional/interactivo está basado en la relación existente entre el/la educador/a y educandos que recibe la atención o el acompañamiento socioeducativo; y el eje sociocultural, está dirigido a la producción social y cultural de las personas y/o comunidades (Úcar, 2018: 24).

Intentaremos priorizar algunas de las líneas fundamentales contemporáneas que caracterizan la Pedagogía Social/Educación social en cada uno de los países analizados, dando unos rasgos generales o comunes que vislumbren lineamientos para continuar desarrollando los indicadores comunes y específicos en la región. Ello no significa que no existan otros múltiples grupos o personas que estén desarrollando otras aproximaciones a este campo.

Respecto al **eje educativo**, como sustento y finalidad, podríamos decir, que en casi todos los países se trabaja la concienciación como socialización crítica y para la autonomía personal-colectiva. Ya lo expresa Simón Rodríguez en 1843, profesor de Simón Bolívar, cuando indica que *"solo una educación social puede dar la idea del bien común"* (Zenobia et al, 2016: 533). En esta proyección de Educación Social reside la finalidad de la concienciación social como acción para el cambio y el bien común. Lo expresa muy bien Ortega y Gasset (1946) con estas palabras *"la vida de nuestra conciencia es movimiento"* (p. 80). Este principio educativo, es consustancial a las diversas tradiciones socioeducativas internacionales.

Continuando con lo anterior, desde el eje educativo tenemos que **México,** presenta los objetivos educativos un relevante carácter preventivo, con gran énfasis en atención a la infancia y a las familias, desde un enfoque comunitario. En definitiva, según Silva y Villaseñor (2018), se estaría enfocando una PS basada en el enfoque de las capacidades y su potencial.

Brasil, continúa desde los propósitos educativos su proyección "freireana" a partir de experiencias en las cuales las personas y los grupos humanos, reconocen trayectorias de emancipación (Severo, 2019) centrado, principalmente, en la educación no escolar.

Colombia, presenta un profundo sentido socioeducativo vinculado a mejorar la convivencia y promocionar la construcción de cultura de paz, así como atender a personas en situación de privación de libertad o prevenir situaciones de vulneración, favoreciendo *"la madurez 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.

del individuo o colectividad" (Del Pozo Serrano y Zolá, 2018:139). Igualmente, existe un relevante compromiso con la etnoeducación para la convivencia intercultural.

Chile, abraza la educación a lo largo de la vida, especialmente de las personas adultas y personas privadas de la libertad. Es por tanto finalidad de esta educación, *"su relación con la sociedad, en cuanto problema de sociabilidad y socialización"* (Nájera, 2003:13).

Uruguay, desde los acompañamientos socioeducativos, busca favorecer una relación optima entre educador y sujeto para compartir "lo que nos hace más humanos" que se elabora y comprende pedagógicamente a partir de experiencias narrativas (Silva, 2014), para la prevención y reinserción de personas privadas de la libertad. Entre los objetivos, fortalecer el carácter técnico y profesional de la Educación Social.

En relación al **eje sociocultural** México, Brasil, Colombia, Chile y Uruguay trabajan los temas de promoción sociocultural, desarrollo social de todas las comunidades y poblaciones, atención y la acción socioeducativa del ámbito rural y urbano desde la sostenibilidad, educación ambiental y sustentable, educación indígena, etnoeducación y educación intercultural, igualdad y diversidad de género, educación afectivo sexual, aprendizaje a lo largo de la vida, educación no formal, educación intergeneracional, trata y tráfico de personas, migración y desplazamiento forzado, entre otros. Dichos temas se vienen desarrollando en este eje con la finalidad de que los individuos y comunidades participen en su contexto sociocultural, puesto que, según Villaseñor y Matus (2018) *"la PS responde a los cambios del contexto y a las necesidades de las personas"* (p.63). Además, en palabras de Izquierdo (2018) se resume el propósito de estas acciones, desde la propia producción sociocultural:

> Es en la pedagogía social que se han venido estudiando los procesos educativos con colectivos con especial vulnerabilidad, las denominadas minorías con personas adultas o la educación popular y comunitaria. Esta reflexión supone dar énfasis a esta dimensión sociocultural y socioeducativa, puesto que muchos de los propósitos educativos se vinculan con la dignidad de los pueblos, con su reconocimiento sociocultural y político…que asumen principios de justicia social y de derechos humanos (p. 201).

Teniendo en cuenta lo anterior, estos países latinoamericanos trabajan dichos temas, objetivos y proyectos atendiendo al propósito que tiene la PS/ES de atención a lo territorial, la historia local, sus sustentos étnico-territoriales o la búsqueda de conocimiento en conjunto con los actores participantes de una situación o contexto (Ávila, 2015). En definitiva, supone el desarrollo educativo, social y cultural en busca de una mejora en la calidad y forma de vida de los sujetos y su entorno sociocomunitario (Rodríguez, 2015). Esta cuestión focaliza el

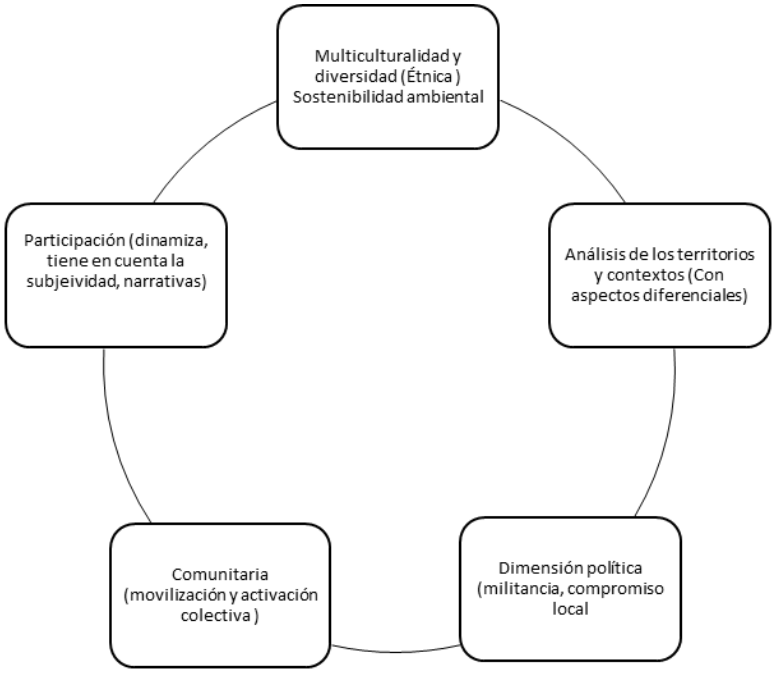
RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:**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

sustento de la educación social como voluntad de educarnos en comunión y para la comunidad (a partir de las mediaciones y construcciones colectivas que buscan el bien común) que son fundamento principal de la pedagogía social iberoamericana (Ribas, 2018).

Podríamos resumir algunas de las claves socioculturales de la intervención en este gráfico:

Gráfico 1: Claves socioculturales de la Educación Social latinoamericana



Fuente: Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Por último, desde el **eje interactivo/relacional,** planteamos los principales ámbitos de intervención, procesos desarrollados en función de las problemáticas. Entendemos que el ámbito especializado supone, según Del Pozo y Astorga (2018), "(Educación para la rehabilitación social, vulneración del derecho de infancia y adolescencia, etc.) (desarrollo de la población en dificultad social, pobreza, situaciones de riesgo, maltrato, abuso y negligencia en la infancia, contextos de vulnerabilidad, problemas de consumo de drogas, adolescentes infractores, pedagogía hospitalaria, penitenciaria, mediación en la violencia, reeducación, reinserción sociolaboral, desplazamiento forzado, violencia sociopolítica, etc.)" (p. 172-173). El ámbito comunitario, albergaría dentro de sus temas, "Animación sociocultural y desarrollo comunitario (Educación ética y valores humanos, educación para la paz, etnoeducación,

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 popular, educación campesina, multiculturalidad, animación sociocultural, dinamización y participación juvenil, formación laboral para la inclusión, desarrollo comunitario, escuela, familia y sociedad, educación para la sostenibilidad, etc.)" (Ibidem).

No hay que perder de vista, que hay otros ámbitos tradicionales o muy relevantes en la PS/ES y que son la educación de personas adultas y mayores o la formación laboral. Aunque el primero corresponde al ciclo vital (donde se encuentra desde la niñez hasta la vejez), y el segundo, igualmente compete de forma transversal a cualquier población desde el tránsito a la vida adulta.

Tabla 2: Ámbitos y temas principales de la Educación Social Latinoamericana:

Ámbito	**Temas**
Ámbito especializado	- Educación social con infancia, adolescencia y juventud en dificultad social - Educación penitenciaria, justicia juvenil, justicia restaurativa, población ex guerrillera. - Prevención de trata de personas - Prevención de drogodependencias - Inclusión sociolaboral - Educación para la salud
Ámbito comunitario	- Igualdad y diversidad de género - Educación indígena, la etnoeducación y la educación intercultural - Educación popular, animación sociocultural, dinamización y el desarrollo comunitario - Educación ambiental, para la sostenibilidad - Educación ciudadana, democrática y construcción de cultura de paz - Aprendizaje a lo largo de la vida, de personas adultas e intergeneracional - Desarrollo familiar

Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Ámbito especializado:

En México, los temas principales que se trabajan son: La atención y educación no formal de la infancia, la adolescencia y de la juventud, la promoción y prevención en salud desde el ámbito no formal, la reducción de la pobreza y de la desigualdad, la rehabilitación social de adolescentes, jóvenes, personas drogodependientes, población reclusa, y desvinculados del conflicto armado ex-guerrillera. Igualmente se aborda este ámbito de una forma muy

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.

importante en Brasil. La educación social brasileña, según Monteiro (2011), se da fuera de la escuela, es decir en contextos no formales y de calle. También es importante destacar la asistencia social como una política vinculada a la educación social en Brasil, aunque no como profesionales específicos (Adams y Santos, 2019).

En Uruguay el trabajo en la justicia juvenil es de los ámbitos fundamentales, así como la educación social con infancia adolescencia y juventud. En Colombia la construcción de Cultura de paz es otro de los focos principales de acción, también en México. En casi todos los países analizados existe una línea de trabajo en relación con la prevención de la delincuencia y la criminalidad tanto en el conflicto armado la justicia juvenil o el ámbito penitenciario.

Ámbito comunitario:

En el ámbito comunitario, encontramos que existe una gran influencia de la educación popular, así como de la educación intercultural la educación indígena y la etnoeducación en la mayoría de los países latinoamericanos. Los proyectos que se llevan a cabo, en relación al primer ámbito, van más allá de la escuela y la dimensión curricular, asumiendo los retos del progreso social desde el hogar y las familias, por ejemplo (Villaseñor y Matus, 2018). México, Brasil Colombia y Chile han destacado este ámbito de acción. La intervención socioeducativa latinoamericana vive un enfoque de trabajo desde las potencialidades capacidades y acompañamiento socioeducativo. En el ámbito de educación de las personas adultas y mayores, Villaseñor y Matus (2018), resaltan que esta población se ha tomado en cuenta en los planes Nacionales de Educación, dirigidos a la alfabetización, post-alfabetización y educación básica (p.60). Uruguay no realiza un énfasis explícito en el trabajo vinculado al ámbito comunitario en este estudio.

Es importante destacar igualmente que todos los países consultados han indicado que la innovación e investigación en PS es muy relevante, especialmente vinculados a grupos de investigación universitarios. Este hecho destaca la importancia en los últimos años de la transferencia de conocimiento que se está realizando en multitud de publicaciones científicas, académicas, así como en proyección de eventos. Cada vez más se fortalece la creación de asignaturas, cursos y programas, sean oficiales o no, de PS y ES en Latinoamérica.

En lo referente al ámbito académico (teniendo en cuenta las universidades participantes, así como las entidades y asociaciones vinculadas), los proyectos de investigación- acción

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

principales en el área, que han sido desarrollado en los últimos años, versan sobre los siguientes temas:

Tema 3: Líneas y proyectos de investigación de la Pedagogía Social Latinoamericana

México	Prevención comunitaria Construcción de Cultura de paz Alfabetización de personas adultas mayores Intervención educativa con niñez y juventud Prácticas saludables Instituciones no formales Evaluación de los centros infantiles Conflictos socioambientales y recursos naturales
Brasil	Educación para la salud en infancia y adolescencia con enfermedades Educación y pedagogía no escolar La construcción subjetiva de educadoras y educadores sociales en la relación socio educativa
Colombia	Etnoeducación, saberes ancestrales y comunitarios Educación para la paz y construcción de Cultura de paz con las comunidades las familias y las escuelas Prevención de la trata de personas Educación penitenciaria y atención a mujeres privadas de la libertad Educación con infancia, adolescencia y juventud
Chile	Educación en situaciones de encierro Educación de las personas adultas y mayores
Uruguay	Prácticas de educadores sociales y psicólogos en el sistema de protección especial y el sistema penal juvenil Historias y experiencias de la educación social en Uruguay - Adolescencia y procesos de subjetivación en el sistema penal juvenil

Elaboración propia a partir de Del Pozo Serrano, Jassir, Villaseñor, Severo, Pérez de Guzmán, Ribas, Rocha, y Paiva (2019).

Los datos revelan un mosaico de referencias teóricas y prácticas que configuran tendencias de desarrollo para la construcción de experiencias de Educación Social en América Latina. Estas experiencias parecen señalar elementos que configuran un sentido de PS, como el conocimiento especializado y de naturaleza científico-técnica para la ES, en el marco de las especificidades de cada contexto. A pesar de ello, a nivel de institucionalización de los estudios teóricos y profesionales en el ámbito académico aún no ha alcanzado amplio reconocimiento científico y político. Se trata de tendencias cuyos propósitos y modos de acción exigen una sistematización y problematización a partir de un cuerpo de referentes conceptuales y metodológicos que se estructuran en un proceso de legitimación del

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.

conocimiento que brota de la acción de las y los educadoras/es, así como de la investigación académica especializada en continua relación.

Parece, entonces, fundamentalmente necesario consolidar una agenda de institucionalización académica de los estudios, la investigación y la formación en PS en América Latina, bajo el supuesto de que, a pesar de las muchas y diferentes tendencias de expresión del trabajo educativo-social que se entrelazan en cada país, no podemos decir que, hasta ahora, este campo esté plenamente constituido a nivel universitario y de los sistemas educativos y sociales. Esta carencia, es la que en parte dificulta la profesionalización de la región latinoamericana (Ghiso, 2016; Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Las asociaciones científicas y grupos de estudio e investigación colaboran con la producción sistemática de referencias para una Pedagogía Social Latinoamericana, movilizando aportes de pensadores académicos y no académicos (muchos de la práctica), como rasgo característico de la depuración de saberes que encuentran su camino en la producción dentro y fuera de las universidades. A pesar de ello, pocos centros/facultades/escuelas se dedican a una agenda específica de investigación y formación en este campo. Por otro lado, hay experiencias más puntuales de oferta esporádica de cursos de extensión, asignaturas en planes de grado y posgrados que abrazan temas, problemáticas y posibilidades de PS y ES En la región, Uruguay es el país con mayor tradición académica vinculada a la profesión (Camors, 2016) y, más recientemente, Colombia lidera, en el marco latinoamericano, la formación de posgrado en PS con dos programas de Maestría en el país: Maestría en Pedagogía Social e intervención educativa en contextos sociales de la Universidad del Norte (virtual) y la Maestría en Pedagogía Social en la Universidad de Nariño (presencial). La de Uninorte fue la primera Maestría en PS en toda la región latinoamericana (Del Pozo Serrano y Astorga, 2018).

Ante la profusión/dispersión de experiencias y de una agenda académica que necesita ser ampliada, es necesario preguntarse ¿cómo fortalecer la Pedagogía Social en el contexto latinoamericano de la Educación Superior? Vemos como el conjunto de líneas trabajadas por los países, suponen un escenario fundamental que soporte para la construcción de política pública y la apropiación social de conocimiento para la región, que necesita de investigación socio-pedagógica para los cambios que supongan una mejora de la equidad, la inclusión o la atención de diversas poblaciones de América Latina.

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.

Como explica Bourdieu (2003), el campo académico es un microcosmos gobernado por regímenes políticos específicos. La sociología de la ciencia de Bourdieu indica que estos regímenes son producidos por convenciones que regulan la forma en que un determinado campo científico se modula bajo diferentes paradigmas que tienden a generar jerarquía de determinadas matrices epistémicas en relación con otras. En estas jerarquías *"las Epistemologías del Sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente"* (De Sousa Santos, 2011: 17). Algunos de los indicadores, por tanto, que parecen formar parte de la PS latinoamericana, que desde una cartografía de encuentros e intercambios de saberes y opciones pedagógicas ya fueron identificados por Ghiso (2015), están tejidos a partir de prevenciones comunitarias, construcción subjetiva de las relaciones socioeducativas, la construcción de cultura de paz desde conflictos sociopolíticos, los saberes propios étnicos, o la profunda inequidad estructural que crea desigualdades profundas con la infancia, la adolescencia, la juventud o las personas adultas y mayores desde la protección jurídica del Estado social de Derecho y los Derechos humanos y ambientales.

Las inquietudes asumidas por la Pedagogía Social/Educación Social se inscriben en zonas fronterizas que la ponen en contacto con otras tradiciones teórico-metodológicas de menor visibilidad académica y universitaria, como la Educación Popular (Caride, 2016). Por ello, se debe reconocer que la PS, como campo de conocimiento que no inicia su camino de sistematización de fundamentos teóricos y metodológicos a partir de experiencias educativas en contextos distintos al de la "zona cero". Es necesario asumir sus raíces en campos/perspectivas que configuran el pensamiento pedagógico latinoamericano y las prácticas de sus educadoras (es), aunque éstos no sean profesionales. Todo ello, alimenta los indicadores latinoamericanos de la PS y la ES a nivel contextual, funcional, epistemológico, profesional, metodológico, ético-político y normativo.

Igualmente, es necesario reconocer que las prácticas de ES tienen raíces que preceden al momento en que acordamos nombrarlas como tales; forman parte de la trayectoria vital y laboral de educadores/as y profesionales en el amplio campo de las Humanidades y Ciencias Sociales y de la Educación (en diálogo con las epistemes latinoamericanas, principalmente, con diferentes experticias). Por ello, parece sensato, en términos históricos, reconocer la dimensión de la "interprofesionalidad" - un paradigma más conocido en el área de la Salud (Ceccim, 2017) - que caracteriza los múltiples inputs en las prácticas profesionales en 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.

siempre alimentada por la PS. Hemos querido, a partir de la maduración de los fundamentos y modos de actuación que estructuran tales ejes, temas, prácticas y líneas de investigación, extraer elementos para la configuración de indicadores, también, que configuren un perfil profesional específico para el campo, en la región. Podríamos acordar, con la mirada que fornecen los datos, la exigencia de una condición profesional exclusiva para los/as trabajadores/as y profesionales que entran en el campo de las prácticas de Educación Social con pluralidad de enfoques y creaciones interdisciplinares que, en ese momento, revelan un mosaico de posibilidades de acción, aunque hay que reconocer que muchos de ellos resultan de un modus operandi espontáneo, no sistemático y voluntario. En la tarea urgente de la PS, a partir de este mosaico, pueden extraerse referentes para construir (a través de un extenso y riguroso programa de investigación), una consolidación de los rasgos constitutivos del hacer en Educación Social según algunas especificidades de América Latina.

Bajo esta lógica, la propuesta de estudios académicos en PS, y su práctica y profesión de la ES, puede llevarse a cabo mediante la inserción de componentes en programas de formación ya existentes y a través de experiencias innovadoras, especialmente a nivel de posgrado, fortaleciendo redes de saberes interdisciplinarios y potencialidades epistemológicas como un lugar para la producción de conocimiento que subyace a la Educación Social y en ella puede intervenir, como es el caso de Uruguay o Colombia. Los horizontes académicos para la Pedagogía Social/Educación Social son prometedores y, por qué no, urgentes para manejar la tarea de permitir el desarrollo de programas de formación e investigación que acojan la complejidad de las prácticas que se insertan en este campo, notablemente plurales y dirigidas a los desafíos civilizadores que marcan el camino de la consolidación de las democracias, y el buen vivir de la *Pachamama* y de los pueblos, en el territorio latinoamericano.

Conclusiones: Indicadores globales y propios de la PS y la ES en América Latina

A *nivel contextual*: El contexto latinoamericano presenta algunas características que indicen en la Pedagogía Social de la región: las cosmovisiones de los pueblos indígenas ancestrales, la plurietnicidad, las influencias coloniales y poscoloniales en el pensamiento pedagógico, los movimientos emancipatorios de las independencias y dictaduras latinoamericanas, las profundas inequidades, los conflictos armados o los movimientos migratorios. También, son fundamentales en la construcción epistémica, la diversidad de los ecosistemas, el dinamismo

Se permiten la reproducción, 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 fluidez de sus sociedades y comunidades o la capacidad de resiliencia frente a las adversidades.

A *nivel funcional:* En el ámbito comunitario de la educación social latinoamericana, encontramos temas muy similares con la educación social mundial, una de las especificidades más clara es la educación indígena, la etnoeducación. En la educación especializada, encontramos la educación con personas privadas de la libertad ex guerrillera, personas desmovilizadas o comunidades en conflicto sociopolítico, como campos diferenciales con la Educación Social de otros territorios a nivel internacional.

A nivel epistemológico: Existen puentes entre las corrientes mundiales de Pedagogía Social y de Educación Social, que deben ser abrazadas y discutidas en diálogo con la Educación Popular, pudiendo aportar construcciones nuevas que puedan integrar o adaptar conocimiento, pero también "*generando y posibilitando nuevos conceptos y métodos propios, y no adoptándolos del Norte*" (Ávila, 2015, p.22). Encontramos que la imperiosa inequidad, la colonialidad o la ancestralidad indígena, los conflictos armados o la etnoeducación, son fenómenos que están ser asumidos por la construcción de conocimiento de la Pedagogía Social latinoamericana. Para ello, aportes de las pedagogías críticas, decoloniales o las epistemologías del sur, presentan una importancia de primer orden (Janer, Vélez de la Calle, Del Pozo Serrano, Jassir, 2020).

A nivel profesional: Nos atrevemos a manifestar que la Educación Social latinoamericana necesita encontrar su espacio en el conjunto de profesiones de las administraciones públicas y entidades privadas, puesto que su profesionalización, supone la mejora técnica de sus prácticas y su reconocimiento social como política pública de la Justicia Social. El carácter disciplinar y profesional se encuentra avanzado en Uruguay a partir de la tecnicatura y en la formación de posgrado de Colombia. Sin embargo, se haría necesario establecer una formación para toda la región, que tenga cierta homologación entre los países latinoamericanos y a nivel mundial. Los grupos de investigación, y sus líneas preferentes, indican que la promoción y la prevención especialmente con infancia y adolescencia, así como con las personas adultas, la rehabilitación social en la delincuencia o la educación comunitaria y no escolar, son prioridades profesionales.

A *nivel metodológico*: Existen elementos para las prácticas que son de especial interés en la metodología socioeducativa latinoamericana, las etnometodologías que nacen de los saberes

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.

ancestrales y comunitarios, las subjetividades y narrativas en los acompañamientos o características del conflicto, la explotación y la inequidad. Estos métodos, presentan igualmente, características propias a nivel normativo (como normas pedagógicas que guíen la acción socioeducativa, y por tanto las metodologías).

A *nivel ético- político*: Se posiciona los valores y principios del compromiso comunitario y de la liberación personal y colectiva, como un enfoque consustancial a la Educación Social. Ello se vincula con los propósitos educativos de la emancipación, la paz y el fortalecimiento de la democracia. Igualmente, el pensamiento pedagógico vinculado a las independencias latinoamericanas (Zenobia, 2016), fortalece y proyecta un pilar filosófico y axiológico de la Educación Social que debe ser recuperado y entrelazado entre las epistemologías latinoamericanas y mundiales.

Referencias

Adams, T. y Santos, K. (2019). Pedagogía Social: Sus paradigmas, prácticas y nuevos escenarios. En Severo, L. y Gonsalves, E. (Eds). *Fundamentos e temas em pedagogía social e educação não escolar*. João Pessoa: UFPB, 65-79.

Ávila H. (2015). *Pedagogía social en Chile: hacia una visión intercultural experiencias, reflexiones y aportaciones*. Santiago centro, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.

Bourdieu, P. (2003). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP.

Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. En *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021 FahrenHouse: Salamanca

Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 153-178. Salamanca: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Caride, J. A. y Ortega, J. (2015). From Germany to Spain: origins and Transitions of Social Pedagoy through 20th Century Europe. En Kornbeck, J. y Úcar, X. (eds). *Latin American Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*. Bremen: EHF Academic press Gmbb-Verlag, 13-27

Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, (1), 85-106 Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

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.

Ceccim, R.B. (2017). Interprofissionalidade e experiências de aprendizagem: inovações no cenário brasileiro. En Ceriotti, R.F. (Org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 49-67. [en línea] http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf [20 de marzo de 2021].

De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción a las Epistemologías del Sur*. [en línea]. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf . [20 de marzo de 2021].

Del Pozo Serrano, F. y Astorga, C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. En *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.477 FahrenHouse: Salamanca.

Del Pozo Serrano, F. J. Jassir, G, Villaseñor, K, Severo, L; Pérez de Guzmán, V, Ribas, É, Rocha, J y Paiva, J. (2019). *Estudio sobre redes de pedagogía social y educación social en Latinoamérica*. Barranquilla: ASOCOPESES-SIPS

Del Pozo Serrano, F. y Zolá, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En Del Pozo, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Editorial Universidad del Norte, 137-159.

Ghiso, A. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. En *AGO.USB*. V. (16), 1, 63-75, Medellín-Colombia

Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía social- Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Ribas, E. (2018). Interfaces entre la Educación popular de Paulo Freire y la Pedagogía Social en el contexto brasileño. En Del Pozo Serrano, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Barranquilla: Universidad del Norte, 53-71.

Rodríguez, A. B. (2015). Una mirada desde la animación sociocultural a la campaña de cultura aldeana (1934-1938). En *Lúdica Pedagógica*, (21), 175-184. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Severo, L. (2019). Os lugares teóricos das prácticas educativas para além da escola. (pp.99-118). En Severo, L. y Gonsalves, E. (Eds). *Fundamentos e temas em pedagogía social e educação não escolar*, João Pessoa: UFPB, 99-118.

Silva Ríos, C. y Villaseñor Palma, K. (2018). Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginales. En *Zona Próxima*, 29, 68-81. Barranquilla: Universidad del Norte.

Silva, D. (2014). *Experiencia narrativa: teoría pedagógica para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares*. Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Monteiro, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil». En Krichesky. M (compl). *Pedagogía Social y educación*

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.

popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Buenos Aires: Unipe Editorial, 37-55.

Nájera, E. (2003). *Sistematización de modelos innovativos metodológicos en educación social, Informe Final*, Santiago de Chile: PIIE.

Ortega y Gasset (1946). La pedagogía social como programa político. En *Obras completas*, 494-513. Madrid: Occidente.

Izquierdo. M. (2018). Colombia: Etnoeducación e interculturalidad, la importancia de sistematizar. En Del Pozo Serrano (Comp). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Universidad del Norte, 198-216.

Janer, A, Vélez de la Calle, C., Del Pozo Serrano, F.J., Jassir, G. (2020). Pedagogía social en el mundo y en Latinoamérica. En Del Pozo Serrano, F. *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, Barranquilla: Universidad del Norte, 45-77.

Úcar, X. (2018a). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. En *Zona Próxima*, 29, 52-69. Barranquilla: Universidad del Norte.

- (2018b). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En Del Pozo Serrano, F. (Ed). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: Universidad del Norte, 3-33.

Villaseñor K. y Matus (2018). La pedagogía social en México, una perspectiva histórica. En *Revista Boletín Redipe*, 7 (11), 235-236. Cali: Red Iberoamericana de Pedagogía.

Zenobia, M. (2016). *Simón Rodríguez. Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Para contactar

Francisco José del Pozo Serrano, Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED). Email: **francisd@edu.uned.es**

José Leonardo Rolim de Lima Severo, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Email: **jose.leonardo@academico.ufpb.br**

Gisella Lorena Jassir Mercado, Universidad del Norte, Colombia. Email: **gjassir@uninorte.edu.co**

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.

Nombrar al mundo. Reflexiones metodológicas sobre la participación de niñxs en una investigación etnográfica

Name the world. Methodological reflections on children's participation in ethnographic research

Paula Nurit Shabel, *Investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Docente en la Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Resumen

Las infancias han sido históricamente silenciadas en los espacios científicos y académicos, aunque en las últimas décadas esta tendencia fue revisada desde diversas disciplinas y corrientes epistemológicas. En pos de aportar a ese camino, nos proponemos realizar una reflexión metodológica sobre una investigación con niñxs realizada entre 2012 y 2014 en AulaVereda, una organización comunitaria para niñxs de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

El artículo recorre las distintas instancias del proceso que, enmarcado en la producción etnográfica y la tradición militante de la investigación científica, es una apuesta por la construcción de conocimiento desde la propia organización social en clave intergeneracional, donde los resultados vuelven sobre el propio saber científico y sobre espacio político marcando las tensiones existentes y proponiendo nuevas formas de diálogo, de vínculos y de acción entre niñxs y adultxs.

Palabras clave: Niñez – Metodología – Participación – Etnografía – Organización social

Abstract

Children have historically been silenced in scientific and academic spaces, although in recent decades this tendency has been reviewed from different disciplines and epistemological trends. In order to contribute to this process, we propose to carry out a methodological reflection on a research with children carried out between 2012 and 2014 in AulaVereda, a community organisation for children in the city of Buenos Aires (Argentina).

The article goes through the different stages of the process which, framed in ethnographic production and the militant tradition of scientific research, is a commitment to the construction of knowledge from the social organisation itself in an intergenerational key, where the results return to the scientific theory and the political place, marking the existing tensions and proposing new forms of dialogue, links and action between children and adults.

Key words: Children – Methodology – Participation – Ethnography – Social organization

Fecha de recepción: 23/03/2021 Fecha de aceptación: 20/04/2021

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

Génesis de una investigación

Hice mi investigación de grado en antropología entre 2012 y 2014 en AulaVereda, un espacio que en ese entonces se definía de apoyo escolar y recreación con niñxs. El objetivo de la tesis era acercarme a los conocimientos que lxs niñxs construían en torno al barrio, algo que por supuesto no sucedió como lo esperaba y terminé trabajando sobre los modos en que ellxs se vinculaban con los saberes barriales según les resultaban más o menos interesantes (Shabel, 2015). Es inmenso el desafío al que se enfrentan lxs estudiantes cuando tienen que hacer su tesis de grado en antropología, y asumo que en todas las disciplinas donde hay que salir al campo con un proyecto propio, con muchas más dudas que certezas. Todos los procesos tienen sus particularidades y en este caso era que yo era parte de AulaVereda, una de las educadoras que inició el proyecto en 2008 en un céntrico barrio de la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina. Conocía hacía ya varios años a lxs niñxs que asistían a las actividades todas las semanas, provenientes en su mayoría de las casas tomadas[1] de la zona.

Era una propuesta atrevida cambiar de rol y en ese momento mis directoras (a quienes les debo la concreción de la tesis) me lo advirtieron y estuvieron dispuestas a acompañarme en el trabajo de reflexividad que eso requería. Pero este artículo no se trata de eso, sino del lugar que lxs niñxs y adolescentes tuvieron en el proceso, del valor de la etnografía en la escucha intergeneracional y de la investigación colaborativa como instancia de reflexión colectiva. En la presente recuperación de aquella aventura epistémica, el objetivo es revisar el modo en que las distintas herramientas metodológicas utilizadas, y la triangulación entre ellas, colaboraron con la construcción de un rol fundamental de lxs niñxs en el proceso de investigación, habilitando un novedoso diálogo intergeneracional en AulaVereda. Asimismo, este análisis nos invita a reflexionar sobre las articulaciones entre el campo científico y las organizaciones sociales aportando un estudio de caso donde su encuentro amplía los horizontes de ambas partes, lo que resulta especialmente significativo para lxs niñxs y otros grupos que han sido históricamente silenciados en el ámbito académico.

Es en relación con esto que escogí el título del artículo, recuperando la frase del pedagogo Paulo Freire “nombrar al mundo” (2008). No es que lxs niñxs y otros grupos minorizados no lo hagan permanentemente, sino que los espacios de investigación los han tomado históricamente como objetos pasivos a ser analizados, algo que ya ha denunciado Spivak

1 En la permanente crisis habitacional de la Ciudad de Buenos Aires la ocupación de inmuebles deshabitados se ha convertido en una cotidiana estrategia de lucha de las familias más vulneradas y hoy son miles de niñxs que viven en estas condiciones de precariedad (Shabel, 2015).

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.

cuando se preguntó irónicamente "¿pueden hablar los subalternos?" (2003). En este trabajo analizaremos las formas de participación que lxs niñxs tuvieron en el proceso de investigación etnográfica y los modos en que ellas afectaron la configuración de la organización y de la investigación en curso. Para ello, nos adentraremos primero en la vida cotidiana del lugar para conocer de cerca su propuesta para la infancia. Luego, presentaremos las herramientas metodológicas que fueron utilizadas en la pesquisa para dar lugar a los debates en torno a la participación de lxs niñxs y la politicidad de la práctica científica. Finalmente presentaremos los resultados del humilde ejercicio etnográfico realizado y pondremos el foco en la sesión de retroalimentación para analizar los diálogos y redefiniciones que allí se produjeron.

Una organización social para la infancia

La escuelita, como le dicen a AulaVereda lxs niñxs que asisten semanalmente, funcionaba todos los sábados de 14 a 17hs de abril a diciembre y concurrían alrededor de 35 niños y niñas de entre 3 y 17 años, todxs ellxs vecinos del barrio, y unos 12 educadores, a quienes lxs niñxs llamaban siempre *profes*. El apoyo escolar se acompañaba con actividades de recreación y una merienda de té con galletitas:

> *"A la una del mediodía ya estoy llegando al espacio cultural donde funciona AulaVereda. Es un sábado de sol y el barrio parece desarrollar sus actividades habituales del día: paseos, compras, almuerzos familiares y de amigxs en las parrillas y restaurantes. Estoy llegando y ya veo desde lejos el enorme mural de colores de La Casa de Teresa, nombre que lleva el espacio donde funciona AulaVereda en memoria de Teresa Israel, una militante comunista detenida-desaparecida en la última dictadura cívico-militar de la Argentina. Lejos de la tristeza, pero con mucha memoria, las paredes están llenas de colores y formas que aluden a elementos de la cultura popular que parecen estar bailando sobre la superficie.*
>
> *La puerta está abierta y entro, saludo a las tres educadoras que ya están acomodando el espacio para la llegada de lxs chicxs, una hora más tarde. Mientras converso con las educadoras acerca de la planificación del día para el grupo de grandes, ellas van acomodando mesas en cada sector. Las cartulinas con dibujos y números comparten las paredes con una imagen del Che Guevara, una de América Latina al revés, banderas de varios países vecinos, la wiphala y la propia del espacio cultural acompañada por la frase "para todos todo".*
>
> *Siguen llegando lxs educadorxs, ya son ocho, y resuelven pedir unas pizzas para almorzar. Dos menos diez tragan los últimos bocados atragantados de la comida, tiran la basura, apuran unos mates y se acomodan en las sillas del centro mientras una se acerca a la puerta para dar la bienvenida a lxs primerxs niñxs que van llegando. Dos y cuarto hay doce niñxs y lxs mismxs ocho educadorxs, todxs sentadxs en la ronda conversando unxs arriba de lxs otrxs, contando cómo les fue en la semana, preguntando por novedades y, lxs más pequeñxs, exhibiendo los juguetes que han traído para compartir en la jornada. La escena es bastante*

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.

> *caótica, pero divertida, el ambiente es relajado y los mates siguen pasando mientras llegan más niñxs y se acomodan. Todxs se dirigen directamente al centro, salvo lxs niñxs más grandes, que se sientan solxs en la mesa del hall de entrada y se quejan del ruido que hacen lxs demás mientras conversan sobre los jueguitos de computadora de moda"*
>
> (Registro de campo, octubre 2012)

Este es el grupo de adolescentes con el que trabajé en mi tesis de grado. La mayoría de ellxs ya tenían varios años asistiendo a AulaVereda y me resultaba más fácil comentarles del proyecto y pedirles permiso a ellxs y sus familias para entrevistarlxs fuera del espacio de los sábados. Además, el proyecto de recreación que lxs educadorxs planificaron en 2013 para este grupo me resultó especialmente interesante, de modo que resolví concentrar mi investigación allí, en lo que dieron a llamar: *el taller del barrio*, que funcionaría todos los sábados entre las cuatro y las cinco de la tarde. Según las planificaciones de principio de ese año, el taller se proponía "desarrollar un sentido de pertenencia del grupo al barrio y a AV, formar un espacio de expresión y encuentro entre los chicos y entre chicos y profes, generar un espacio para el análisis crítico de la realidad barrial" (registro de planificación, marzo 2013). En este marco se realizaron diversas actividades cuyo objetivo era conocer más y mejor las características y problemáticas del territorio que habitaban y por eso entre abril 2013 y diciembre 2014 se trabajó con recorridos a distintos lugares del barrio, entrevistas a vecinos, lectura y armado de mapas.

A lo largo de esos dos años fui acompañando las actividades que se proponían y registrando los contenidos que se trabajaban en torno al barrio, los aprendizajes que parecían más o menos significativos para lxs adolescentes, sus conocimientos previos y los novedosos. Pude registrar también que, entre 2013 y 2014, asistieron 13 participantes con quienes construimos la investigación: Michael (12), Ezequiel (12), Alberto (15) y Fabiola (13), Jean (14), Nico (15), Marcos (16), Damián (15), Nahuel (11), Tiziana (13), Emanuel (16), Jonatán (15) y Ludmila (15)[2]. Lxs educadorxs a cargo del grupo eran Delfina (24), Manuel (24), Joaquín (22) y Patricia (25), jóvenes universitarios que vivían en barrios cercanos de la ciudad con tres o cuatro años de pertenencia al proyecto.

Sin caer en una evaluación sobre la organización ni en una soberbia actitud de cuantificar los niveles de participación real de la infancia en AulaVereda, nos concentraremos en el aporte

2 Todos sus nombres, así como los de lxs educadorxs son verdaderos porque así lo decidieron ellxs

Se permiten la reproducción, 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 hicieron la investigación etnográfica con su sesión de retroalimentación final al propio proyecto del espacio, al brindar una forma diferente de escucha hacia las voces niñas.

La etnografía como diálogo intergeneracional y como compromiso político

Cualquier estudiante de antropología ha escuchado, al menos una decena de veces, la consigna "familiarizar lo exótico y exotizar lo familiar" y casi que podríamos resumir en ella gran parte de la labor disciplinar. Moverse de un lado al otro de esos polos, entre el nosotrxs y el otrxs, tender puentes, construir lenguajes comunes, acercar posiciones, marcas distancias y, muchas veces, dar vueltas en círculos entre las dos partes, le da a cualquiera que venga de otro campo una imagen más o menos clara de lo que hacemos quienes llevamos adelante la propuesta etnográfica. Si bien los estudios poscoloniales y los transfeminismos nos han enseñado a cuestionar la matriz binaria del pensamiento occidental y hoy podemos hacerle mejores preguntas al campo y a nosotrxs mismxs cuando delimitamos esa otredad/nostredad, el trabajo antropológico conserva esa invitación a familiarizar y exotizar permanentemente para construir un conocimiento científico particular (Clemente y Milstein, 2019).

Sin embargo, en mi carácter de investigadora, educadora y militante, siempre me pareció que el recorrido etnográfico no se agotaba en ese proceso y que para explicarlo con mayor precisión necesitaba una nueva figura. Es por ello que presento aquí el trabajo antropológico como un ejercicio de desorden, en tanto me obligó a reacomodar aquello que yo ya sabía de AulaVereda y mirarlo de nuevo, alterar los elementos y quitar todo tipo de razonamiento causal y simplista para explicar los acontecimientos, las acciones y los discursos de lxs protagonistas. Lejos de procurar ordenar ese enjambre de realidad, la etnografía me permitió entender las formas en las que ella se teje, desde la acción humana que la constituye.

En este sentido, la antropología tiene mucho para aportar hoy a la construcción de un saber que recupere la diversidad desde la igualdad si consideramos que, más allá de las distintas perspectivas y formas de hacer antropología, esta disciplina siempre ha estudiado las *"expresiones de la singularidad sociocultural en el género humano"* (Guber, 2008: 67). Y esto no refiere solamente a un análisis intercultural, sino también a las diferencias que surgen dentro del propio grupo al que pertenece el científico, desarrollando la capacidad de exotizar lo que es familiar y abriendo un camino reflexivo sobre las continuidades y transformaciones en las prácticas culturales propias. Tal como afirma Colángelo en este punto: *"es la articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad la que hace posible analizar*

Se permiten la reproducción, 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 problemas sociales de la infancia en toda su complejidad" (2003: 3) a través de la etnografía.

La antropología se presenta así como una herramienta privilegiada para contar la historia "a contrapelo" (Benjamin, en Löwy, 2003), para reconstruir pasados y presentes soterrados, intencionalmente silenciados, pero, sobre todo, para generar una epistemología diferente, dándole igual valor a las formas en las que, en cada caso, *"los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones"* (Guber, 2008: 68). En este sentido, es importante aclarar que esta centralidad en lxs niñxs no pretende el efecto contrario de invisibilizar a lxs adultxs, sino tomarse seriamente la categoría relacional de infancia, utilizando el enfoque etnográfico para dar cuenta de cómo se construyen la infancia y la adultez en ese diálogo intergeneracional (Rabello, 2004; Pires, 2007; Quecha Reyna, 2011; Szulc y Cohn, 2012; Enriz, 2014; Jociles, 2016).

Desde esta postura, para las investigaciones antropológicas *"uno de los mayores desafíos que actualmente se vislumbra refiere a cómo volver a los niños interlocutores en el proceso de investigación"* (García Palacios y Hecht, 2009: 164), ubicándolxs a ellxs también como urdidores de la desordenada realidad que estudiamos. Ellxs también son lxs productores del desbarajuste en sus contextos, porque en su circulación por los espacios generan vínculos e intereses, se pelean, desafían a lxs adultxs y a sus propixs compañerxs, repiten prácticas y discursos, los transforman y, por supuesto, también forjan conocimientos sobre todo eso, que disputan sentidos en el seno de las organizaciones que estudiamos. Esto quiere decir que la etnografía nos permite *"no restringir el posible sentido político y la legitimidad de la participación solamente a las palabras sino también a las acciones que los niños emprenden"* (Liebel, 2007: 36).

Lo que quiero resaltar es la riqueza metodológica de una herramienta que necesariamente apela a la perspectiva de lx otrx para construir los datos científicos propios, asumiendo que existe una distancia radical entre unxs y otrxs, una alteridad, sobre la que debemos caminar de ambos lados para encontrarnos y darle sentido al mundo que pretendemos comprender. Entonces, involucrarse con los sujetos con los que se investiga es una condición de todos los procesos de construcción de conocimiento, y no una particularidad de lo que fue esta Tesis, dada por mi doble rol de investigadora y militante.

Ahora bien, el compromiso en la antropología puede asumir muchas formas, que a veces se plasman en la etnografía y otras veces quedan por fuera. Nos ocupamos aquí de aquellas

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.

investigaciones que configuran como parte de sus objetivos explícitos producir un conocimiento que no solamente parta de los saberes locales, sino que le sirva a esa organización o comunidad para su propio desarrollo político, en los términos en que sus protagonistas signifiquen dicho desarrollo en el diálogo con lxs investigadorxs. Más allá de las diferencias existentes entre las corrientes que autoadscriben a esto que se denomina antropología colaborativa, comprometida o militante, es siempre el aporte a un objetivo político lo que impregna el trabajo científico, a la vez que lo excede como producción académica y vinculación afectiva (Fernández Álvarez y Carenzo, 2012; Sorroche, 2016; Hale, 2006; Juris, 2008; Khasnabish, 2013).

En este sentido, entendemos que es preciso no confundir la objetividad con la neutralidad (Sirvent, 1999), en tanto descartamos la segunda desde una perspectiva epistemológica decolonial (Curiel, 2007), nos aferramos a la primera en un compromiso que es también con la producción de un saber preciso y riguroso sobre la realidad, que nos permita, a académicxs y militantes, comprenderla mejor para que sobre eso los colectivos puedan actuar como consideren, en una clara recuperación de los principios de la Investigación y Acción Participativa que propuso Fals Borda (1990). No se trata sólo de acumular conocimiento, sino de que eso que se conoce en el proceso sea significativo para sus protagonistas.

Esto puede querer decir muchas cosas, como reformular los vínculos o modificar una política pública, hacer cambios en el espacio físico o en los modos organizacionales, pero siempre es una vuelta sobre las propias prácticas de los sujetos. Lo que esto definitivamente no significa es que se desvanece por completo la distinción objeto-sujeto de investigación, ni que todxs son parte de todas las instancias de toma de decisiones, ni que las relaciones de desigualdad entre investigadora e investigadxs desaparezcan mágicamente. Es más bien una invitación a poner todo esto sobre la mesa que una fórmula mágica para resolver las tensiones. Son estos principios metodológicos los que marcaron la línea de investigación que aquí presentamos, que se propone un ida y vuelta con las organizaciones, desde sus problemáticas e intereses, que ha sido ampliamente recuperado por las perspectivas poscoloniales latinoamericanas en sus concepciones de hacer ciencia (Cusicanqui, 1990; Torres Carrilo, 2007; Elisalde, 2013). De estos trabajos tomamos el permanente ejercicio reflexivo que implica hacer ciencia en el espacio de militancia propio, y que, en su interseccionalidad particularidad, ilumina ciertos aspectos del objeto analizado y oscurece otros, siempre atados a la posición de quien en primer lugar construye la pregunta de investigación, selecciona métodos y teorías, analiza los registros de campo, etc.

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.

Sin embargo esta tradición no ha tomado demasiado en cuenta a las infancias como colectivas organizadas con necesidades y reclamos particulares, que también hacen a la vida del movimiento social o, incluso, lo constituyen (Liebel, 1996). Salvo algunas aproximaciones desde este paradigma de la investigación participativa (Alderson, 2001; Sinclair, 2004; Kellett, 2005; Liebel, 2007; Obando Salazar, 2008; Vega y Ayerbe, 2013; Shabel, 2014; Clemente y Milstein, 2019; Griffin, 2019), sigue siendo un desafío pensar diseños donde las infancias sean más que informantes en la organización y que aquello que se plasma en la investigación, a partir de sus propias intervenciones, se materialice en algo más que un libro publicado por lxs adultxs a cargo del proceso científico.

Sin pretender resolver el problema, la propuesta de este trabajo fue trabajar la participación de lxs niñxs desde la etnografía para confeccionar una investigación *con* niños *"apta más para investigar a o sobre los niños.* [Que] *Ayuda a hacer respetar sus intereses y derechos, dar a conocer y expresar sus puntos de vista"* (Liebel, 2007: 8). Y creemos que esto funcionó bastante, no solo porque partimos de sus discursos y acciones para construir categorías que nos ayuden a entender sus interpretaciones de la realidad, sino porque compartimos los resultados de la investigación con ellxs para reflexionar juntxs al respecto.

Esto es lo que en la educación popular y las metodologías participativas se denominan sesiones de retroalimentación y que también están presente en la tradición antropológica como un momento de presentar los datos y su análisis con el colectivo o la comunidad con la que se investiga para construir nuevas conclusiones sobre ese intercambio. Sirvent describe estas instancias como: *"mecanismos de producción colectiva de conocimiento científico, así como espacios pedagógicos de educación popular. Asimismo, son espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento"* (1999: 152).

Analizaremos en los próximos apartados lo que sucedió en la sesión de retroalimentación intergeneracional con la que yo cerré mi investigación de grado, pero a partir de la cual se abrieron en AulaVereda nuevas preguntas que llevaron a la reformulación de la organización y un cambio de posición. Aquí la ciencia se vuelve herramienta de la propia organización para repensarse en su proyecto con la infancia y animarse a transformarse a sí misma a partir de las necesidades e intereses que lxs niñxs plantearon. No es que ellxs no hubieran hablado antes, pero la forma de la ciencia es la de la sistematicidad, lo que colaboró con esa escucha y, seguramente, también con el habla.

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 puesta en práctica del abordaje metodológico

I. Los primeros resultados

Como mencioné anteriormente, la apuesta metodológica etnográfica funcionó como un elemento disruptivo en un campo que yo había considerado conocido hasta el momento, en tanto desordenó lo que sabía sobre el funcionamiento de AulaVereda. Los registros me devolvían la imagen de un grupo de jóvenes que no tenía demasiado interés en seguir las consignas de lxs profes, que no se terminaba de entusiasmar con las actividades que ellxs les proponían ni se hacían cargo de la intencionalidad adulta de construir significados sobre el territorio. Todos los sábados se repetían las escenas de lxs educadorxs insistiendo para salir, repitiendo una y otra vez "dale, vamos" y hasta prometiendo meriendas deliciosas y otras pequeñas recompensas si el grupo aceptaba la propuesta.

Pero, a pesar de la apatía y el rechazo por las actividades, lxs adolescentes estaban ahí todas las semanas. Sábado a sábado se encontraban en el mismo rincón de La Casa de Teresa para quejarse sobre el ruido y renegar de las propuestas del taller. Revisando los registros comprobé que todxs llegaban solxs al espacio o traían a sus hermanxs menorxs, pero nunca eran alcanzadxs por adultxs. Con esto quiero decir que nada en las escenas parecía reflejar coerción sobre la decisión de estar ahí y tampoco había un interés demasiado claro en las tareas escolares, que la mitad de las veces no hacían y la otra resolvían en un rapto sobresaltado de energía frente a un examen inminente que no querían reprobar.

Por el contrario, se entusiasmaban al encontrarse en la mesa, de sus gestos brotaban unas sonrisas indisimulables de alegría en los saludos y las conversaciones sobre dibujos, juegos y deportes, tanto cuando eran entre ellxs como cuando en la escena participaban lxs educadorxs. Parece que habláramos de la prehistoria, pero en ese momento ningunx de lxs jóvenes contaba con teléfono móvil, que aún era considerado un objeto de trabajo que portaban exclusivamente las personas adultas. Y si bien algunxs contaban con teléfono de línea para charlar desde sus casas, o con una computadora donde encontrarse a matar zombies cibernéticos con lxs demás, ese era el único punto de convergencia colectivo, donde además contaban con lxs profes para lo que hiciera falta.

Algunas de estas ideas fueron nombradas por lxs adolescentes en las entrevistas individuales que realicé, como parte del trabajo etnográfico y guiadas por aquello que los registros habían mostrado. Enfocada como estaba en la pregunta de mi tesis por los conocimientos en torno al barrio, pero habiendo registrado cierta apatía por las propuestas vinculadas al territorio, pensé

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.

que una pregunta interesante sería que ellxs puedan decir qué es lo que aprendieron en el espacio del taller de AulaVereda. Esto fue lo que pasó:

> *"Marcos: Así lisa y llanamente a hacer sociales*
>
> *Etnógrafa: ¿Qué sería eso?*
>
> *Marcos: El acto de relacionarse con otras personas, complementar tus conocimientos vacíos con otros*
>
> *Etnógrafa: A ver*
>
> *Marcos: Vos por ejemplo ahora estás complementando tus preguntas con mis respuestas, tu falta de información con mi información"*
>
> (Entrevista individual, mayo 2014)

> *"Jean: Lo primero que aprendí en AulaVereda es que siempre cuides a un amigo, nunca lo dejes solo*
>
> *Etnógrafa: A ver, ¿por qué?*
>
> *Jean: Porque siempre que hay alguien solo siempre va a estar con alguien ahí, nunca va a estar solo ahí. Eso aprendí"*
>
> (Entrevista individual, septiembre 2014)

Fabiola, por su parte, dijo que aprendió "a conocer amigos, otras personas que antes no conocía (…) nunca les hubiese hablado si no estaban en la escuelita porque me da mucha vergüenza". Todxs hablaron de las relaciones humanas como lo más importante de AulaVereda. Como educadora fue un poco frustrante porque nadie mencionó al barrio, pero como investigadora era una marca propia de lxs niñxs recuperada desde la investigación a la que atender.

Asimismo, la composición etnográfica de ubicar las prácticas cotidianas en sus contextos más amplios llevó mi atención hacia otros eventos que transcurrían en el espacio cultural y eran materia de conversación e interés generalizado, aunque no se los incluía como contenidos vinculados al territorio en el taller del barrio. Concretamente, La Casa de Teresa estaba atravesando un momento difícil porque sufría la amenaza de clausura por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Con un signo de renovado neoliberalismo, el partido de gobierno local estaba llevando adelante la persecución de los circuitos culturales alternativos (Shabel, 2015) y eso ponía en riesgo la continuidad de las actividades que allí se realizaban.

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

Frente a esto lxs educadorxs habían estado organizando marchas y actividades con otros espacios y parte del proceso había sido compartido con lxs niñxs de AulaVereda en conversaciones informales, meriendas y saludos con el objetivo explícito de hacerlos parte de la realidad del lugar y de la coyuntura política del territorio. Cada vez que esto sucedía el grupo de *los grandes* suspendía su conversación para escuchar atentamente lo que decían lxs profes para luego comentar entre ellxs y hacerle preguntas a quien compartiera con ellxs la merienda:

> *"Antes de la merienda, lxs grandes están sentadxs en la mesa, charlando y jugando al ajedrez. Se acerca la profe Susana (23), que suele estar en el espacio de alfabetización, pero hoy la merienda será compartida entre todos los grupos y ella está a cargo de compartirle a lxs niñxs el relato de lo que sucedió la semana pasada, cuando efectivamente el Gobierno de la Ciudad clausuró el espacio cultural con una faja y les aplicó una multa*
>
> *Profe Susana: Chicos, necesito que vengan esta vez a la merienda con todos porque tenemos que contar algo*
>
> *Damián: No terminé la tarea*
>
> *Profe Susana: Vamos, escuchamos lo que cuentan y volvemos a la mesa, yo te ayudo con lo que tenés y ustedes [a los demás] pueden volver a jugar y charlar tranquilos, pero es importante lo que vamos a contar*
>
> *Eze: ¿Pasó algo profe?*
>
> *Profe Susana: Si, pasó*
>
> *Jean: ¿En serio?*
>
> *Profe Susana: Sí, sí, esta vez es en serio*
>
> *Jean: ¿Qué?*
>
> *Tiziana: ¿Sí, qué pasó?*
>
> *Profe: Nos clausuraron*
>
> *Alberto: ¿Qué?*
>
> *Profe Susana: El gobierno de la Ciudad vino y dijo que teníamos que cerrar, que no podemos abrir más.*
>
> *Jean: ¿Posta?*
>
> *Profe Susana: Sí, posta. Vengan a la merienda con todos que la profe va a explicar bien, así entienden.*
>
> *En silencio, dejan los juegos y las carpetas y se acercan al salón del medio donde se van sentando todxs para recibir su té con galletitas. Otra de las profes comienza el relato de la clausura. Lxs grandes en silencio escuchan"*
>
> (Registro de campo, julio 2014)

Se permiten la reproducción, 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 educadoras explicaban que la decisión era continuar con las actividades a pesar de la acción gubernamental y describían la situación general de los espacios culturales para quitarle tremendismo a la noticia, sin por eso restarle importancia. Lxs jóvenes seguían atentamente la exposición de la profe, así como siguieron el tema a lo largo de todo el 2014, que las tensiones se sostuvieron. A lo largo de los sábados hicieron preguntas, miraron con atención los volantes que circulaban por el espacio, y conversaron entre ellxs varias veces al respecto. Primero me llamó la atención que nada de esto saliera en las entrevistas individuales. Pensé que quizás no había hecho las mejores preguntas o que mis conclusiones sobre lo que estaba sucediendo en AulaVereda no eran las más acertadas, pero luego en la sesión de retroalimentación el tema emergió con fuerza, haciendo tambalear la estructura organizativa de AulaVereda, en tanto espacio para la infancia.

II. La sesión de retroalimentación o cuando lxs niñxs nombraron al mundo y lxs adultxs escucharon

La propuesta de la investigación de grado se cerraba con una sesión de retroalimentación para contar lo que había construido desde la etnografía, comentarle a lxs niñxs lo que había encontrado de sus propias respuestas en las entrevistas y discutir sobre lo que había sido la intención de lxs educadores con el taller del barrio y qué pasaba con esas distancias. Después de haberle pedido permiso a lxs chicxs para compartir algunas de sus respuestas y de haberle pedido el espacio del taller del barrio a lxs educadorxs para hacer esto, acordamos una fecha cerca del cierre del año. Como iba a ser especialmente difícil registrar mientras conversaba le pedí permiso a todxs lxs presentes para grabar la sesión en audio y conservar el espíritu etnográfico de dicha instancia, que aquí es un momento más de la investigación antropológica y no algo separado.

En el marco de esta dialéctica metodológica es que surgieron con fuerza los vínculos sociales y la política como conceptos fundantes de AulaVereda, y a partir de allí la necesidad de revisar el funcionamiento de la organización:

> *"La profe Pato y el profe Joaco todavía levantan de la mesa los restos de merienda, mientras voy acomodando los fragmentos de registros y de entrevistas que traje impresos para la actividad, todos previamente anonimizados. En la mesa están sentadxs con lxs chicxs la profe Delfi y el profe Manu y como ya son un poco pasadas las cuatro de la tarde comienzo a explicar la propuesta: cuento que en todos estos meses de hacer etnografía en el taller del barrio vi algunas cosas que me gustaría compartir con sus protagonistas, tanto niñxs como adultxs, para darle una vuelta más a la investigación, ahora que estaba concluyendo. Repetí*

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

varias veces que todo lo que dijeran me servía para seguir pensando y después de varios chistes y comentarios sobre cualquier otra cosa (de profes y niñxs), pude contarles lo que había visto:

Etnógrafa: Ustedes hablaron de las relaciones sociales como algo de lo que aprendieron acá

(…) Cuándo les parece que aprendieron eso, en qué momentos?

Nico: Cuando empezamos a escuchar lo que pasaba acá

Jean: Cuando las vemos cuidar a los más chiquitos, así sin plata, porque quieren no más

Nico: Hay que soportarlos a los más chiquitos (se ríe y con él lxs ducadorxs)

Nahue: Los profes nos enseñan respeto con lo que hacen

Etnógrafa: A qué te referís con "escuchar lo que pasaba acá Nico?

Nico: Que nos quieren clausurar, que quieren cerrarnos porque lo que hacemos es gratis y a muchos eso no les conviene

Ludmila: Todo lo que hay que hacer para que no nos saquen, para poder seguir viniendo

(…)

Etnógrafa: ¿Y si les pregunto ahora entonces otra vez qué aprendieron acá, qué me dirían?

Jean: Cosas como cómo vivir en la vida

Profe Pato: ¿O sea?

Nico: Política

Jean: Calles nuevas

Juan: El Patio Salguero

(…)

Etnógrafa: ¿A qué te referís con política Nico?

Nico: mmm, no sé…hablamos de política

Etnógrafa: ¿Cuándo?

Juan: Cuando hablamos de que los desalojaron. Política es cuando hablamos de leyes, casas tomadas

Eze: Hicimos cosas de política porque entra el gobierno y entra la sociedad, nosotros

Jean: Antes hablábamos siempre

Nico: De Lanata [en referencia al famoso periodista Jorge Lanata, opositor al gobierno de ese momento]

Jean: De que tomamos las escuelas

Ludmila: las cagadas del gobierno

(…)

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.

Etnógrafa: ¿A ustedes esto les interesa o no tanto y lo aprenden porque no queda otra estando acá?

Marcos: Sí, claro, es lo que nos pasa a todos. Pasa que ustedes lo hablan así no más con nosotros, pero no piensan que nos importa

Nico: Como que así, re (con la mano y la cara en gesto despectivo de que quedan separadxs)

Ludmila: Pero estamos acá y los escuchamos y también nos preocupamos si le pasa algo a la escuelita

Maik: Nunca nos invitan a las marchas cuando van y eso, van ustedes solos, como si nosotros no fuéramos también de la escuelita. A nosotros también nos quieren echar

Nahue: ¿Y con quién vamos a hacer la tarea después?

Las caras de sorpresa de lxs educadorxs eran espectaculares a esa altura de la conversación. Era evidente que se sentían un poco atacadxs y juzgadxs por sus decisiones pedagógicas del último año, aunque no respondían con palabras, sino que asentían levemente con la cabeza, asumiendo que algo de ese reclamo les correspondía"

(Sesión de retroalimentación final, noviembre 2014)

Supongo que visto desde el presente es evidente que el tema de las clausuras era algo que preocupaba a lxs niñxs tanto como a lxs adultxs y que cierta mirada paternalista se escondía en la propuesta de AulaVereda. Pero antes de la investigación lxs educadorxs no contaban con este relato sistematizado ni habían hecho las entrevistas individuales, ni los registros minuciosos de la cotidianeidad de los sábados. Si bien existía una intencionalidad explícita de lxs educadorxs de darle lugar a esas "otras cosas que aprendemos además de las materias" (Jean en la sesión de retroalimentación), el modo de vincularse con esos contenidos sostenía una propuesta que a lxs jóvenes dejaba en un lugar de oyentes pasivos que les incomodaba.

La sesión de retroalimentación echó luz sobre el hecho de que las prácticas recreativas que lxs profes pensaban en clave participativa para el taller del barrio no lograban resolver la tensión intergeneracional en AulaVereda, porque la organización sostenía una división temática en torno a aquellas que eran cuestiones colectivas y otras sólo de lxs profes, que apenas las convidaban en algunas charlas con el resto. Lo que dejó en evidencia fue que, si bien AulaVereda era un espacio donde todxs aprendían de política, sólo algunxs tomaban las decisiones al respecto y eso molestaba a lxs jóvenes por cómo ellxs se veían dentro de la organización.

Entonces, tomando a Rockwell (2009), podemos decir que ni la etnografía ni ninguna herramienta de investigación pueden de por sí producir la alternativa pedagógica que

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.

buscamos en los proyectos comunitarios, pero sí podemos con ellas aportar elementos valiosos en su búsqueda. Así, en la sesión se dio una vuelta más al entendimiento sobre la falta de ganas que lxs adolescentes mostraban a la hora de hacer algunas actividades y, por otro lado, a la atención que prestaban ante los acontecimientos vinculados a la disputa del espacio cultural con el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Del mismo modo, se resignificó aquello que habían dicho en las entrevistas individuales porque los vínculos y la política resultaron ser parte del mismo tema, donde comprender el conflicto era aprender sobre las relaciones sociales y la importancia por sostener abierto el espacio de la escuelita era para ellxs lo fundamental de sostener los vínculos forjados allí dentro (Shabel, 2015). En el mundo académico nadie definiría la política como aquel campo donde se lían los vínculos humanos, pero dudo que alguien pueda refutar la proposición.

Algunas conclusiones sobre los efectos de la participación

Di por concluido el proceso de investigación unas semanas después de la sesión. Para ese entonces, las preguntas sobre los modos en que lxs niñxs se vinculaban con los saberes barriales estaban más o menos respondidas, pero la tesis incluyó un último capítulo sobre aquellos otros saberes que lxs niñxs urdieron en el seno de la organización social, excediendo los objetivos de lxs educadorxs adultxs. Podemos decir, entonces, que las instancias participativas de una pesquisa no se terminan en lo planificado, sino que se entraman profundamente con aquello que resulta de la investigación, incluso en su dimensión más académica. Las herramientas etnográficas, así como aquellas provenientes de la investigación militante, habilitan un diálogo que desordena el campo y el proceso investigativo, produciendo nuevas preguntas y focos de indagación que, si se les da lugar, terminan por modificar la propia búsqueda conceptual del estudio.

Por su parte, para la experiencia de AulaVereda nada volvió a ser como antes. Allí modificaron las formas en la que se realizaban las planificaciones para incluir siempre un espacio de debate coyuntural, algo que estuviera sucediendo en el espacio cultural o algo más general, que luego se empezó a definir con lxs mismxs chicxs, según lo que a ellxs lxs estuviera aquejando. Más tarde llegaron las asambleas intergeneracionales, donde se comenzó a discutir la participación del colectivo en las manifestaciones y las primeras marchas en conjunto, grandes y chicxs. Con el tiempo sobrevino también la necesidad de tener un espacio de asamblea de niñas, donde abordar ciertas cuestiones de género y desde ese espacio las adolescentes participaron del Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias que se realiza

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.

anualmente en la Argentina. Ya para el 2019 AulaVereda se nombraba a sí misma como "un espacio de educación popular con niñxs, que trabaja desde el protagonismo infantil con una perspectiva transfeminista" (Manifiesto de AulaVereda publicado en sus redes sociales[3]).

No podríamos decir que fue una línea recta entre la investigación y todas esas transformaciones que le sucedieron al proyecto, pero ella fue, sin dudas, una invitación al cambio a partir de una necesidad planteada por lxs niñxs. Y no es que esa haya sido la primera vez que ellxs hablaban, porque siempre están nombrando el mundo, pero no siempre se lxs escucha, incluso en los espacios que están pensados para ellxs, y ni hablar en las esferas en las que no se supone que participan, como la política, la economía y la ciencia. Podríamos decir, entonces, que el gran desafío que tenemos por delante es reformular estos campos a partir de una propuesta de democratización radical, también en términos intergeneracionales. Tal como lo hemos planteado aquí, los procesos de investigación comprometidos tienen mucho que aportar en ese camino, así como la perspectiva etnográfica y cualquier otra herramienta que se ponga en práctica con un compromiso hacia la organización social con la que se trabaja y, especialmente, hacia lxs niñxs que la habitan.

Bibliografía

Alderson, P. (2001). Research by children. *International journal of social research methodology*, *4*(2), 139-153. https://doi.org/10.1080/13645570120003

Clemente, A., & Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development*, *15*(2), 1-17

Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. *Actas Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI"*. Buenos Aires:UNLP.

Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista, *Nómadas*, 26(1), 92-101.

Cusicanqui, R. S. (1990). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, 49-75

Elisalde, R. (comp.) (2013) *Movimientos sociales, Educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.

3 Se puede encontrar por ejemplo aquí: https://www.facebook.com/events/417489205517964/?acontext=%7B%22action_history%22%3A[%7B%22surface%22%3A%22page%22%2C%22mechanism%22%3A%22page_admin_bar%22%2C%22extra_data%22%3A%22%7B%5C%22page_id%5C%22%3A760200390777776%7D%22%7D%2C%7B%22surface%22%3A%22events_admin_tool%22%2C%22mechanism%22%3A%22events_admin_tool%22%2C%22extra_data%22%3A%22[]%22%7D]%2C%22has_source%22%3Atrue%7D

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.

Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, *24*(1), 17-34.

Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: T.M Editores.

Fernández Álvarez, M. I. y Carenzo, S. (2012). "Ellos son los compañeros de CONICET": El vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 12, 9-33.

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Siglo XXI

García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas. *Tellus*, 9(17): 163-186.

Griffin, K.M. (2019). Participatory Research Interviewing Practices with Children. En A. Eckhoff (ed*). Participatory Research with Young Children. Educating the Young Child (Advances in Theory and Research, Implications for Practice)*, pp. 55-73. Cham: Springer.

Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Hale, C. (2006). Activist research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 21(1), 96-120. https://doi.org/10.1525/can.2006.21.1.96

Jociles, M. I. (2016). *Revelaciones, filiaciones y biotecnología. Una etnografía sobre la comunicación de los orígenes a los hijos e hijas concebidos mediante donación reproductiva.* Barcelona: Bellaterra.

Juris, J. (2008). *Networking Futures. The movements against corporate globalization.* New York: Duke University Press.

Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? *NCRM Methods Review Papers*, 3(1), s/p

Khasnabish, D. A. (2013). *Zapatistas: Rebellion from the Grassroots to the Global*. London: Zed Books Ltd.

Liebel, M. (ed.) (1996). *Somos NATRAS. Testimonios de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua*. Managua: Ed. Nueva Nicaragua.

- (2007). Niños investigadores. *Revista Encuentro, Año XXXIX*, 78, 6-18.

Löwy, M. (2003). *Aviso de incêndio.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pires F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropología de San Pablo*, 50(1), s/p.

Quecha Reyna, C. (2011). *Cuando los padres se van: Infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rabello de Castro, L. (2004) *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro.* Río de Janeiro: 7Letras.

Rockewll. E (2009). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires: Paidós.

Salazar, O. L. O. (2008). Opciones cualitativas en psicología política y género.: La investigación acción participativa en estudios sobre maltrato y formas de violencia política que afecta a niños, niñas y jóvenes. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, 27(1), 16-25.

Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170.

- (2015*). "Aprendo lo que se me canta". Procesos de construcción de niños y niñas en una experiencia educativa barrial*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

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.

Sinclair, R. (2004) Participation in practice: Kaming it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18(2), 106-18. https://doi.org/10.1002/chi.817

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sorroche, S. (2016). Acompañando cooperativas de cartoneros. Una reflexión desde el trabajo de campo, en *Actas VIII Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos.* Buenos Aires: IDES

Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista colombiana de antropología*, *39*, 297-364.

Szulc, A. y Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina Bibliography. *AnthropoChildren*, 1(1), 110-121.

Torres Carrillo, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Vega, I. G. y Ayerbe, A. A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 261-272.

Para contactar:

Paula Nurit Shabel. Email: **paulashabel@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.

La pedagogía de la convivencia como posibilidad de relaciones y prácticas socioeducativas en Rio de Janeiro – Brasil

The coexistence's pedagogy as a possibility of relationships and socio-educational practices in Rio de Janeiro – Brazil

A pedagogia da convivência como possibilidade de relações e práticas socioeducativas no Rio de Janeiro - Brasil

Arthur Vianna Ferreira, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil*

Resumen

Este artículo, escrito en portugués en consideración al espacio de esta acción socioeducativa, busca presentar el estudio realizado sobre la organización de las prácticas educativas no escolares desarrolladas en una institución socioeducativa y la relación de los educadores sociales con los sujetos pobres del municipio de São Gonçalo - RJ. En este contexto, la Pedagogía Social se abordará como una teoría general de la Educación que propone intervenciones socioeducativas a favor de cambios en la realidad cotidiana de los individuos socialmente marginados. Con eso se denotará su definición, sus conceptos básicos y se desplegará una síntesis sobre su origen y relevancia histórica en Brasil. Dentro de esto, se trabajará la Pedagogía de la Convivencia, más específicamente, el campo teórico y práctico propuesto por Jares (2008) - entendido como una herramienta de Pedagogía Social -, y planteado como un posible camino para trabajar con los grupos encontrados en vulnerabilidad social. En este, se hará énfasis en la discusión del concepto de conflicto social, en el análisis de los elementos de la Pedagogía de la Convivencia en la organización del trabajo sociopedagógico y la forma en que interfieren, o no, en las negociaciones existentes entre los sujetos de este grupo.

Palabras claves: Pedagogía Social – Practicas Educativas no escolares – Educadores sociales

Abstract

This article, written in Portuguese respecting the place of this socio-educational action, presents the study on the organization of non-school educational practices developed at a socio-educational institution and the relationship of social educators within the poor people at São Gonçalo's city in Rio de Janeiro. In this context, Social Pedagogy will be approached as a general theory of Education that proposes socio-educational interventions at favor of changes in the daily reality of socially marginalized individuals. With this, it defines the basic concepts will be denoted and a synthesis on its origin and historical relevance in Brazil will be displayed. Within this, the Pedagogy of Coexistence will be worked, more specifically, the theoretical and practical field proposed by Jares (2008) - understood as a Social Pedagogy tool -, and raised as a possible way to work with groups found in

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

vulnerability Social. In this, emphasis will be placed on the discussion of the concept of social conflict, on the analysis of the elements of the Pedagogy of Coexistence in the organization of socio-pedagogical work and the way in which they interfere, or not, in the existing negotiations between the subjects. of this group.

Keywords: Social Pedagogy - Non-school Educational Practices – Social Educators

Resumo

Este artigo, escrito em português em consideração ao lugar desta ação socioeducativa, tem como objetivo apresentar o estudo realizado sobre a organização das práticas educativas não escolares desenvolvidas em uma instituição socioeducativa e a relação dos educadores sociais com as camadas empobrecidas do município de São Gonçalo - RJ. Nesse contexto, a Pedagogia Social será abordada como uma teoria geral da Educação que propõe intervenções socioeducativas em prol de mudanças na realidade cotidiana de indivíduos socialmente marginalizados. Primeiramente, organizou-se a definição, os conceitos básicos e a origem desse campo do saber, assim como, a sua relevância histórica no Brasil. Depois disso, desenvolveu-se a Pedagogia da Convivência, mais especificamente o campo teórico-prático proposto por Jares (2008), como uma ferramenta da Pedagogia Social e possível caminho para trabalhar com os grupos em situação de vulnerabilidade Social. Por fim, a análise foi realizada a partir do conceito de conflito social, como elemento da Pedagogia da Convivência e de organização do trabalho sócio pedagógico, buscando entender de que forma esses interferem, ou não, nas negociações educacionais entre os sujeitos deste grupo.

Palavras-chaves: Pedagogia Social – Práticas Educativas Não Escolares – Educadores Sociais

Fecha de recepción: 30/03/2021 Fecha de aceptación: 07/04/2021

Introdução: A Pedagogia Social vivenciado, também, no Brasil

A Pedagogia Social, segundo o educador alemão Hans-Uwe Otto (2011), teve sua origem na Europa, sendo organizada com maior intensidade na Alemanha a partir das últimas décadas do século XIX. Esse campo teórico tem em sua gênese o propósito de atender – mediante um viés pedagógico – as demandas mais urgentes oriundas das camadas empobrecidas e os problemas sociais que afetavam os grupos em situações de vulnerabilidade social. Nessa concepção, a:

> Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática (Otto, 2011: 31).

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

Sendo assim, a Pedagogia Social busca impulsionar a melhoria de vida dos indivíduos flagelados e promover a transformação da realidade social na qual esses se encontram, isto é, ela *atua "através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos em risco, provocar mudanças nas pessoas e na sociedade"* (Caliman, 2010: 349).

Diante disso, ao ganhar maiores proporções – especialmente a partir do teórico Paul Natorp (1978, apud Souza, 2010), um dos primeiros a utilizar a expressão "Pedagogia Social" –, a área de estudos foi se disseminando para outros continentes, como o africano e, também, na América, onde Paulo Freire (1996, apud Souza, 2010), embora não tenha cunhado o termo, foi o maior expoente dessa modalidade socioeducacional por intermédio da sua "Educação Popular".

No Brasil, o campo epistemológico da Pedagogia Social permanece, ainda hoje, em constante processo de construção e permeado em embates acadêmicos. Contudo, as contribuições de Paulo Freire emergiram a partir da segunda metade do século XX, cujo trabalho já englobava as ideias centrais da Pedagogia Social, assim, mesmo *"sem pensar nessa terminologia, concretiza suas principais reflexões a partir de suas práticas e conceitos sobre a educação das classes em vulnerabilidade social em todo o país"* (Ferreira, 2018: 34).

Nessa perspectiva, Moacir Gadotti (2012), ao salientar a importância do paradigma educacional de Paulo Freire, traduz de forma objetiva seu prisma sociopedagógico para com as parcelas marginalizadas socialmente:

> Paulo Freire (1967) pode ser considerado um grande inspirador da Pedagogia Social mesmo sem ter usado esse termo em seus escritos. Para ele, a pedagogia social caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando o fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (Gadotti, 2012: 26).

Portanto, a essência do trabalho de Freire aparece imbricada na concepção de práxis, ou seja, na redução da distância e ação conjunta entre teoria e prática, tendo com o intuito expor os conflitos sociais, as mazelas e contradições político-econômicas que impactam na vida da população empobrecida para que esses – através do exercício reflexivo, da autoconscientização de seus lugares no mundo e compreensão da realidade social – possam lutar pela ascensão social, alcançar suas autonomias e deixar o estado de exclusão social.

É válido destacar que, embora a sistematização do campo teórico e da área de pesquisa acerca da Pedagogia Social sejam relativamente recentes, a prática da Educação Social sempre existiu, pois, à medida que as sociedades tendem a excluir parte da população, o trabalho dos

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 sociais aparece para tentar sanar as desigualdades sociais geradas em seus determinados espaço-tempo históricos.

Nesse sentido, o conceito de Educação Social está relacionado à prática da Pedagogia Social, ou seja, é a concretização das ações sociopedagógicas por parte dos educadores sociais que buscam intervir na realidade dos indivíduos oprimidos em prol de possíveis mudanças/emancipações políticas, sociais e econômicas. Assim sendo:

> [...] a finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nas quais vivem ou sofrem as pessoas. (Souza Neto, 2010: 32).

Já a Pedagogia Social consiste na fundamentação científica para a realização das interferências sociopedagógicas junto às populações empobrecidas e os problemas sociais. Frente a isso, dentre as possíveis interpretações/definições sobre essa Ciência da Educação:

> A Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais (Otto, 2011: 32).

Assim, conforme podemos inferir, diante dos estudos realizados por Souza Neto, Silva e Moura (2009), que a efetuação da Pedagogia Social ocorre, principalmente, através de interferências educacionais caracterizadas pelas intencionalidades específicas direcionadas aos ambientes não formais, sendo ela planejada fora das instituições familiar e escolar, apesar de não as eliminar de sua esfera metodológica. Com isso, distingue-se da Educação Formal (escolar) e da Educação Informal (sem a sistematização da intencionalidade educativa).

Perante o exposto, cabe ressaltar que a Pedagogia Social é passível de inúmeras definições e formas de compreendê-la e, por não existir uma visão dominante sobre sua conceptualização, Caliman (2010) nos apresenta um conjunto de características que nos auxiliam na (re)formulação de um entendimento mais holístico – e jamais dogmático – para se (re)pensar e trabalhar diante das concepções e investigações em Pedagogia Social.

> **(A)** a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;
>
> **(B)** doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;

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

> **(C)** como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à "sociabilidade" humana, particularmente dentro das escolas;
>
> **(D)** Pedagogia Social de base antroposófica (...) entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;
>
> **(E)** como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;
>
> **(F)** Como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social. (Caliman, 2010: 334).

Dessarte, os elementos acima representados nos dão uma base para construirmos nosso campo de investigações e a consolidação da ação (prática) da Pedagogia Social para com as populações empobrecidas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Parte-se, diante disso, da concepção que todo indivíduo (independente do espaço-tempo em que se encontra) é um *homo educandus* (do latim "homem que educa"), logo, ele educa alguém e, consequentemente, é educado por outrem, mantendo, assim, uma dialética constante de intervenções socioeducativas que impactam na vida dos educadores sociais e dos educandos empobrecidos. Dessa maneira, este trabalho compreende que a Pedagogia Social – para se estruturar como campo epistemológico que visa promover a formação cultural e a inclusão social de grupos marginalizados – se constrói tendo como base temas essenciais que compõem as Ciências Políticas, a Antropologia Filosófica e a Pedagogia.

Ao transitar e buscar os elementos nos temas dessas áreas do conhecimento, a Pedagogia Social se alicerça permeando na Pedagogia, onde encontrará os fundamentos da educação, definirá métodos didáticos e estruturará todo o trabalho (prático) sociopedagógico em espaços não escolares a ser desenvolvido com os sujeitos em estado de vulnerabilidade social.

Já a Antropologia Filosófica vai proporcionar um vasto campo de reflexão para se tentar compreender a concepção de "ser humano", pensando sobre suas essências e características, a constituição do consciente e do inconsciente individual perante seu grupo social, problematizando sobre o "ser/estar" humano, visto que há cidadãos em condições deploráveis.

Por fim, a Política vai contribuir com discussões acerca dos Direitos Humanos, democracia e construção da cidadania, ou seja, temáticas que irão tratar dos direitos e deveres dos indivíduos e o porquê de uma parcela da população se encontrar em circunstâncias

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

degradantes. Assim, ao penetrar nessas searas e absorver componentes relevantes para arquitetar-se enquanto ciência que procura consolidar-se como uma teoria abrangente/geral da educação, a Pedagogia Social se organiza, define instrumentos e traça caminhos possíveis para atender as demandas postas pelas camadas empobrecidas, buscando impulsionar transformações nas realidades desses sujeitos.

Portanto, a partir da exposição mínima necessária em relação à história da Pedagogia social, ao seu conceito e elementos básicos, doravante iremos apresentar a Pedagogia da Convivência, como uma das vertentes da Pedagogia social para se investigar e instrumentalizar a organização das práticas (didáticas) socioeducativas desenvolvidas pelos educadores sociais para com os indivíduos pertencentes às camadas empobrecidas em espaços não escolares.

A Pedagogia da Convivência como uma forma de fazer Pedagogia Social

Devido às condições de desigualdade político-econômicas e socioculturais enraizadas na sociedade brasileira – que marginalizam grande parte da população –, é imprescindível a aplicação de um conjunto de práticas socioeducativas para tentar promover transformações sociais que atendam as demandas das comunidades mais carentes com a finalidade de retirar esses sujeitos do estado de vulnerabilidade.

Diante disso, a Pedagogia da Convivência, desenvolvida por Xesús R. Jares (2008), é uma vertente teórico-prática que pode ser articulada com a Pedagogia Social, ou seja, é uma proposta de ação concreta pautada nos Direitos Humanos que busca intervir na realidade social mediante a valorização das relações e ações produzidas entre e pelos sujeitos em seus determinados grupos sociais, tendo como finalidade organizar espaços socioeducativos, impulsionar o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a mudança na conjuntura social.

Em nosso caso, frente à conjuntura social deplorável e desafiadora encontrada na região metropolitana do Rio de Janeiro, *"a Pedagogia da Convivência é uma das possibilidades de organização das práticas socioeducativas construídas nos espaços não escolares da sociedade fluminense"* (Ferreira, 2018: 47). Logo, a Pedagogia da Convivência é uma ferramenta da Pedagogia Social que preconiza o prestígio da convivência como lugar do preferível para se materializar a educação social, para que os educadores sociais, junto à

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.

população carente, possam agir em prol de mudanças reais, planejando as práticas socioeducativas concatenadas ao "saber-fazer" oriundo de cada grupo excluído, isto é, buscando uma reversão do quadro da disparidade social por intermédio da educação que dê importância aos conhecimentos produzidos pelos pobres.

Nessa perspectiva, à medida que os educadores sociais atuam nos espaços socioeducacionais não escolares (informais e não formais), devem prezar pela dinâmica da convivência para se estruturar seu trabalho social. Dessarte, o ato de conviver – ação elementar dos seres humanos – significa não somente ter relações sociais (fazer-se presente com para com outro cidadão), mas estabelecê-las por intercessão de acordos que assegurem relações pacíficas e democráticas entre as pessoas em seus grupos de pertenças sociais.

> Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente sujeitos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade (Jares, 2008: 25).

Com isso, cabe ressaltar a importância de levar em consideração que a convivência entre os indivíduos é permeada por conflitos inerentes às relações sociais e esses afetam o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o conceito de *conflito* aqui trabalhado afasta-se da visão tradicional e corriqueiramente empregada, que é interpretado como algo ou alguma coisa indesejável, ruim, negativa, aproximando-o da definição de violência e de desgraça, logo, que precisaria ser evitado e, se possível, eliminado.

Assim, para o educador catalão, que reformula a concepção tradicional, o *conflito* é um processo natural, substancial, inevitável, de naturezas distintas e variadas intensidades, sendo potencialmente positivo, embora desafiador, para as relações interpessoais intergrupais. Dessa maneira, ao analisar a reflexão de outros a respeito do *conflito*, Jares (2002) o definiu como sendo:

> [...] sinônimo de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, ou entre estes e aquelas, ou pelo menos que existem ou se percebem fins e/ou valores inconciliáveis entre uns e outros. De nossa parte, coincidimos com essa visão, isto é, entendemos por conflito um tipo de situação na qual as pessoas ou os grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes. Ou seja, o conflito é essencialmente um fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como as mais pessoais (Jares, 2002: 135).

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

Portanto, o *conflito* é o processo social de desentendimento, de divergência de interesses, oposição de percepções, de desacordo de estratégias para se executar determinados propósitos correspondentes aos anseios e necessidades dos seres humanos em seus grupos sociais.

Nesse entendimento, para Jares (2002, p. 29-48), o *conflito* possui uma estrutura que o sustenta, sendo ela composta por: **(a)** causas que o provocam: podendo ser variadas, relativas às questões de poder, à deficiência comunicacional, à estrutura organizacional das ações humanas em seus ambientes coletivos e às interpretações adversas frente às realidades; **(b)** os protagonistas que intervêm: sendo ao menos dois (pessoas, grupos ou entidades), diretos ou indiretos (os que possuem associação imediata com a origem da causa ou não); **(c)** o processo em si: que sofre interferência de inúmeras variáveis, como o ambiente social onde se desenvolve o conflito, a natureza do problema, as relações divergentes anteriores, as particularidades dos protagonistas e as estratégias empregadas por esses para lidar com o conflito; **(d)** o contexto: o cerne do *conflito* (âmago da compreensão da sua origem, encadeamento, intensificação e possíveis soluções), logo, é o ambiente sociocultural localizado num espaço-tempo onde se desenvolve o *conflito*.

Assim sendo, não se trata de educadores e educandos a negarem existência do *conflito* renunciando, com isso, as condições hostis propensas a surgirem nas relações sociopedagógicas cotidianas, e sim, de buscarem meios pacíficos e alternativas viáveis na tentativa de solucionar os problemas que se manifestam.

Além disso, para a organização e o desenvolvimento do trabalho sociopedagógico com as camadas empobrecidas, a fundamentação da Pedagogia da Convivência define alguns conteúdos necessários que servem de insumos para se buscar o convívio pacífico e democrático nos espaços não formais e formais de ensino. Esses elementos trazem as qualidades e atitudes imprescindíveis para se alcançar a conciliação e o bem-viver nas relações sociais mediante seu respaldo nos Direitos Humanos, isto é, como o marco regulador da convivência. Dessa forma, são estes os principais: o *respeito*, o *diálogo*, a *solidariedade*, a *não violência*, o *laicismo*, a *dinâmica da cultura*, a *ternura*, o *perdão*, a *aceitação da diversidade*, a *felicidade* e a *esperança*.

O *respeito* é uma virtude primordial e elementar que possibilita uma convivência democrática e pacífica em benefício da igualdade de direitos. Ele se respalda na benevolência mútua e na dignidade dos indivíduos, ou seja, *"supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento 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.

cada pessoa" (Jares, 2008: 31). Paralelamente, o *diálogo* é um fator fundamental para a harmonia, organização das atividades em grupo e para qualidade de vida dos seres humanos. O ato de conviver se dá mediante ao diálogo, logo, é impossível existir relações sociais sem esse elemento, pois o rompimento com a ação dialógica condiz com a possibilidade da geração de conflitos.

Por sua vez, a *solidariedade* é o sentimento de empatia que faz com que os sujeitos compartilhem ações altruístas (através do caráter voluntário e desinteressado) que condicionam a qualidade de humanização das relações sociais. *Ela "leva consigo outras duas características muito importantes, a relação com a justiça e a necessidade de transformar as situações injustas"* (Jares, 2008: 34). Com isso, pode ser dividida em três características que a constitui: a justiça, a ação e o compromisso com a mudança social.

A *não violência* é a tomada de decisão em prol da convivência democrática, assegurando a cultura para a paz, tendo como princípio fundamental o respeito à vida do outro. Assim, *"se propõe como uma forma de lutar contra a injustiça sem que esta luta implique dano à pessoa ou ao grupo que causa ou apoia a tal a injustiça"* (Jares, 2008: 36), uma vez que a violência pode eliminar o conflito, mas não solucionar o problema. Já o *laicismo* é o princípio que salvaguarda o respeito, a igualdade de direitos e a liberdade de crenças e de consciência dos cidadãos em suas particularidades. *"Como consequência, não vai contra as religiões nem contra as crenças morais particulares de cada um, porém se opõe a sua imposição a uma determinada população"* (Jares, 2008: 37).

A *dinâmica da cultura* é referente aos costumes, às formas de agir e pensar de cada grupo social e de cada cidadão. Todas as sociedades e sujeitos têm suas especificidades e realizam trocas culturais com as demais sociedades e com outros indivíduos. Dessa forma, o ser humano acaba sendo culturalmente mestiço devido ao caráter sincrético e ao processo dinâmico e mutável das culturas, assim, a alteridade precisa ser compreendida e deve ser considerada em sua complexidade e singularidade diante do processo de interação social.

A *ternura*, substancial aos seres humanos, é a afetividade necessária para a manutenção das relações pessoais construída pela benevolência e por gentilezas (comportamentos agradáveis e respeitosos para com os outros sujeitos) que tendem a proporcionar a estabilidade das personalidades individuais e coletivas. Para isso, sua aprendizagem deve ser priorizada dentro do processo educacional.

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

O *perdão*, nessa concepção, corresponde ao movimento de reflexão em direção à lamentação sincera por um mal cometido e, também, a prontificação por parte de quem cometeu o erro (infração ou dano) em não repetir determinada ação para com seu grupo social ou a alguém. Ou seja, é a reconsideração dos seus atos como artifício de reconciliação. *"Perdão que não significa impunidade – a condição do perdão para quem o solicita é o reconhecimento da falta, o arrependimento e o compromisso de que não voltará a cometer a mesma ação –, nem muito menos esquecimento"* (Jares, 2008: 44).

A *aceitação da diversidade* é a compreensão e consentimento de que existem diferenças entre os indivíduos e que há características socioculturais dissemelhantes entre os povos. Essas diferenças podem ser positivas (e estimuladas) ou negativas (a serem eliminadas). Diante disso, é necessário que a convivência passe pelo exercício de aceitação da diversidade, que *"significa conjugar a relação de igualdade e diferença"* (Jares, 2008: 44).

A *felicidade* é ato de fascinar-se por algo, alguém ou alguma situação. É o deleite diante das coisas (mais simples ou não) do mundo, não se limitando ao individual, estando imbricada nas relações socioculturais, econômicas e materiais. Portanto, é a *"capacidade de encantar-se, de ter entusiasmo pela vida"* (Jares, 2008: 46).

Por último, a *esperança* é a expectativa por melhorias (sociais, econômicas, políticas etc.), por coisas boas (agradáveis) que provocam estímulos e movem as ações dos seres humanos mantendo-os vivos. Logo, *"a esperança está ligada ao otimismo e, neste sentido, facilita a convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, individual e coletiva"* (Jares, 2008: 47).

À vista disso, os conteúdos/elementos da Pedagogia da Convivência servem como recursos para a construção da coesão social, efetivação de ações democráticas e organização de uma educação voltada para a paz diante do desenvolvimento das práticas sociopedagógicas estabelecidas com as populações marginalizadas. Por consequência, a ausência deles podem causar pequenos empecilhos ou graves conflitos de convivência.

Desse modo, a partir de agora, iremos nos situar no espaço-tempo onde se desenvolveu a pesquisa de campo. Para isso, será apresentada a instituição na qual as investigações foram realizadas, assim como uma breve passagem pela história da localidade, tendo como finalidade enxergarmos um pouco das condições sociais dos agentes educacionais envolvidos.

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.

O local de pesquisa: a instituição socioeducacional e a metodologia de investigação

Para o processo de escolha de onde seria feita a pesquisa de campo, buscou-se realizar um estudo que contemplasse as práticas educativas não formais desenvolvidas por instituições socioeducacionais e as relações dos educadores sociais para com as camadas empobrecidas atendidas em um bairro periférico próximo à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).

Em tal caso, priorizando a modalidade da Andragogia, a entidade selecionada foi o *Instituto Abraço do Tigre*, uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, que nasceu no ano de 2002 através de um programa social proposto pela *Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Porto da Pedra* (GRESUPP). Atrelada, inicialmente, ao assistencialismo, a ONG ofertava cestas básicas, curso de artesanato, atendimento médico, ginástica para 3ª idade e algumas categorias esportivas para a população carente local. Com o passar dos anos, passou a oferecer atendimento psicológico, Ensino Fundamental, Médio, cursos de especialização profissional e aumentou o número de especialidades esportivas.

Em 2013, com a mudança de endereço da Escola de Samba, a ONG passou a ter espaço próprio, e, atualmente, embora alguns projetos e parcerias ainda perdurem, ambas as instituições não mantêm vínculos políticos-administrativo, permanecendo somente a relação afetiva e promocional entre elas (uma vez que a ONG utiliza o símbolo da Escola de Samba).

Por sua vez, a modalidade da Andragogia é a única que é desenvolvida dentro do espaço físico do *Instituto Abraço do Tigre*, mas que não é cadastrada (não possui vínculo formal). Em 2015, inauguram-se suas atividades devido à iniciativa de uma educadora social que já atuava exercendo a mesma função em outro espaço. Insatisfeita com as condições físicas do ambiente anterior, que implicavam negativamente no processo de ensino-aprendizagem com os adultos empobrecidos, a professora voluntária foi quem procurou a ONG lhe ofereceu, a princípio, a varanda (garagem) para desenvolver as ações socioeducacionais.

Após dois anos atuando nesse espaço físico, ao vagar uma sala, educadora e educandos ganharam um recinto com lousa e recursos didáticos mais apropriados, possuindo, ainda, a área externa para as demais atividades educacionais fora da sala de aula. O grupo de Andragogia contabiliza um total de 20 (vinte) educandos, sendo a maioria de cidadãos negros e moradores de bairros periféricos próximos a ONG e a UERJ/FFP.

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

Diante disso, o *Instituto Abraço do Tigre* está localizado em Porto da Pedra, bairro pertencente ao 4º distrito do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Possuindo a menor extensão territorial dentre as 5 (cinco) divisões distritais, Neves (4º distrito) é composto por 13 (treze) bairros, tem sua altitude, aproximadamente, no nível, e dispondo de uma área total de 12 km². Nesse domínio, a distância física entre a instituição pesquisada e a Universidade é de, aproximadamente, 1.956 metros1. Sendo assim, o propósito dessa escolha é a ampliação da produção de estudos acadêmicos articulados aos sujeitos em estado de vulnerabilidade social pertencentes aos arredores da Faculdade como forma de valorização/contribuição da instituição de ensino superior para a região onde está situada.

Nesse contexto, o surgimento do bairro Porto da Pedra compreende o período da segunda metade do século XIX, na qual a localidade sofreu grande movimentação comercial. Segundo Silva (2010), isso ocorreu porque Neves era o principal centro comercial de São Gonçalo, uma vez que seus portos recebiam as produções agrícolas – principalmente a cana-de-açúcar – advindas dos engenhos estabelecidos nas adjacências. Como consequência, a urbanização se deu de forma espontânea à medida que a produção agrícola era levada até os barcos situados na Baía de Guanabara, de onde eram escoados até chegar ao mercado fixado na Praça XV.

Acerca das origens dos bairros Porto da Pedra, Porto Novo, Porto Velho e Gradim – alguns dos primeiros bairros do município e que possuíam funções econômicas semelhantes a partir da mão de obra escrava sustentada, majoritariamente, pelos negros afro-brasileiros –, os registros históricos afirmam que “tiveram como origem os portos que já eram abastecidos por burros-de-carga e cargueiros-de-bois, que levavam a produção agrícola para os barcos que atracavam nestes portos” (Braga, 2006: 86). Contudo, o bairro Porto da Pedra, atualmente, sofre com o descaso do poder público, estando com sua infraestrutura degradada e possuindo significativos índices de assalto e violência, cuja presença de facções criminosas gera embates entre elas pela territorialização e, também, com milícias existentes na localidade. Além disso, sua densidade demográfica é de, aproximadamente, 13.541 habitantes, dividida proporcionalmente entre mulheres (52,96%) e homens (47,04%). A faixa etária mais

1 Dado coletado através do *Google Earth*. A rota foi calcula através do segmento de logradouro principal entre a UERJ e a ONG *Instituto Abraço do Tigre*.

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.

significativa compreende os cidadãos entre 15 e 64 anos (jovens e adultos), sendo ela de 68,3% da população local.[2]

Nessa perspectiva, o principal instrumento utilizado para realizar a pesquisa foi um aparelho celular (smartphone) para conseguir registrar detalhadamente os dados – informações, reflexões e ideias que surgem durante a pesquisa –, que possibilitaram a organização de elementos imprescindíveis para confecção de um caderno de campo. Sendo assim, o diário de campo é um recurso substancial para a realização de uma pesquisa científica no âmbito sociopedagógico forjado em espaços não escolares que atendem as camadas empobrecidas, pois funciona como recurso de sistematização das experiências e, posteriormente, assessora a análise do material suscetível de interpretação.

Dessa forma, para tecer o diário de campo não foi utilizado nenhum tipo de questionário formal. As perguntas e os relatos mais aprofundados (específicos) são consequências da aproximação entre o pesquisador e os atores da educação, logo, à medida que o envolvimento interpessoal foi se concretizando, o diálogo ganhou proporção e, naturalmente, as histórias mais simples e as narrativas mais densas foram produzidas. Portanto, não houve o procedimento de entrevistas estruturadas, apenas semidirigidas – resultantes de diálogos informais – no decorrer de toda a pesquisa.

Por conseguinte, a elaboração do diário de campo priorizou os registros acerca: **(a)** das relações socioeducacionais promovidas por todos os agentes da educação (professora, educandos e demais profissionais da instituição); **(b)** da prática (didática) de ensino, especialmente sua metodologia, a interação educadora-educandos e o conteúdo formal ensinado; e, **(c)** os recursos materiais disponíveis tanto para os professores quanto para os alunos.

A coleta do material em campo, foi inspirada na fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) para a construção de um método investigativo próprio. Nesse caso, o método utiliza a filosofia fenomenológica para estruturar, basicamente, três ações, nas quais o pesquisador se apoiou para realizar as investigações dentro dos espaços socioeducativos não escolares. Assim sendo, a realidade observada foi tratada como um fenômeno que se apresenta como

2 Os dados demográficos foram consultados no site correspondem ao Censo de 2010. Disponível em: http://populacao.net.br/populacao-porto-da-pedra_sao-goncalo_rj.html. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019. Às 14h27min.

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

manifestação da realidade em um determinado espaço-tempo – sendo suscetível às variadas interpretações por parte daqueles que vivenciam tais fatos.

Assim, o pesquisador executou os movimentos de *noema*, *noese* e *variação eidética* para elaborar o arranjo do seu caderno de campo mediante às experiências compartilhadas com os agentes da educação. Esse modelo foi organizado por Ferreira (2015) a partir das leituras de Natalie Depraz (2011) sobre a Fenomenologia de Husserl. Desse modo, podemos compreender o método da seguinte forma explicada abaixo:

1. O *noema* corresponde à descrição mais fidedigna possível da realidade, ou seja, é a ação de apreender os fenômenos da forma objetiva realizável, onde o pesquisador irá registrá-los do modo mais detalhado que conseguir. Portanto, "é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, a descrição da realidade tal qual ela pode ser entendida e captada pelos sentidos da pessoa, levando em consideração o seu tempo, espaço e história pessoal e social" (Ferreira, 2015: 8).
2. O *noese* está relacionado à descrição/apontamentos dos sentimentos e impressões vivenciadas pelo investigador diante das realidades encontradas nas experiências em campo. Trata-se, logo, do "aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam apreender o objeto (fenômeno) vivido, tais como perceber, lembrar, sentir, entre outros" (Ferreira, 2015: 8).
3. A *variação eidética* é a parte reflexiva do procedimento de investigação. É o momento cujo pesquisador se põe no lugar dos outros indivíduos que experienciaram aquela mesma realidade, tendo como finalidade de imaginar possíveis maneiras de sentir, (re)agir e pensar frente aos fenômenos vividos. Assim sendo, "é o processo pelo qual podemos levar a nossa consciência todas as variações ou formas possíveis que o objeto (fenômeno) é suscetível a sofrer" (Ferreira, 2015: 8).

Desse jeito, a inspiração fenomenológica para organização desse método de observação possibilitou ao pesquisador – além do registro objetivo e acurado da realidade – iniciar uma tentativa de compreensão dos demais olhares sobre o mesmo fenômeno (objeto) e captar algo próximo à essência da realidade. Fundamentando-se no paradigma fenomenológico, o pesquisador-educador definiu um viés seguro e legitimado cientificamente que o possibilitou enxergar a organização das práticas (didáticas) socioeducativas elaboradas pelos educadores sociais para atender os educandos pertencentes às camadas empobrecidas.

Com isso, torna-se viável articular a Pedagogia Social, mais especificamente, a Pedagogia da Convivência de Jares (2008), em particular, sua abordagem sobre o *conflito* nas relações socioeducacionais e os elementos da sua teoria com a organização do trabalho sociopedagógico, uma vez que esses servem de sustentação para a manutenção do grupo em questão. Assim, a partir da exposição teórica e dos insumos coletados em campo, serão, 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.

seguir, realizadas análises pontuais que traduzem parte das convivências que sustentam a dinâmica relacional desses atores sociais.

Os elementos da pedagogia da convivência presente na observação do campo de pesquisa em pedagogia social

A partir da apresentação da Pedagogia Social, do método de observação das práticas educativas inspirados na fenomenologia e da Pedagogia da Convivência e seus elementos, iremos analisar como componentes da teoria de Jares se manifestaram, ou não, no ambiente pesquisado e qual a relevância deles para a prática socioeducativa com as camadas empobrecidas diante daquilo que foi investigado em campo. Para isso, foram escolhidos fragmentos de *noemas* (descrições da realidade) que ilustram a manifestação da teoria na prática.

Inicialmente, é válido destacar o elemento *diálogo* como mecanismo imprescindível para cultivar as relações entre os indivíduos, podendo ele se encontrar permeado nos demais elementos da convivência. Nesse caso, ao analisarmos os recortes a seguir, notamos que o *diálogo* é o recurso primário para comunicação, manutenção e convite (aos sujeitos empobrecidos) para participarem das relações socioeducativas desenvolvidas na instituição, além de servir de instrumento para se lidar com a evasão dos educandos.

Noema 01 – Diálogo da professora sua aluna:

Professora: O dever, não é que ele não está corrigido. Toda vez que eu pego o dever, eu já olho se está certo...

Educanda: Mas bota o sinal!

Professora: Você gosta do “certinho” do lado (com caneta). Agora, eu não gosto ficar dando “certinho” do lado sem olhar direito. Quando eu olho o dever eu já digo: “Tá errado aqui, apaga aqui”. Entendeu? Quando eu pego o caderno é só pra conferir.

Educanda: E quando é pra olhar o lá de trás pra se guiar? Se tiver errado vai ficar tudo errado. Eu preciso disso porque é mais fácil pra eu estudar, porque eu peguei o dever de ontem e não consegui.

- Eu prefiro não colocar o “errado”. Quando eu coloco o errado, vai ter que copiar na próxima folha. É por isso. Mas o dever é automaticamente corrigido. Vou pegar seu caderno hoje e vou corrigir todo, tá?

Noema 02 – Relato da recepcionista dialogando com (futuros) educandos:

Recepcionista: Tem alguns que só aparecem para pedir uma informação, começam a conversar comigo, aí eu falo: “Por que você não volta a estudar? Você não sabe que aqui tem isso, tem

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.

aquilo?". Um casalzinho, um dia passando aqui, perguntou o que tinha aqui, aí eu fui falar com eles e o moço falou: "Poxa! Eu não sei nem ler nem escrever meu nome.". Eu perguntei: "Por que o senhor não aprende? Tem aula aqui. Por que vocês dois não vêm?". Aí um dia eles vieram e eu disse: "Vocês assistem, se vocês não gostarem vocês não ficam.". Eles viraram alunos nossos.

Noema 03 – Narrativa acerca da prática dialógica de educadora social:

- É uma professora só, mas ela dá atenção e ensina de uma maneira que é difícil de ninguém aprender, entendeu? Da maneira que ensina que não te enjoa. Então as pessoas acabaram gostando. Com carinho que vai te dando, as pessoas acabam ficando por causa disso; tem a identificação.

No primeiro *noema*, podemos visualizar a importância do diálogo para a (re)organização da prática (didática) da educadora social, isto é, como ela faz para aquedar seu trabalho às dificuldades da educanda. No segundo recorte, o *diálogo* serve de aproximação/convencimento para os educandos voltarem (reiniciarem) seus estudos. Já no terceiro fragmento, o *respeito* (se forja a partir do *diálogo*), aparece como característica essencial do trabalho da educadora social para a manutenção do convívio com seus educandos. Com isso, é plausível notar que o "dá atenção" corresponde ao *respeito*, pois passa pelo reconhecimento de outrem; e o "carinho" dado por ela, acaba cultivando a *ternura*, ao passo que engendra uma identidade grupal afeta seus alunos. Portanto, o *diálogo* atua como gerador de outros elementos fundamentais para a convivência entre educadores e educandos.

Nessas circunstâncias, ao investigarmos a turma de Andragogia, evidenciou-se, com maior ênfase e frequência, a presença dos elementos: *respeito*, *ternura* e *solidariedade*, além da *felicidade* como consequência das boas relações mantidas pelos agentes da educação. De acordo com os recortes abaixo, podemos percebê-los de forma contígua.

Noema 04 – Educanda falando da educadora social:

Educanda: A professora é muito atenciosa e trabalha muito. Daí a gente tenta retribuir. De noite ainda faz lembrancinha. Ela se mata. Ela tá sempre fazendo alguma coisa. Por mais que ela goste, uma hora ela passa mal e cai dura.

Noema 05 – Educadora acerca das relações entre os integrantes da Andragogia:

Pesquisador: Vocês (educandos e educadora social) criam uma amizade?

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

Professora: Sim, é um vínculo de amizade maravilhoso. Eles são isso que você vê (educandos). São maravilhosos. Tem uns probleminhas, mas faz parte.

Noema 06 – Educadora sobre o progresso de sua aluna nos estudos:

Professora: Ela nunca foi à escola, já tá com a letrinha que você consegue ler. No começo você não entendia nada que ela escrevia. Eu escrevia "visto" e entregava o caderno a ela. Não falava nada que tava errado. Não entendia nada! Agora eu tô entendendo já. Tá bonitinha já a letra dela.

Noema 07 – Professora e sua relação com os educandos:

Professora: As filhas dela (da educanda) ficam pra ela: "Mãe, não vai à escola, não. Você está doente, não sei o quê...". A outra filha já diz: "Vai sim, mãe". Aí eu digo: "Vem sim!".

Educanda: É que a senhora trata a gente com muito carinho.

Professora: Meus alunos são meus amigos.

Educanda: A gente também fica íntimo dela.

Professora: Meus ex-alunos são tudo meus amigos, frequentam minha casa, eu era madrinha de casamento, é uma confusão só!

Podemos ver, nas ocasiões acima, como o *respeito* se manifesta nos discursos *"Daí a gente tenta retribuir"*, *"Eles são isso que você vê"*, *"Ela nunca foi à escola... No começo você não entendia nada que ela escrevia"* e *"trata a gente com muito carinho"*. Diante da sua característica central, a reciprocidade, os educandos e educadora exteriorizam o *respeito* através da compreensão do outro e na ajuda mútua para satisfazer as necessidades do grupo. À medida que os alunos enxergam na professora alguém que lhes doa esforços, eles buscam agir de forma semelhante. Nisso, a professora cultiva o *respeito* ao passo que compreende as dificuldades dos educandos e os trata com afeição.

Por sua vez, a *ternura* aparece nas narrativas *"A professora é muito atenciosa"*, *"é um vínculo de amizade maravilhoso"*, *"A gente também fica íntimo dela"* e *"Meus ex-alunos são tudo meus amigos"*. Sendo assim, é explícito que o elo afetivo construído entre educadora e educandos não somente se dá como recurso que rege as ações práticas referentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas também, acaba sendo o elemento gerador do bem-estar dentro e para além da sala de aula, posto que impacta agradavelmente na vida particular deles.

A *solidariedade*, diante disso, é encontrada nos trechos *"Por mais que ela goste, uma hora ela passa mal e cai dura"*, *"Tem uns probleminhas, mas faz parte"* e *"Eu escrevia 'visto' e*

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

entregava o caderno a ela. Não falava nada que tava errado. Não entendia nada!". Por conseguinte, as educandas percebem o esforço feito por parte da professora, se colocam em defesa dela e exprimem preocupação por ela trabalhar muito. Já a professora, vendo os problemas dos educandos, faz-se compreensiva e disposta a ajudá-los, chegando a esconder as dificuldades de seus alunos para não magoar ou desmotivá-los.

Ainda nos recortes acima, o elemento *felicidade* surge nas expressões *"Tá bonitinha já a letra dela"* e *"é uma confusão só!"*. Nessas situações, é possível ver, no primeiro caso, que a *felicidade* se expressa como consequência do êxito obtido no trabalho pedagógico, ou seja, o desenvolvimento da grafia; na segunda passagem, a *felicidade* é fruto do entusiasmo da educadora ao relatar as relações mantidas com os educandos fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, pode-se verificar na pesquisa que três dos últimos elementos citados – a *ternura*, o *respeito*, a *solidariedade* – formam um conjunto de elementos significativos que ajudam caracterizar as relações socioeducacionais entre educadores e educandos na classe de Andragogia. Ainda, outros elementos englobam a fala e endossam a configuração da dinâmica do grupo, sendo estes: a *diversidade*, a *esperança* e a *dinâmica da cultura*.

> **Noema 08 – Vínculo afetivo na turma de Andragogia:**
>
> Pesquisador: Como é a relação entre a professora e os alunos?
>
> Educadora social: Ali se forma uma família. Não é só a aula, eles compartilham os lanches, as ideias, as experiências, né? É uma relação de experiência um com o outro, mas não só de escrita, né? É de vida. O mais importante é a inclusão, não importa quem seja. É um meio das pessoas saberem dividir e ensinar as coisas, porque já vem de lá de fora com algumas formas de ver o mundo.

No fragmento anterior, podemos identificar a *ternura* e o *respeito* em *"Ali se forma uma família"* e em *"É uma relação de experiência um com o outro, mas não só de escrita, né?"*. Sendo assim, a relação de troca e reconhecimento – que ultrapassa a prática formal de ensino – faz com que os sujeitos partilhem de uma reciprocidade afetiva que sustenta uma sólida união entre eles, metaforicamente posta como um "grupo familiar".

Ademais, a *solidariedade* é expressa em *"Não é só a aula, eles compartilham os lanches, as ideias, as experiências, né?"*, cujos laços de companheirismo se dão no compartilhamento das mais variadas circunstâncias de suas vidas, intimidades, formas de agir e pensar. Ainda, o elemento da *diversidade* pode ser visto na passagem *"importante é a inclusão, não importa*

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

quem seja", que demonstra a não exclusão do outro, independentemente das suas particularidades. Dialogando com isso, a *dinâmica da cultura*, expressa em *"porque já vem de lá de fora com algumas formas de ver o mundo"*, mostra-se consonante com a *diversidade* presente à medida que há a compreensão e aceitação do "outro", que tem numa perspectiva de vida diferente dos demais.

Além disso, no trecho *"É um meio das pessoas saberem dividir e ensinar as coisas"* fica implícita a *esperança* de que aquele modo de se relacionar – partilhando experiências e se educando em comunhão – possa ser um caminho para se alcançar os objetivos individuais e coletivo.

Embora menos explicitado, o elemento: *dinâmica da cultura*, nesta pesquisa, apareceu acompanhado da esperança. Vejamos os recortes abaixo:

> **Noema 09 – Evasão: circunstâncias pessoais e esperança de voltar aos estudos:**
>
> Pesquisador: A aluna desistiu?
>
> Educadora: Não. O marido tá no CTI. Outra dali o marido também tá doente. A outra, uma senhora, tá operada. Tem outra aqui em frente, ótima aluna, tá com problema... O problema dos nossos alunos é que ficam doente fácil, fácil. (...) Márcia e a outra, não tão vindo porque é final de ano e precisam trabalhar pra ganhar dinheiro. (...) Pedro parou porque é camelô. Se estivesse aqui ainda já estaria no 2º Grau. (...) Ele fala: "Poxa, professora, não dá pra voltar.".

> **Noema 10 – Evasão: a dinâmica da cultura e expectativa de retorno dos educandos:**
>
> Pesquisador: A vida desse pessoal é muito corrida e a evasão acaba sendo grande?
>
> Educadora: Sim, porque sempre sai muita gente pra poder ir trabalhar. Só que eu comecei a querer tirar, aí apareceu uma. (...) Encontrei Carla, ela disse: "Ah! Professora, eu tô querendo voltar. No ano que vem eu posso voltar?". Eu falei: "Pode. A hora que você quiser as portas estão abertas.".

Com isso, os trechos *"nossos alunos é que ficam doente fácil, fácil"*, *"é final de ano e precisam trabalhar pra ganhar dinheiro"* e *"Porque sempre sai muita gente pra poder ir trabalhar"* demonstram que, seja por problemas de saúde ou financeiros, a *dinâmica de vida* (cultural) desses indivíduos interferem negativamente em seus processos socioeducacionais, causando, logo, a evasão da instituição. Como consequência, podemos notar a *esperança* nos discursos *"Pedro se estivesse aqui ainda já estaria no 2º Grau"*, *'Poxa, professora, não dá pra voltar'* e *"A hora que você quiser as portas estão abertas"*; ou seja, o que resta para

Se permiten la reproducción, 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 sociais e educandos empobrecidos é a expectativa do alunado excluído retomar (quando a vida permitir) e progredir nos estudos.

Por fim, o *conflito* – necessário e inevitável segundo podemos compreender no decorrer deste trabalho – também se manifestou nas relações socioeducativas durante o período da pesquisa, embora em menor frequência. Nas circunstâncias abaixo, o *conflito* é enfrentado através de outros elementos, como a *solidariedade* e a *não violência*. Vejamos:

Noema 11 – Conflito diante a explicação do exercício de Matemática:

Educanda: É esse aqui (mostrando a folha de exercícios), professora?

Professora: Esse você já fez, minha filha. Não começa daqui! Escreve logo! Não é pulando, é somando! Deixa eu te falar: você fez esse daqui certo? Você consegue fazer o resto sem ninguém te ensinar?

Educanda: Não tem ninguém pra me ajudar lá em casa não! Vai ser só eu e Deus!

Professora: Então Deus vai te ensinar!

Educanda: Vai sim! Essa aqui é de tirar? (mostrando a conta de subtração)

Professora: Aprendeu isso agora? Dois anos aqui e agora você aprendeu, né!? Deixa eu te falar uma coisa: você conseguiu dinheiro pra fazer o exame?

Educanda: Não e nem vou fazer. Eu vou fazer quando tiver dinheiro.

Professora: Vai fazer sim, eu vou te ajudar.

Noema 12 – Festa de encerramento de final de ano:

A educadora comprou presentes para realizar sorteios, mas uma educanda não foi sorteada.

Professora: Quem não ganhou lembrancinha ainda?

Educanda 01: Ela ali!

Educanda (conflito): Eu não quero. Deixa pra lá, deixa pra lá!

Educanda 02: Ela tá chateada dizendo que a professora nunca dá atenção pra ela.

Professora: Se não quer deixa quieto, deixa quieto!

Educanda (conflito): Não! Desde aquele dia que você trouxe o bolinho que dona Lourdes está estranha comigo. Tanto faz, eu não vou ficar mais aqui não. Vou não!

Educanda 01: Pega o presente, eu tenho outro.

Educanda (conflito): Não é isso não. Ela sempre faz tudo primeiro pros outros e depois me esquece aqui.

Educanda 01: Ela esqueceu também da outra ali, não foi só você não.

Educanda (conflito): Não interessa! Eu vou parar de frequentar aqui!

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.

> Professora: Calma aí. Vou ver se tem mais sorteio ali, vou achar mais. Tem mais presente ali. Achei dois. Vamos ver quem vai ganhar esse. Vou sortear... Você! Você ganhou no sorteio!
>
> Educanda (conflito): Não precisa não!
>
> Professora: Não quer não? Esse foi sorteio, eu não escolhi não.
>
> (...) Após os sorteios, a professora relatou a outra educadora social:
>
> Professora: Hoje, se a gente não é de circo, ia dar confusão hoje, né? Todo mundo levando na esportiva, mais rolou um "auê". (...) Pra descontrair, eu camuflei aqui a menina que tava sentada e que me deu o presente dela, aí eu peguei, fingi um sorteio e dei pra outra que estava reclamando. Fiz uma brincadeira e todo mundo riu, mas ela (a educanda descontente) continuou na rigidez dela. Todo mundo brincou, menos ela. Tem que ser de circo, hein! Se a gente não é de circo iria dar problema. Tem que ter jogo de cintura.

Nos *noemas* supratranscritos, há o desenvolvimento de duas situações conflituosas. No primeiro caso, podemos perceber o que *conflito* (mal-estar que gerou tensão) se desenrolou ao passo que educadora e educanda se estranharam durante a solicitação da explicação da atividade de Matemática. Assim, ambas ficaram impacientes à medida que a professora não entendeu as dificuldades da aluna. Entretanto, no meio da discussão, de repente, a educadora mudou o foco do assunto: *"você conseguiu dinheiro pra fazer o exame?"* e "*Vai fazer sim, eu vou te ajudar"*. Esses recortes evidenciam a tomada de atitude proveniente da educadora social que, para evitar que o *conflito* se alastrasse, agiu com altruísmo (característica da *solidariedade*) perante aos problemas pessoais de sua aluna.

No que concerne o *conflito* explicitado no *noema* 12, diante da discussão que tornava o ambiente hostil, a professora, como subterfúgio, utiliza-se da *não violência* evitando dar continuidade ao assunto e atender á demanda da educanda que, aparentemente, queria atenção e ser presenteada. Com isso, os trechos *"Se não quer deixa quieto, deixa quieto"*, *"fingi um sorteio e dei pra outra que estava reclamando"*, *"Tem que ser de circo"* e *"Tem que ter jogo de cintura"*, mostram o esforço empregado pela educadora social para apaziguar o sentimento desarmonioso que se comprometia o bem-estar até então dominante entre os sujeitos que participavam do evento.

Portanto, a configuração acima apresentada nos permitiu visualizar, de forma detalhada, como os Elementos da Convivência definidos por Jares (2008) estão imbricados nas experiências socioeducacionais vivenciadas na turma de Andragogia, na manutenção das práticas (didáticas) e nos demais espaços fora da sala de aula pertencentes à ONG, onde os educandos

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

empobrecidos e educadores sociais mantêm relações extrapolando a convivência forjada no interior da instituição.

Entre convivências e práticas socioeducativas, chegamos a algumas considerações finais

A partir das investigações das práticas socioeducativas realizadas com as camadas empobrecidas, torna-se plausível afirmar que a Pedagogia da Convivência (Jares, 2008), como campo teórico-prático instrumentalizado a partir da Pedagogia Social, é um caminho viável para se estruturar o trabalho didático desenvolvido em ambientes não escolares e preservar a estabilidade do convívio dos atores envolvidos.

Diante disso, seus elementos da convivência de Jares (2002; 2008) mostraram-se essenciais em diversas circunstâncias, dentre elas: na manutenção do bem-estar entre os indivíduos pesquisados (em especial, nos momentos conflituosos); na adequação da didática da educadora social para atender as demandas dos seus educandos (seu "fazer pedagógico"); na construção e preservação de uma identidade coletiva; na tentativa da atenuação da evasão dos sujeitos pobres da instituição social e, não menos importante, nos impactos provocados na vida particular de cada um dos agentes educacionais (nas relações afetivas que perpassam o exercício profissional dos educadores sociais para com os educandos pobres).

Ademais, foi possível identificar que – sistematizada, ou não, pelos educadores sociais – a Pedagogia da Convivência teve diversos dos seus componentes permeados nas ações práticas construídas com os educandos carentes provenientes dos bairros periféricos de São Gonçalo – RJ. Nessa ocasião, *diálogo*, *respeito* e *solidariedade*, respectivamente, foram os elementos que se manifestaram com maior periodicidade, sendo os dois últimos daqueles que se expressaram de modo mais intenso, mais invasivo nas relações do cotidiano educacional. Logo, no conflito (cf. Jares, 2002: 135), tratado de forma positiva, se produz os elementos da convivência que são arquitetados nas relações interpessoais e nas práticas (sócio)didáticas encontradas nesse ambiente educativo não escolar com as camadas empobrecidas.

E, por fim, através dessa pesquisa inferimos que a Pedagogia da Convivência de Jares (2002; 2008) corrobora o contexto das reflexões teóricas da Pedagogia Social Brasileira – delineada por autores como Souza, Silva e Moura (2009), Gadotti (2015) ou Ferreira (2018) – que as práticas socioeducativas são: espaços de valorização dos saberes dos sujeitos em vulnerabilidade social; de promoção de processos de conscientização da realidade social; de

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.

práticas emancipatórias; e, de exercício de autonomia diante das desigualdade social através dos elementos sociais – baseados nos Direitos Humanos – que organizam a convivência humana.

Assim, a Educação Social se manifesta como a possibilidade de novas formas de convivência social entre educadores, educandos, assim como, a sociedade fluminense contemporânea.

Bibliografia

Braga, M. (2006). *O Município de São Gonçalo e sua História***.** Niterói: Edição Independente.

Caliman, G. (2010). Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. En *Revista de Ciências da Educação*, Americana, n. 23, p. 341-368.

Depraz, N. (2011). *Compreender Husserl*. Petrópolis: Vozes.

Ferreira, A. (2018) *Dentro e fora da sala de aula? O lugar da pedagogia social*. Curitiba: CRV.

- (2015). O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. En *Revista Brasileira de Ensino Superior*. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14.

Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**.** En *Revista Diálogos*, v. 18, n. 2, p. 10-32.

Jares, X. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2ed. Porto Alegre: Artmed.

- (2008). *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas.

Otto, H. (2011). Origens da pedagogia social. En Moura, R. Silva, R. Souza, J. (2011). *Pedagogia Social*. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte.

Silva, S. (2010). *São Gonçalo no Século XIX*. Niterói: Nitpress.

Souza, J. Silva, R. Moura, R. (2009). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte.

Souza. J. (2010). Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de educação. En *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*. Vitória, v. 16, n. 32, p. 26-64, 2010.

SÃO GONÇALO - RJ. Disponível em: http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php. [06 de fevereiro de 2019].

Para contactar:

Arthur Vianna Ferreira. Email: **arthuruerjffp@gmail.com**

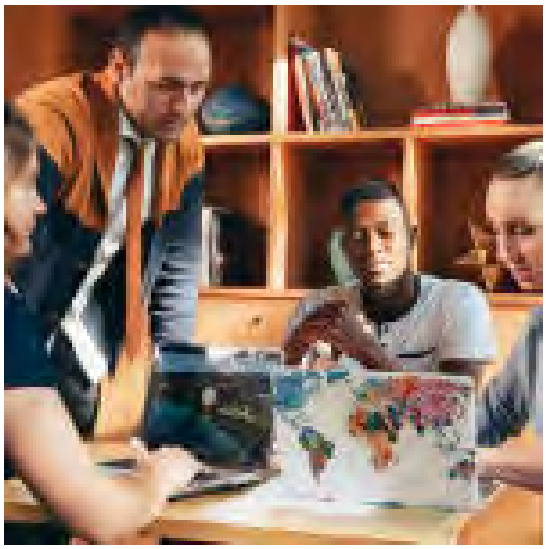
RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:**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

El tema:

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

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.

Educación Social en Brasil: de la calle a la academia y de vuelta a la calle

Social Education in Brazil: From the street to the academy and back to the street

Educação Social No Brasil: Da Rua Para a Academia e De Volta Para a Rua

Jacyara Paiva, *Educadora Social y Profesora en la Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Verônica Regina Müller, *Educadora Social y Profesora en la Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Resumen

Este texto, escrito por dos profesoras universitarias que ocupan una doble posición de Educadoras Sociales e investigadoras en el campo de la Educación Social, aborda una reflexión sobre los orígenes de la educación social en Brasil, sitúa su contexto e influencias para presentar las características actuales de las luchas académicas por la valorización de los profesionales y de esta área en el país. Partiendo de las acciones educativas en las calles y del soporte teórico freireano, la Educación Social se inicia en las calles de Brasil llegando al interior de las universidades, lo que promueve la sistematización libresca de la historia, la investigación, la profundización de los conceptos, la organización de asociaciones y las luchas políticas junto a lxs educadorxs Sociales, abogando por la praxis como único camino aceptable para un trabajo humanista a favor de la transformación de la realidad hacia el logro de la justicia social.

Palabras clave: Educación social, academia, universidades, educación social de calle

Abstract

This text, written by two university professors who occupy a double position as Social Educators and researchers in the field of Social Education, deals with a reflection on the origins of social education in Brazil, situates its context and influences to present the current characteristics of the academic struggles for the valorization of professionals in this field in the country. Coming from educational actions in the streets and Freirean theoretical support, Social Education started in the streets of Brazil, reaching the interior of universities, which promote the book systematization of history, research, the deepening of concepts, the organization of associations and political struggles among Social Educators, advocating praxis as the only acceptable way for a humanistic work in favor of the transformation of reality towards the achievement of social justice.

Keywords: Social Education, academy, universities, street social education

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

Resumo

Este texto, escrito por duas professoras universitárias que ocupam um duplo lugar de Educadora Sociais e de pesquisadoras do campo da Educação Social, trata de uma reflexão sobre origens da educação social no Brasil, situa seu contexto e influências para chegar a apresentar as características atuais das lutas acadêmicas pela valorização dos profissionais e desta área no país. Advinda das ações educativas na rua e do apoio teórico freireano, a Educação Social começa nas ruas do Brasil chegando ao interior das universidades, que promove a sistematização livresca da história, a pesquisa, o aprofundamento dos conceitos, a organização de associações e das lutas políticas junto a os educadorxs sociais, preconizando a praxis como único modo aceitável para um trabalho humanista a favor da transformação da realidade no rumo da conquista da justiça social.

Palavras-chave: Educação social, academia, universidades, educação social de rua

Fecha de recepción: 15/03/2021 Fecha de aceptación: 09/04/2021

Introducción

Este texto se refiere a la Educación Social en Brasil y toca en puntos que nosotras, las autoras, que entendemos ocupar una doble posición de investigadoras docentes y educadoras sociales, consideramos neurálgicos para el avance de la situación conceptual y práctica en la cual se encuentra tal campo educativo en el país. Así pues, está escrito como una oportunidad de ubicar nuestras miradas hacia la educación social en sus orígenes, a partir de la posición ética primordial en favor de la búsqueda de la justicia social siempre. Eso implica, en nuestro caso, que seamos militantes por la transformación de la realidad por la vía de la conquista de los derechos humanos en la condición de mujeres, estudiosas, investigadoras, profesoras y educadoras sociales.

Los años 2020/21 serán recordados inevitablemente por la pandemia de la Covid 19 que asoló el mundo y que obligó al uso de mascarillas, a cuarentenas y a la convivencia con noticias de innumerables muertes y tristezas. Solo en Brasil, hoy, mediados de febrero, súmense oficialmente alrededor de 250 mil muertos. Conviene destacar que en 2020/21 la actuación de lxs Educadorxs Sociales en Brasil y en todo el mundo está siendo imprescindible para la vida de miles de personas.

Se identifican varias características económicas y políticas entre gran parte de los países latino-americanos que ya venían de antes y se evidencian y profundizan situaciones drásticas para su población en este momento: las garras expropiadoras del capitalismo (Antunes, 2015),

Se permiten la reproducción, 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 entre otros mecanismos fortalece la relación entre las corporaciones que se ubican en diferentes países, dentro de los gobiernos, de iglesias, de otras empresas (Klein, 2008); la cultura individualista, generalista, excluyente, sistémica y adaptativa del neoliberalismo (Santos, 1994); el colonialismo arropado de contemporaneidad (Said, 2011); el fascismo que se instala vía ley (Novo, 2019) y golpe "blando"(Bobbio et al, 2020) travestidos de legalidad; la militarización que se instala sin la fuerza explícita de las armas (Brasil tiene hoy 6.157 militares en funciones civiles, incluso el Ministro de la Salud que no presenta formación en Medicina (Conjur, 2021)); la inserción de las iglesias, notoriamente las evangélicas, en los poderes gubernamentales y en las vidas cotidianas; la cooptación de sindicatos que dejan de luchar por sus causas; las mentiras como modo aceptado de transmitir informaciones, entre otros intervinientes, como las culturas machistas, racistas, xenófobas, aporofóbicas y las aversiones relativas a diferentes sexualidades.

Especialmente con respecto a Brasil, añadimos que tenemos además, una política nacional genocida y necrófila orquestada por el Presidente Jair Bolsonaro. Los términos genocida y necrófila son usados aquí de manera rigurosa, como reconocen varios especialistas legales que con estos y otros argumentos ya entraron con pedido de impeachment (ya son más de 70) alegando crimen del Presidente en contra su población.

El pueblo brasileño, de manera general, parece anestesiado, sin reacción. Pero, alternativas interesantes, todavía no muy visibles, se enseñan tímidamente en el ámbito político oficial, en movimientos políticos populares, de comunicación, artísticos, educativos, comunitarios, de la economía solidaria, otros teniendo lxs educadorxs Sociales actuando en esos espacios.

Nuestra posición sobre los derechos humanos y justicia social se sintetiza de la siguiente manera: la justicia implica en que existan condiciones equitativas para que las personas realicen sus costumbres de forma que sean respetadas, es decir, dignamente. Por lo tanto, no habrá justicia mientras no existan condiciones para las relaciones humanas y sociales permeadas por las libertades (Freire, 2005) y las responsabilidades (Bauman, 2003)[1]. Estas deben estar acompañadas por el desarrollo cultural individual y colectivo, además de lo que ya se considera derecho universal: las condiciones básicas de supervivencia.

Las Cartas de los Derechos Humanos sirven, por lo tanto, como instrumento de lucha. Aclaramos, frente a la crítica de algunos sectores de izquierda sobre la incoherencia de luchar

1 Freire relaciona la dignidad con la libertad, que se caracteriza cuando la persona tiene opciones para elegir lo que quiere. Bauman incluye en el concepto de libertad el de responsabilidad, porque siempre estamos en relación con los demás y la libertad está condicionada al respeto por el otro.

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 contra del capitalismo y neoliberalismo por la vía de los derechos humanos (pues, dicen, es exactamente el poder hegemónico instituido quien escribe las leyes y las controla), que sí, es innegable que las Convenciones y declaraciones, incluso Constituciones nacionales son producciones humanas de determinado contexto hegemónico. Pero vienen sirviendo mucho como referencia y parámetro para la defensa de situaciones dramáticas y urgentes del presente, consideradas oficialmente como violaciones de derechos. Las leyes referenciales de los derechos humanos no son suficientes, pero son necesarias para que sigamos en la lucha por justicia social para todos.

En medio a esta situación, ¿cómo se presenta la educación social en Brasil y cuál es su relación con la academia?

1 La Educación Social: resistencia y proexistencia [2]

No nacemos humanos, nos hacemos humanos a través de diversos procesos educativos que tienen lugar en los más diversos contextos. Nos hacemos humanos por medio de las educaciones y, por tanto, éstas deben tener siempre un carácter humanizador. Libâneo (2002:26) define la educación como un fenómeno multifacético, el cual ocurre en muchos lugares, institucionalizados o no, bajo diversas modalidades. Así, se produce de múltiples y muy variadas formas, por esta misma razón no podemos aprisionarla a un concepto único y limitado.

La Educación Social como posibilidad educativa tampoco se limita a una forma o a un solo concepto, son varias las formas y los lugares donde la Educación Social ocurre: en las comunidades tradicionales, en la familia, en las instituciones religiosas, en el campo, en los movimientos sociales, en los centros y periferias de las ciudades, en el espacio escolar, fuera del aula, teniendo en común la intencionalidad educativa que es necesariamente diferente de la intencionalidad escolar en sus procesos de humanización.

En este texto, reconociendo la diversidad educativa de la Educación Social en Brasil, nos centramos en los procesos educativos sociales que tienen lugar en las relaciones institucionales y en las políticas públicas con el objetivo de garantizar los derechos humanos y

2 *Proexistencia* es una palabra inexistente todavía en el diccionario portugués o castellano/español. Fue acuñada por Verónica Müller para diferenciarse de la palabra Resistencia (que por el prefijo *re* indica siempre acción en función de otra). Proexistencia indica movimiento y resalta la dirección a seguir- adelante (el prefijo *pro* en una de sus acepciones se relaciona con lo que está adelante). Defendemos el uso de las dos palabras juntas: resistencia y proexistencia.

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 justicia social. Pretendemos centrarnos en esta educación social en el texto, sabiendo que, al igual que no hay jerarquía en las múltiples formas de pensar la educación, tampoco la hay en las diversas formas de conocer/hacer la educación social, ya que sólo son procesos diferentes llevados a cabo por educadorxs con perfiles diferentes.

Los inicios

La Educación Social, que hoy tiene lugar en espacios institucionales públicos y privados, tiene su origen en un Brasil que se encontraba en un contexto similar al que traemos en la introducción de este artículo, por lo tanto, aparece a finales de los años 70, cuando se instaló la dictadura militar en Brasil, fruto de un golpe de estado (1964 a 1985). En ese momento sociohistórico, personas como el Patrón de la Educación Brasileña Paulo Freire fueron prohibidas sólo por querer un país donde todos pudieran tener acceso a la educación. Como era de esperar, se restringió la participación popular y se reprimieron violentamente los movimientos populares de oposición.

Aún en medio de toda la violencia y la represión de la dictadura militar, los movimientos sociales organizados nunca se callaron, pasaron a la clandestinidad y sus líderes fueron torturados, asesinados o exiliados del país. Durante esta época desastrosa, Brasil asistió atónito a la profundización de las desigualdades sociales, así como a las inaceptables violaciones de los derechos humanos, lo que hizo que los movimientos sociales resistieran cada vez más, se reorganizaran, se reinventaran contra lo establecido como única verdad, contra el salvajismo de ese gobierno que de ninguna manera representaba al pueblo. Pereira (2020:77) nos dirá que fue en esta contradicción donde tiene su génesis el acto político, social, educativo y filosófico de la Educación Social de Calle.

La resistencia de principios de los años 70 se apoyó, entre otros, en la militancia estudiantil y obrera, con las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS) y pastorales fundamentalmente católicas, influidas por la teología y la pedagogía de la liberación. Su crecimiento en todo el país, junto con la inmensa presión de las organizaciones internacionales para la defensa de los derechos humanos, culminó con la caída de la dictadura en la década de 1980.

Brasil experimentó entonces una especie de salud civil que impulsó a la sociedad hacia el cambio. El fortalecimiento de los movimientos sociales dio lugar a varios movimientos populares en favor de los niños y adolescentes que se encontraban en situación de completo abandono, viviendo en las calles de las grandes ciudades del país. En los años 80, por lo tanto, aparece la Educación de Calle en Brasil, construida por hombres y mujeres que

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.

voluntariamente y llamándose a sí mismxs educadorxs de Calle, utilizaron las calles como espacio político y pedagógico. De esta movilización voluntaria nace el Movimiento Nacional de Niños y Niñas de la Calle (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, MNMMR,1985), con un objetivo notablemente pedagógico y político, buscando la emancipación, el empoderamiento, la liberación y la transformación de la realidad de los niños y niñas que ocupaban las calles en una condición de total opresión y abandono. Lxs educadorxs de calle venían del CEBES, de la Pastoral, de las instituciones de reclusión de niños y adolescentes, de otras instituciones. Muchos técnicos que trabajaban en estos espacios decidieron salir de las cuatro paredes para conocer, de hecho, el origen de los niños y niñas que ingresaban en estas instituciones (Volpi, 2001). Lxs educadorxs de calle, por lo tanto, tenían diversos antecedentes.

Así, en todo Brasil, surgieron iniciativas de asistencia a los niños y niñas de la calle y se produjo una nueva metodología de asistencia a los niños y adolescentes que vivían en la calle que pasó a denominarse Educación Social de la Calle. Basado en los principios de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y en las discusiones más avanzadas de la educación histórica crítica, este proceso desarrolló diferentes metodologías. Asociaciones de limpiabotas, cooperativas de vendedores de helados, grupos comunitarios y muchas otras iniciativas. A principios de la década de 1980, surgió el Proyecto Alternativas de Asistencia a Niños de la Calle, con el objetivo de poner en contacto estas diversas experiencias, promover el intercambio de ideas, analizar procesos y sumar esfuerzos en la asistencia pública. (Volpi, 2001:30)

La conquista de los derechos sociales, cuando se habla de niños y adolescentes en Brasil, es el resultado de la iniciativa resistente, resiliente, proactiva y valiente de estxs educadorxs de calle que se unieron a través de movimientos sociales organizados en defensa de los derechos de aquellos que deben ser protegidos, cuidados y educados de forma integral.

La Educación de Calle, pasa a llamarse Educación Social de Calle y el Educador/a de Calle pasa a llamarse Educador/a Social de Calle, era un tipo de educación diferenciada con contenidos de Derechos Humanos. Así, la Educación Social que hoy conocemos y que actúa con profesionales dentro de las políticas públicas, en los espacios institucionales, surge fuertemente marcada por el humanismo cristiano católico, y sus fundamentos pedagógicos, tienen innegable influencia de Paulo Freire y su obra, ya que muchos voluntarios fueron

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.

educadorxs populares y el propio Paulo Freire fue formador de lxs Educadorxs Sociales de Calle.

Estxs educadorxs se caracterizaban por su férrea militancia, comprometida con los derechos de los niños y adolescentes, que eran ampliamente ignorados por el gobierno. Las metodologías se inventaron a partir de las teorías freireanas, porque había que informar, formar y organizar políticamente a las chicas y chicos, dándoles las herramientas para leer el mundo y entender su condición de oprimidos, para poder salir de él.

Diversas prácticas pedagógicas y también diferentes discursos ideológicos se constituyeron en la Educación de Calle, sin embargo los diversos grupos tenían en común su origen en el movimiento de defensa de los niños y adolescentes, la búsqueda militante de sus derechos, así como el discurso contrahegemónico que demuestra la formación ideológica de estxs educadorxs. Su formación en servicio se constituyó básicamente a través de los movimientos sociales organizados, más concretamente, por el Movimiento Nacional de Niños y Niñas de la Calle (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua).

La Educación de Calle y su bandera de lucha por los Derechos Humanos ha ejercido una gran influencia en lo que hoy llamamos Educación Social, que se desarrolla en espacios institucionalizados centrados en las políticas públicas. Fue a partir de la lucha y participación de activistas, sujetos históricos de la Educación Social de Calle, junto con la sociedad civil organizada que se hizo realidad una de las más importantes legislaciones para la defensa de los niños y adolescentes en Brasil, el Estatuto del Niño y del Adolescente en Brasil (Ley 8.069/1990).

Históricamente, consideramos que el final de la década de 1970 hasta la década de 1990 fue uno de los períodos más potentes para la Educación Social en Brasil, ya que surgió en la calle cuando vivíamos la caída de la dictadura, el nacimiento de una Constitución Federal (1988) basada en los Derechos Fundamentales, que terminó resultando en la elaboración de la doctrina de protección integral de los niños y adolescentes brasileños, el Estatuto del Niño y del Adolescente. Es bajo la égida de la resistencia, la *proexistencia* y la resiliencia, de la esperanza, del compromiso de los movimientos sociales organizados en defensa de los niños y adolescentes, que la Educación Social en Brasil tiene su génesis.

A principios de la década de 2000, la educación social comenzó a formar parte de las políticas públicas de los estados y municipios de todo Brasil. Lxs Educadorxs Sociales de Calle, pasaron de ser voluntarios a formar parte de las instituciones, como empleados, muchos de

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.

ellos concurrentes. La Educación Social de Calle entró en las instituciones incluso para ocuparse de la calle, al tiempo que se expandía a otros espacios más allá de ella, y comenzó a llamarse Educación Social según la ley.

Con la elección del primer presidente elegido después de la dictadura, Fernando Collor de Mello, en 1990, el país comenzó a experimentar la intensificación del contexto neoliberal que luego fue profundizado por el siguiente presidente Fernando Henrique Cardoso. Siguiendo estrictamente el manual del FMI, el estado mínimo que se inició con Collor se profundizó con FHC, las políticas públicas sociales pasaron a las ONGs y con ello se inicia otro movimiento en la historia de la Educación Social en Brasil.

Lxs Educadorxs que se iniciaron de manera voluntaria en el trabajo pedagógico con niños y adolescentes en las calles, que venían de la militancia y la formación en los movimientos sociales, que con la caída de la dictadura comenzaron a estar en las instituciones públicas como educadorxs Sociales en el contexto del Estado Mínimo, comenzaron a ocupar las ONG. Las ONGS, a su vez, tienen una relación de dependencia económica del Estado, que contenía la confrontación y servía al proyecto neoliberal (Montano, 2002). Con esto, la formación de lxs educadorxs sociales también cambió, junto con sus acciones pedagógicas. La profesión del Educador/a Social, que comenzó siendo voluntaria, potencialmente educativa y política, se institucionalizó gracias a la visibilidad e importancia histórica de los años 80, y al mismo tiempo se precariza, cuando lxs Educadorxs Sociales perdieron el espacio de formación política de sus inicios y pasaron al campo de la asistencia social, casi como un auxiliar, sin necesidad de formación específica y sin la función educativa.

Al mismo tiempo que se precariza la actividad, se multiplica el número de ONGs y en consecuencia de Educadorxs Sociales que trabajan en los más diversos frentes institucionales, muchxs educadorxs Sociales que estaban en el inicio del proceso acaban abandonando su profesión, la Educación Social en muchos espacios opta por propuestas asistencialistas en detrimento de la propuesta pedagógica de emancipación, empoderamiento colectivo, liberación y transformación de la realidad.

2. Planteamientos teóricos y acciones políticas de la academia a favor de la Educación Social

A finales de los 90 y principios de los 2000, la educación social creció hasta el punto de ser visible en las universidades. Ya no era posible que no se investigara, que no se estudiara, que

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 universidad dejara de ver y aprender con sus saberes/haceres diferenciados. La construcción teórica brasileña de la educación social dentro de la academia surgió de dos grandes vertientes específicas, la vinculada a los conceptos y a la teoría europea de la pedagogía social (comúnmente asociada a la teoría de Paulo Freire), y la que hizo coro con lxs educadorxs sociales (algunos buscaron teorizar la educación social a partir de la Educación Popular de Freire, convirtiéndola en su más poderosa referencia teórica, y otrxs, trayendo también autores extranjeros).

De alguna manera, la academia se dividió entre los conceptos europeos y los conceptos surgidos de la educación social basados en lxs educadorxs sociales vinculados a Freire. Aunque lo que tenían en común estas dos vertientes principales era el hecho de que lxs profesorxs e investigadorxs eran profesionales procedentes de lecturas profundas y orientadas por la teoría de Paulo Freire que pensaban la educación desde otros contextos y espacios más allá del aula. La otra característica coincidente en casi todos ellos es que provienen de experiencias como educadorxs en la calle o en otros espacios educativos fuera de la escuela, como cárceles, hospitales, y muchas veces con niños y adolescentes. Estos grupos han llegado a estar juntos en varios congresos y seminarios nacionales e internacionales discutiendo sus teorías a veces cercanas, a veces muy distantes en relación al concepto de Educación Social, formación de educadorxs, etc.

Desde el momento en que la educación social entra en las universidades, se produce un nuevo movimiento: lxs educadorxs sociales se convierten en investigadores de su propia práctica, realizando cursos de maestría y doctorado e incluso llegando a ser profesores en varias universidades. Hay una vuelta al enfoque educativo y político de la educación social, así como el fortalecimiento de la idea del educador/a social como profesional (una idea nacida de una asociación de educadorxs sociales en el Nordeste de Brasil, oficializada por el diputado Chico Lopes como proyecto de ley en 2009).

El movimiento de lxs educadorxs sociales en las universidades refuerza aún más la construcción teórica y metodológica de la educación social, saliendo la universidad a la calle, a las cárceles, a las instituciones de política social y educativa, a los hospitales, etc. Así, de diferentes maneras, se está constituyendo el entrelazamiento de la universidad con otros contextos educativos más allá de la escuela, especialmente con la calle, donde la universidad enseña y aprende con el educador social y el educador social enseña y aprende con la universidad. Estos movimientos no son estáticos y siguen existiendo en la actualidad.

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.

Conceptos como Educación Social, Pedagogía Social y otros menos utilizados en el ámbito teórico como: Educación no formal, educación no escolar, educación comunitaria fueron y siguen siendo tratados por muchos investigadores como sinónimos. Como investigadores estamos en el grupo que identifica la Educación Social como praxis. En nuestras investigaciones empezamos a entender que no hay una sola posibilidad conceptual de la Educación Social, porque no podemos limitar la diversidad y las potencialidades educativas que se dan en otros espacios fuera de la escuela a un solo concepto, por lo tanto, como investigadorxs y también educadorxs sociales creemos en la multiplicidad de espacios educativos sociales así como en la diversidad de conceptos dentro de los contextos de la educación social. Esto no significa que no tengamos los nuestros. Y en este texto llamamos la atención sobre la característica de la educación social como un campo de la educación que necesita ser desarrollado por personas con una formación adecuada para esta área, porque la educación social es una profesión y el educador/a social es su profesional, al menos cuando se abren contratos formales en las políticas públicas o en otras instituciones.

El sistema capitalista neoliberal es tan perverso que no ofrece procesos educativos para los oprimidos. Esto explica la precariedad del conocimiento del educador social que trabaja en las instituciones y políticas públicas, con la negación de una formación sistematizada bajo el argumento de que es innecesaria. Se han inventado nombres para lxs educadorxs sociales que les quitan su esencia de educadorxs, como: monitor social, integrador social, trabajador social, y así sucesivamente se suman más de 40 títulos investigados en convocatorias de concursos en todo Brasil.

Lxs actuales educadorxs sociales contratados perdieron la formación que recibieron a principios de los 80 a través de los movimientos sociales, y estuvieron literalmente a la deriva durante años, hasta el punto de que muchos de ellos, según nuestra investigación, ocuparon el puesto de educador social, sin saber siquiera de qué se trataba. Así, una profesión de extrema complejidad se ve debilitada por la ausencia de una formación sistematizada. Natali, Souza y Müller (2013) llaman la atención sobre la actuación de este profesional que tiene un trabajo que va más allá del conocimiento técnico del área, por esta misma razón necesita de otros conocimientos, es decir, de una formación específica que le permita trabajar con la emancipación de sus educandos que pasan por esos procesos violentos de deshumanización.

La educación social, en sus diversas formas, se ha estudiado en el ámbito universitario. Del estudio minucioso de estas potentes praxis han surgido sistematizaciones de la historia, 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.

conceptos y las características singulares de la educación social brasileña, además de las luchas políticas para que los profesionales de la educación social que trabajan en instituciones y políticas públicas, lo hagan con una cartera firmada, con una carga de trabajo establecida, y tengan su debida valoración. Es importante destacar que no todas las actividades de educación social son objeto de la lucha por la regulación, concretamente se trata de la regulación de los profesionales que trabajan de forma remunerada en la función de Educador Social en instituciones gubernamentales u ONGs.

El colectivo con el que militamos, desde dentro de las universidades y al lado de movimientos sociales y asociaciones, ha llevado a cabo acciones académicas y políticas persistentes que se guían por seis vías principales:

- La lucha por la educación universitaria como profesión de lxs educadorxs sociales;
- La lucha por la regulación de la profesión;
- La lucha por reunir a lxs educadorxs como categoría profesional a nivel nacional;
- La lucha por concienciar a los diferentes sectores de la importancia de la educación social en el contexto educativo y de los derechos humanos;
- La producción teórica sobre la educación social;
- El establecimiento de contactos internacionales para el aprendizaje y el fortalecimiento de las luchas

Las líneas de acción enumeradas se entrelazan y contribuyen entre sí para que los logros sean efectivos en varios ejes. Por ejemplo, la producción teórica que se construye junto a nuestros colaboradores de investigación, que son lxs educadorxs sociales, nos da mejores condiciones de solidez argumentativa cuando discutimos con los políticos sobre la necesidad de la aprobación de la ley que regula la profesión; y el contacto con lxs educadorxs que están totalmente imbricados en nuestra investigación, no sólo como "sujetos", sino como colaboradores que producen teoría junto a nosotros, aportan más concreción a las inflexiones necesarias en las negociaciones, etc., etc.

Las universidades públicas brasileñas todavía no ofrecen un curso de educación superior en educación social. Esta se ha ido manifestando poco a poco en las instituciones universitarias de diferentes maneras. Una de ellas es la extensión universitaria. En este ámbito, se ofrecen cursos de extensión de algunas horas (en 2019 se ofrecieron en la Universidad Federal de Espírito Santo, la Universidad Estatal de Maringá, la Universidad Estatal de Ponta Grossa, la Universidad Estatal de Río de Janeiro, la Universidad Federal de Río Grande do Sul). Siguen siendo incipientes si pensamos que hay 296 universidades públicas em Brasil. En el área de extensión, también hay proyectos puntuales o permanentes, como el proyecto Brincadeiras

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.

com Meninos e Meninas de e nas Ruas (Juegos con niños y niñas de y en las calles), que desde hace 24 años, a pesar de no llevar el nombre, trabaja todo el tiempo con prácticas en el territorio y formación en educación social.

También se ofrecen disciplinas específicas dentro de las carreras de Pedagogía. En este caso, ya está extendida por todo Brasil la oferta de un solo semestre de educación social -a menudo llamada educación no formal-. También en diferentes carreras, la educación social se estudia en la investigación de fin de curso - tenemos ejemplos (pocos) en educación física, pedagogía, psicología, historia, derecho, ciencias sociales.

En el nivel de posgrado hay una oferta mínima, por ejemplo, la disciplina de Educación Infantil y Social (60 horas) en el Curso de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Estatal de Maringa y la disciplina de Educación Social en el Curso de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Se han escrito algunas tesis de máster y disertaciones de doctorado, así como algunos libros y artículos de revistas. Estos son predominantemente el resultado de trabajos académicos de postgrado o de autores de postgrado.

Las universidades han celebrado sus propios congresos nacionales e internacionales. En estas ocasiones, se reunieron diferentes actores: profesorxs, trabajadorxs sociales, educadorxs sociales, psicólogxs, maestrxs, abogadxs, gestores, políticos, historiadorxs, investigadorxs, activistas de derechos humanos y otros.

La existencia no masificada de la educación social en la academia se comprueba cuando se accede a la base de datos del CNPq -Consejo Nacional de Investigación y Desarrollo- con la intención de detectar el número de grupos de investigación que contienen en su nombre la palabra educación social, y, entre los más de 38 mil grupos existentes en el gran total, sólo se revelan 7 grupos con la expresión educación social en su título. La primera se registró en el año 2000, la segunda ocho años después y la tercera y cuarta en 2014.

Los mencionados Centros de Estudios han reforzado la expansión de la investigación en el área, así como la lucha política por la regulación de la profesión. Además, están cerca de EDUSOBRASIL- Asociación Brasileña de Educación Social/Pedagogía Social, entidad creada en 2017 y aún en proceso de formalización. Del seno de la Universidad Estatal de Maringá surgió en 2012 la AESMAR- Asociación de Educadorxs Sociales de Maringá. Firmó las iniciativas formales para celebrar audiencias en la Cámara de Diputados del Estado y 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.

audiencia nacional en la Cámara de Diputados Federales sobre la educación social y la necesidad de su regulación como profesión.

El contexto anterior muestra el inicio de la absorción de la educación social en el ámbito universitario. Brasil se arrastra en la búsqueda de legitimación del campo educativo con enfoque social, o, del campo social con enfoque educativo. Gran parte de la educación social en la universidad es el resultado de la oferta de cursos, proyectos, grupos de estudio, y del interés de personas que de alguna manera actuaron como educadorxs en ONGs, en la calle, en albergues de políticas públicas, en cárceles, en iglesias, en proyectos de voluntariado, y que asisten a cursos como pedagogía, trabajo social, psicología, derecho, historia, educación física, artes, ciencias sociales.

En nuestro colectivo, la educación social nunca se ha alejado de la calle, entendida como un ámbito ajeno a la universidad, a los lugares institucionales o no, pero caracterizado principalmente por la población con derechos vulnerados. Sin embargo, la lucha emprendida ahora, por la valorización de la profesión y por el curso profesional de grado universitario no existía fuera de la universidad y ahí radica un gran desafío, que es el de la comprensión sobre los conceptos a asumir y de las estrategias a favor de una unidad a desarrollar entre tantas experiencias y concepciones diferentes (popular /social /activista /militante /profesional /investigativa /científica /ideológica).

3 La vuelta a la calle: a modo de conclusión

La educación social como foco de atención, como podemos ver, está cada vez más presente en el escenario brasileño y este creciente papel de la educación social en el país, ahora imbricado con varias universidades, acaba teniendo fuertes aliados en ellas. Dentro de las universidades, ha surgido la sistematización de la historia, los conceptos y las características de la educación social brasileña, además de las luchas políticas para que el campo y sus profesionales tengan su debida valoración.

Fue fundamental para la Educación Social brasileña haber entrado en la Universidad, incluso en un momento en que estaba, en cierto modo, debilitada por todos los mecanismos neoliberales que la situaban en un contexto de Asistencia Social, alejándola de su génesis brasileña de ser educativa y liberadora. La Universidad, de alguna manera, viene intentando a través de sus investigaciones, rescatar esta característica de sus orígenes, de contenido humanista, centrada en los derechos humanos.

Se permiten la reproducción, 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 universitaria es fundamental, también porque los movimientos sociales ya no ofrecen el tipo de educación que ofrecían en los años 80 y 90. Freire, por ejemplo, no es conocido entre lxs educadorxs sociales contratados ahora y que sólo forman parte de la política de Asistencia Social. Pero, la formación que venga a existir no puede ser esa formación alejada de la calle, tecnocrática, poco comprometida, sólo teórica, que se muestra arrogante ante los sujetos que trabajan directamente con las personas que participan en esta política.

Los autores Natali (2016) y Souza (2016) en sus tesis doctorales, respectivamente sobre formación y evaluación en educación social, concluyen, entre otras categorías, que los sujetos interesados deben tener una amplia participación en los procesos que les conciernen, de lo contrario no se llega al resultado esperado que es la complicidad del uso teórico para realizar prácticas siempre más críticas y representativas de los deseos de una población que se emancipa. La gente debe poder hablar por sí misma, lo que implica ampliar y profundizar las formas en que hemos ofrecido las iniciativas universitarias ya realizadas, pero también, en existir la posibilidad de ingreso a la universidad para las personas que se sientan atraídas por el trabajo profesional con la educación social. Por lo tanto, debe haber carreras de educación social en las universidades públicas.

No habría registro y sistematización de la historia, nuevos conceptos, análisis crítico y científico compartido si no fuera por el trabajo desarrollado por la universidad. La primera y la segunda década de 2000 traen los primeros registros de la educación social en términos de asociaciones, libros, artículos, congresos, y la historia de esta área ya no puede ser contada en Brasil sin tales acciones. Sin embargo, se necesita más.

Milton Santos (1926-2001), admirado geógrafo brasileño, sin hablar nunca de educación social, se preocupó por la educación escolar, que estaba formando "*deficientes cívicos*" (Santos, 2021), y escribió que *"en toda sociedad, la educación debe ser concebida para satisfacer, al mismo tiempo, el interés social y el interés de los individuos."*

La educación social sólo puede ser una acción educativa individual y social si se basa en la "denuncia y el anuncio" (Freire, 2005) y, para ser eficaz en la transformación de la realidad, debemos apoyarnos en los conocimientos más amplios, profundos y variados. Esta formulación sólo puede ser la praxis, donde la tradición y la innovación se encuentran, donde la experiencia y la sistematización del conocimiento se fortalecen, donde los sentimientos 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.

conocimiento científico sin jerarquía y profesionalmente se coadunan para materializar en la práctica educativa la búsqueda de la justicia social.

La educación social brasileña es resistencia y *proexistencia* desde su origen. Surgió como la indignación de lxs educadorxs ante la injusticia y queremos que siga siendo la posición ética y el compromiso profesional (por tanto, con profundas elaboraciones teóricas para huir de la ingenuidad activista y empapada de la práctica para huir de la superficialidad verbosa) que guíe la utopía que nos mueve.

El momento de la educación social es ahora, sin que nos desconectemos de los significados del pasado y de la construcción del futuro. Como nos enseñó Santos (1996), el futuro es nuestra ancla, es lo desconocido para lo que debemos prepararnos. Pero como nos advirtió la poeta chilena Gabriela Mistral (1889-1957), "el tiempo del niño es hoy". Por eso, conectados con todos los tiempos, en el duelo y en la lucha, queremos la calle en la academia, la academia en la calle, de manera que la parte de civismo que la educación social pueda colaborar a construir, esté a favor de un mundo siempre más humano.

Referencias:

Antunes, R. (2015). *O capitalismo trouxe a precariedade para fica***r**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4xzOpiKhJ24. [08 de marzo de 2021].

Bauli, R. (2018). *Educador social no brasil: profissionalização e normatização*. Tese (Doutorado em Educação) – Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Bauli, R; Müller, V. (2020). *Educador social no Brasil: normatização e profissionalização*. Chapecó: Editora Livrologia.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bobbio *et al*. (2004). *Dicionário de Política*. 12ªed. Brasília: LGE Editora/Editora UnB.

Coletivo de autores. (2016). *Pedagogia Social y Educación Social*. Montevideo, Uruguay: Faculdad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Conjur. (2020). *Mais de 6 mil militares já exercem funções civis no governo federal, diz TCU*. https://www.conjur.com.br/2020-jul-17/mil-militares-exercem-funcoes-civis-governo-federal. [09 de febrero de 2021].

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Klein, N. (2008). *A doutrina do choque*. 1ª ed. Editora Nova Fronteira.

Libâneo, J. C. (2002). *Didática - velhos e novos temas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.

Montaño, C. (2002). *Terceiro setor e questão social*; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez.

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.

Müller, V. (Org). (2017). *Pedagogia Social e Educação Social: Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina*, Vol. 2. Curitiba: Appris Ltda. Em línea en: https://www.academia.edu/43949841/Pedagog%C3%ADa_social_y_educaci%C3%B3n_social_II_PDF

Müller, V; Rodrigues, P. (2002). *Reflexões de quem navega na Educação Soc*ial: *Uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec.

Natali, P. (2016). *Formação Profissional na Educação Social*: Subsídios a Partir de Experiências de educadores Sociais Latino Americanos. Tese (Doutorado em Educação) – Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

Natali, P; Souza, C; Müller, V. (2013) *Formação política do educador social: Princípios para práxis emancipatórias.* https://docplayer.com.br/12272479-Formacao-politica-do-educador-social-principios-para-praxis-emancipatorias.html. [09 de febrero de 2021].

Novo, B. (2019). *O que é lawfare?* https://jus.com.br/artigos/74705/o-que-e-lawfare. [01 de marzo de 2021].

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social*: *Cartas para Navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires-Argentina: Santillana.

Paiva, J, *et al*. (2020). *Espectros Latinos da Educação Soci*al. Curitiba: Appris.

Paiva, J. (2015). *Caminhos do Educador Social no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial.

Pereira, A. (2020). Educação social de rua: dos anos gloriosos à crise – o quefazer? En Paiva, J, *et al*. (2020). *Espectros Latinos da Educação Soci*al. Curitiba: Appris, p. 79-96.

Said, E. (2011). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, B. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* 7ª ed. Porto, Portugal: Editora Afrontamento.

- (2002). *Democratizar a democracia*: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, M. (2021). *Os deficientes cívicos*. https://www.geledes.org.br/os-deficientes-civicos-milton-santos/. São Paulo: Folha de São Paulo. [07 de marzo de 2021].

Souza, C. (2016). *Educação Social e Avaliação: Indicadores para Contextos Educativos Diversos.* Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá.

Volpi, M. (2001). *Sem liberdade, sem direitos*: *a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez.

Para contactar

Jacyara Paiva, Educadora Social y Profesora en la Universidade Federal do Espírito Santo. Doctora en Educación por la Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Email: **jacyarapaiva@hotmail.com**

Verônica Regina Müller, Educadora Social y Profesora en la Universidade Estadual de Maringá. Dra en Educación Social Contemporánea por la Universitat de Barcelona (1996). Email**:** **vereMüller@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.

Vagabundeo entre esferas de aprendizaje
Habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica

Wandering Between Spheres of Learning
Inhabit the heterogeneous as a mode of cartographic subjectivation

Diego Silva Balerio, *Educador Social y docente de Pedagogía Social, Uruguay*

"[…]las esferas constituyen un producto originario de la convivencia humana -de lo que no ha tomado jamás noticia ninguna teoría del trabajo-, esos lugares atmosférico-simbólicos de los seres humanos depende de su renovación constante…"
(Sloterdijk, 2017a, p.52)

"Será necesario, por favor, liberar a los niños al mismo tiempo y ubicarlos cerca de educadores con presencia ligera, que provoquen alegría, siempre listos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados con la infancia"
(Deligny, 2015b, p.129)

Resumen

Se presenta una reflexión pedagógica que articula los conceptos de red (Deligny) y esferas (Sloterdijk) para analizar los procesos de aprendizaje en el campo de la adolescencia. El vagabundeo entre esferas de aprendizajes emerge como una orientación metodológica para una educación no directiva sostenida en la exploración por preferencia y novedad. Es relevante que los adolescentes hagan muchas actividades, que habiten la cultura y convivan con otros, y amplifiquen los lazos sociales.

Palabras clave: adolescencia, pedagogía social, subjetivación

Abstract

A pedagogical reflection is presented that articulates the concepts of the network (Deligny) and spheres (Sloterdijk) to analyze the learning processes in the field of adolescence. The wandering between spheres of learning emerges as a methodological orientation for a non-directive education sustained in exploration by preference and novelty. It is relevant that adolescents do many activities, that they inhabit the culture and live with others, and amplify social ties.

Keywords: adolescence, social pedagogy, subjectivation

Fecha de recepción: 12/04/2021 Fecha de aceptación: 19/04/2021

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

0. Preámbulo

Las ideas de este trabajo emergen de varias investigaciones (Silva Balerio, 2016a y 2016b; Silva Balerio, Pastore, 2016; Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021; Silva Balerio, Rodríguez, 2017; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2019), realizadas en el campo de la pedagogía social y los procesos de subjetivación y desubjetivación en la adolescencia a partir del ingreso a instituciones de encierro protector y punitivo. Esos trabajos dan cuenta de efectos iatrogénicos del encierro que tienen finalidades declaradas de protección y responsabilización, pero en cambio producen sufrimiento mientras instalan aprendizajes sin valor social como la dependencia institucional o la violencia. Este artículo toma distancia de los datos empíricos para proponer una relación teórica entre el concepto de esferas en Sloterdjjk y el concepto de red en Deligny para componer un modo de subjetivación -cartográfica- y una estrategia de aprendizaje no directivo a partir de la exposición de los sujetos a espacios -esferas- heterogéneos de relación social que potencia la exposición a situaciones de aprendizaje.

I. Punto de partida: narrativas de la desigualdad social como hecho natural [1]

Este ejercicio de pensamiento se inscribe en un contexto latinoamericano de resurgimiento del conservadurismo como ideología y como práctica política que legitima discursos de odio hacia amplios sectores de la sociedad, y que se pone de manifiesto en el crecimiento de operativas represivas y en la justificación racional de la desigualdad y la impunidad como modo de vida en la región. Las elites económicas se fortalecen ya que *"…los ingresos del 1% más rico de la población siguen creciendo…"* (Cepal, 2019, p.13), a la vez que reconstruyen la trama discursiva y la acción política con el crecimiento de las derechas nacionalistas. Como sostiene el filósofo italiano Franco Berardi *"decenas de imitadores de Hitler se quedaron con el poder en los cuatro puntos cardinales del planeta: nacionalismo, racismo y fundamentalismo religioso han invadido el discurso público"* (Berardi, 2020, p.17).

En ese contexto se fortalecen las narrativas de la desigualdad natural, como lo expresa el presidente de la Asociación Rural del Uruguay:

> Aunque todos podemos estar de acuerdo en que la desigualdad extrema no es deseable, la realidad es que la desigualdad de ingresos va a existir siempre por la propia naturaleza humana, y es justo que así sea (La Diaria, 19/09/2020).

1 Los primeros dos párrafos de este apartado forman parte de la presentación realizada el 3 de octubre de 2020 en el 33° Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis de la FEPAL. http://www.fepal.org/es/conoce-el-libro-virtual-del-congreso/

Se permiten la reproducción, 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 acción socioeducativa que se desarrolla en el Uruguay, y asumo el riesgo de extenderlo a la región latinoamericana, conviven acciones transformadoras con otras que habitan de forma impasible los territorios de desigualdad y exclusión amortiguando las consecuencias políticas del neoliberalismo. Ni más ni menos que la función social de la educación en tanto bascula entre la conservación de un orden social y su transformación.

En esta escena, la acción socioeducativa se transforma es un escenario de conflicto donde educadoras y educadores sociales tomamos posición, por acción u omisión, de jugar en favor de incrementar la igualdad y la convivencia en un mundo común, o por el contrario alimentar los efectos de un sistema político y económico que hace de la injusticia una característica esperable de las relaciones sociales.

II. La vulnerabilidad nos hace humanos, la materialidad nos hace desiguales y supedita los modos de vida

El campo disciplinar de la pedagogía social, que *"...constituye la disciplina cuyo objeto es la educación social"* (Núñez, 1999:40). La entendemos como una disciplina analítica en tanto estudia y descompone cada uno de los elementos del modelo de educación social para entenderlos individualmente y en las relaciones que se establecen entre ellos, y además prevé efectos en lo real de esas configuraciones. También sostiene una función política que propone nuevos y mejores modos de ejercer educación social para impulsar condiciones de justicia en el acceso a la cultura. Defendemos una pedagogía social sostenida en la praxis (Freire,1970) socioeducativa, centrada en los sujetos de la educación, pujando incansablemente por generar los mejores escenarios de aprendizaje y ejercicio de derechos.

Pié Balaguer, desde el campo de la pedagogía social, articula conceptos que nos señalan a la vulnerabilidad como una característica de lo humano. Nos recuerda que vulnerable es alguien que puede ser lastimado física o psicológicamente, por tanto, *"todos somos seres vulnerables e inseguros a nivel ontológico, que vivimos en un entorno incierto ante el cual no podemos responder mediante actos individuales y aislados*" (Pié Balaguer, 2019:17).

La invulnerabilidad está asociada al poder fáctico que se ejerce desde el poder económico y político. Pero, como sostiene Nussbaum (2006), aspiramos a una *"ficción de invulnerabilidad"* que se sostiene proyectando la vulnerabilidad como un rasgo exclusivo 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.

algunos sujetos o colectivos que los convertimos en *"objetos de rechazo"*. Su uso como adjetivo calificativo denota un gesto de menosprecio, de atribución de una minusvalía que resulta funcional al gobierno de los otros, que muchas veces se ejerce encerrando en instituciones *"orientadas a perseguir y borrar esta vulnerabilidad intrínseca produciendo violencia..."* (Pié Balaguer, 2019:17).

En tanto, la vulnerabilidad es un dato de la existencia, el desarrollo de la vida humana depende de las condiciones simbólicas y materiales para producir mundos habitables donde prosperar. La relación entre vulnerabilidad y condiciones materiales es cualitativa. Está probado por cientos de investigaciones que la privación económica, la pobreza, el hambre, la desigualdad condiciona los resultados educativos, tanto en la permanencia, progresión, egreso como en los aprendizajes. Formar parte del primer quintil de ingresos, es decir, de las familias del 20% más rico de la sociedad significa tener garantizado algunas trayectorias educativas, mientras que nacer en una familia del 20% más pobre de la sociedad marca limitaciones profundas para el acceso al conocimiento.

La educación como bien común se sostiene en el intercambio y donación de saberes y conocimiento. Se caracteriza por formar parte de relaciones con el saber que interpretan al sujeto, para crear y recrean. Un modelo emancipatorio establece una relación de insubordinación con el saber, pone en funcionamiento una pedagogía insumisa (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021) que desobedece los mandatos de reproducción de la desigualdad. En la actualidad neoliberal el saber es una mercancía más, algo que puede ser comprado. De esa forma el conocimiento es capturado para producir riqueza y distribuirlas desigualmente. En cambio, es posible establecer otros modos de relación social entre las adolescencias y los saberes, que se aleje de la mercantilización, y se organice para *"la satisfacción de las exigencias del ser y no sólo del tener"* (Mattei, 2011: 65).

Mattei sostiene que los bienes comunes no son reducibles al concepto de mercancía, y es distinto tanto a la noción de propiedad privada como de propiedad pública. Los bienes comunes existen *"sólo en una relación cualitativa. Nosotros no tenemos un bien común […] Somos, más bien, [partícipes de los] bienes comunes"* (Mattei, 2011: 66). Para precisar el concepto desde un ejemplo concreto, el autor sostiene que una plaza, como espacio físico, no es un bien común, pero *"lo es como lugar de acceso social y de intercambio existencial"*

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

(Mattei, 2011: 65). En el caso de la educación, ejercer ese derecho, significa hacer parte del saber, apropiarse y compartir conocimientos. Aunque es necesario alertar que participar de ese bien común no se garantiza con la asistencia a un centro educativo, ello es una parte importante, pero cualitativamente menor en las complejas y heterogéneas relaciones con el saber durante la adolescencia. Solo es posible ese proceso cuando las y los adolescentes están expuestos a experiencias diversas de intercambio y resignificación de conocimientos, en la circulación cultural, con su transmisión, apropiación, ampliación, enriquecimiento y transformación. En escenarios sociales amplios y diversos, presenciales o virtuales, que incrementan afecciones multidireccionales entre el saber, los adolescentes y "educadores" sujetos, objetos e híbridos. La acción es efecto de entidades asociadas (Latour, 2001) de agentes humanos y no humanos que producen agencia, que construyen mundos de existencia.

La materialidad del mundo nos transforma en lo que somos, el acceso y la privación material prefigura los modos de existencia. Los objetos y las cosas que usamos para vivir nos condicionan, *"el mundo material no solo refleja nuestro progreso tecnológico y nuestra cultura: además forma parte de nosotros. Hemos creado un mundo que a la vez nos moldea"* (Miodownik, 2017:16). La desigualdad en el acceso al mundo material de millones de adolescentes en la región latinoamericana condiciona sus aprendizajes, los priva de acceso al mundo común, les expropia algo que les pertenece. La educación como escolarización es un componente central de la formación, que se articula con una idea de educación como redistribución de saberes y materialidades.

III. La vida es en esferas.

Partimos del concepto de esfera desarrollada por el filósofo alemán Peter Sloterdijk (2017a, 2017b, 2018), que propone la tesis que *"la vida es una cuestión de forma"* (2017a,: 22). De esa manera indica que vivir, formar esferas y pensar son manifestaciones de lo mismo. Los seres humanos nos desarrollamos habitando esferas desde la vida intrauterina, crecemos en un interior que nos protege.

> Si *vida* actúa ilimitadamente, conformando espacios de diversas maneras, no es sólo porque cada una de las mónadas tenga su propio entorno, sino más bien porque todas están ensambladas con otras vidas y se componen de innumerables unidades. La vida se articula en

Se permiten la reproducción, 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 simultáneos, imbricados unos en otros, se produce y consume en talleres interconectados. (Sloterdijk, 2018: 23).

La vida *"produce siempre el espacio en el que es y que es en ella"*, un espacio de coexistencia entre naturaleza y cultura, donde lo humano y no humano se confunden en híbridos que rompen los binarismos. En simetría con el *parlamento de las cosas* (Lash, 1999), Sloterdijk propone una *"república de los espacios"* (p.23).

Resulta seductora la relación entre la teoría de las esferas con la TAR (Teoría del Actor-Red) en tanto como sostiene Latour *"[...] la acción es una propiedad de entidades asociadas", atribuirle "[...] a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción"* (Latour, 2001:217).

Un aspecto central de la teoría de las esferas es la perspectiva para comprender la vida en tanto ella *"se desarrolla multiforme, multiperspectivista y heterárticamente"* (Sloterdijk, 2018: 23). Se trata del reconocimiento básico de la pluralidad existencia de lo humano (Souriau, 2017). Es un punto de partida de concepción de lo humano y sus modos de existencia. Y también la certeza de que habitamos esferas desde la gestación.

> La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos somos seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro del horizonte. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior. (Sloterdijk, 2017a: 37).

El concepto de esferas se despliega y ramifica en sus dimensiones topológicas, antropológicas, inmunológicas y semiológicas. (2018: 15). Refiere a la organización de un espacio que se puede delimitar a partir de su estructura material donde están contenidas, en una doble acepción, el volumen del espacio que permite reunir un conjunto humano y no humano, y la función hospitalaria de recibir a un otro que "se refugia" y protege del exterior.

> Aunque también se asemeje a una madre que es suficientemente buena para proporcionar a su hijo el sentimiento de que siempre que sea necesario estará allí a su entera disposición, mientras que en las pausas de los requerimientos que le presenta ese pequeño ser tiene que cuidar también de una casa y su hogar. (Sloterdijk, 2017a: 50).

Ese espacio y las estructuras simbólicas, que establece reglas de convivencia, configuran un *"sistema de inmunidad espacial anímico (moral si se quiere), muy sensible y capaz de aprender"* (Sloterdijk, 2018: 15). Los modos de vida en la esfera está comprendido por 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.

lenguaje común que los habitantes comparten y construyen en tramas semióticas de procesos identificatorios que les permiten convivir, y a la vez desidentificarse para vivir en el exterior de las esferas de proximidad y simultáneamente integrarse a otras esferas donde se establezca un incremento de los vínculos de los sujetos con el mundo.

En un ámbito de trabajo de la educación social como el trabajo residencial, los hogares, los CRAE, la pérdida de los cuidados familiares para cuidar mediante la internación en una institución del sistema de protección provoca la ruptura de la *esfera de cuidado2* de las niñas niños o adolescentes. Se fractura la esfera primaria de cuidado en tanto la cohabitación con sus referentes parentales se suspende temporal o definitivamente. En un número significativo de situaciones la carencia de cosas, objetos y materialidades -carencias socioeconómicas y habitacionales- desatan una intervención institucional que provoca daños a niñas y niños, y lesiona subjetivamente a los adultos referentes afectivos atribuyéndoles una incapacidad de cuidar.

Este enfoque teórico aporta un conjunto de categorías para dar complejidad al análisis de las condiciones de vida que comporta la ruptura de un espacio de cuidado y la apertura de un espacio institucional que sustituye con actores institucionales las funciones parentales. Como sostiene Martínez Rivera (2020: 29), los educadores sociales, muchas veces, trabajamos *"allí donde el otro está viviendo"*. De ese modo,

> […] estos dispositivos sociales adquieren como referencia de uso aspectos similares a los de una vivienda familiar, pero, lógicamente, tienen características que los hacen diferentes. De hecho, habitar un espacio tiene un gran componente cultural y de relación con la experiencia previa a ese habitar. Cada persona, por diferentes razones, adquiere un vínculo con los espacios que la pueden hacer interactuar con ellos de muy diferentes maneras. (Martínez Rivera, 2020: 29)

Las capacidades de cuidado de los adultos se construyen enlazando disposiciones y capacidades humanas con objetos, cosas y materialidades que en asociaciones virtuosas producen las acciones de cuidado. Ello es evidente cuando por desastres ambientales se arrasan las viviendas próximas a un curso de agua, la afectación se produce en la perdida material, y en las capacidades de cuidado y protección de las infancias y adolescencia.

2 Concepto desarrollado por filósofo Francesc Torralba en la conferencia dictada el 18 de noviembre de 2019 en el XXXII Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Universidad Ramon Llull, Barcelona. http://congressos.blanquerna.edu/sips2019/

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 esferas de cuidado se configuran a partir de espacios físicos habitables donde las interacciones entre adultos y niños se produce mediada por una construcción simbólica y material en un interior que regula los modos de convivencia. La afectación de la dimensión material, en concreto la vivienda como espacio vital, tiene consecuencias en las relaciones y vínculos afectivos. La escasa relevancia que tiene este aspecto de la vida humana impacta en las condiciones de producción subjetiva de las relaciones con la infancia. Provoca un extremo de la injusticia que podemos observar cuando la vulneración del derecho a una vivienda digna desencadena la perdida de los vínculos parentales.

Desde la TAR se propone una relación indisoluble entre sujetos y objetos, expresando que *"…ninguna ciencia de lo social puede iniciarse siquiera si no se explora primero la cuestión de quién y qué participa en la acción, aunque signifique permitir que se incorporen elementos que, a falta de mejor término, podríamos llamar no-humanos"* (Latour, 2005: 107). Los híbridos, objetos y sujetos producen acciones en un grado que no estamos demasiado dispuesto a asumir. Seguimos prefiriendo acudir al discurso y el lenguaje como factores determinantes, que lo son, pero desconociendo los efectos que las cosas que construimos producen en la determinación de las prácticas que podemos desarrollar. Y fundamentalmente, sin reconocer que esas cosas -una vivienda digna, por ejemplo- portan una capacidad de agencia, una capacidad de acción, una potencia desubjetivante radical. Imponiéndose ante la agencia humana, destituyendo las decisiones y capacidades de los sujetos.

IV. Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, aprender solo es posible si estamos expuestos a lo heterogéneo de la vida social y cultural

"Queda por saber si, en este caso, la asimilación de estos ingredientes es preferible a su exposición vagabunda" (Deligny, 2021: 16).

Iniciamos este apartado delimitando la noción de subjetivación cartográfica (Silva Balerio, 2017, 2019), que refiere a la capacidad de aprendizaje de los seres humanos que nace y muere al mismo tiempo que el cuerpo: la educación es inseparable de la vida (Larrosa, 1998), vivimos mientras aprendemos y aprendemos durante toda la vida.

La aventura de la vida social: conversar con otros, leer, escuchar música, ver películas, ir a conciertos, teatro, cine o danza, hacer deporte, expresarse, participar de asociaciones,

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

caminar, jugar o meramente contemplar la naturaleza o la ciudad es la fuente principal de aprendizaje. Una exposición vagabunda (Deligny, 2021) tiene lugar cuando las personas entramos en contacto con conjunto de personas y objetos en interacción con escenarios naturales, sociales e institucionales diversos. Somos efecto de múltiples y azarosas interacciones, de decisiones propias, de condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. Aprendemos todo el tiempo y en todos lados. La disposición de conocer, entender y aprehender el mundo se activa desde el primer segundo de nuestra vida, y nos acompaña hasta la muerte. En nuestra vulnerabilidad originaria, en el desamparo del nacimiento se activa la pulsión de vivir que será organizada por nuestras relaciones con la cultura.

No obstante, los aprendizajes hegemónicos son aquellos adquiridos bajo supervisión y control de un otro legitimado para enseñarlos, y en el marco de instituciones competentes para ese fin. Cuando reflexionamos sobre educación, en general nos referimos a una práctica de transmisión institucionalizada, a las prácticas escolares. Nuestras formas de pensar lo educativo están generalmente limitadas por este parámetro. La reflexión pedagógica sobre la educación queda casi siempre reducida a pensar las instituciones creadas por el Estado para enseñar; por tanto, las voces autorizadas para hacerlo son las de aquellos profesionales formados para operar en ese ámbito. En muchos casos, esos profesionales e instituciones están más preocupados por la asimilación y la normalización que por acrecentar y transversalizar los vínculos sociales y culturales.

Esta afirmación sitúa la mirada en las formas de organización del campo educativo como espacio de disputa y puja por porciones significativas de poder. Como hice referencia en un reciente artículo: *"la educación no es una carrera por llegar simultáneamente a un mismo saber exigido, sino un tránsito singular, sostenido en deseos, motivaciones e intereses distintos, una relación cualitativa con los saberes adquiridos y aquellos por aprender"* (Silva Balerio, 2017a).

Cada uno importa. No hay recetas. Cada sujeto pone en acto su pulsión para satisfacerse los deseos que organizan las preferencias buscando el placer y evitando el displacer. Los modos en que esos procesos, personales y sociales se producen son heterogéneos, o como nos propone Souriau (2017), lo humano comporta un pluralismo existencial, no hay una única y valida forma de vivir, tampoco de aprender. ¿Esa pluralidad de formas de vivir puede ser

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.

reconocida? ¿Las distintas formas de aprender, relacionarse, ocupar el espacio, participar o expresar sus preferencias podrán reconocerse?

Los modelos educativos juegan un papel crucial en la producción de prácticas educativas orientadas hacia la emancipación. El modelo no es objeto de imitación, o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o calcada. El modelo se puede exponer a evaluaciones y son previsibles sus efectos, pero no es aplicable a otro objeto, funciona en la singular situación de interacción de sus elementos. Un modelo es un *"constructo hipotético que genera efectos de realidad"* (Núñez, 1990: 34). Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto relaciones de afectación material para describir y transformar, establece mediaciones entre la acción y lo real.

Una perspectiva centrada en la promoción de una subjetivación cartográfica se organiza con la activación vincular de amplios repertorios de relaciones con la cultura, las instituciones y con otros adultos y congéneres. Impulsa el movimiento, el disfrute de la cultura, la participación en instituciones -cuanto más diversas mejor-, el sostén de vínculos afectivos, abre un campo de relaciones sociales para tramar las redes de amistad que nos sostienen.

Afirmamos que un educador que adhiera a un modelo emancipatorio tiene como función principal precipitar lazos que vayan conformando redes con lo común e inexpropiable, pero también con lo singular que se inscribe en la preferencia de cada adolescente. La red es un modo de ser (Deligny, 2015a: 17), y ello significa que la acción educativa se pone en relación intrínseca con la vida y la cultura de cada uno, creando *"una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir"* (p.20). La acción planificada es una parte significativa, no hay educación sin una intención deliberada, pero no huyamos del movimiento del *flâneur* por la ciudad, del vagabundeo o el azar son modos de activar relaciones. Este tipo de red, no cesa de crecer y de desvanecerse. La red no es objeto son trazos, relaciones que se activan y debilitan, y también se fortalecen para luego evaporarse. Como nos recuerda Deligny (2015a:36), *"la red no es una solución, sino un fenómeno constaste, una necesidad vital"*.

Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable a las nuevas generaciones. Por tanto, se tornan imprescindibles unas prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar, como sostiene César Coll (2013), que aprendemos a lo largo y ancho de la vida. Dentro y fuera de las instituciones escolares, y en contacto con los espacios más diversos de la vida social. Por tanto, 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.

ciudadanos portan, movilizan y ponen en acción saberes que no son reconocidos por la escuela, y que fueron adquiridos fuera de ella. Lejos de combatirlo, debemos transformarlos en puntos de anclaje entre las propuestas de las instituciones escolares y la vida, los saberes y aprendizajes de los adolescentes.

La vida en red es una oportunidad de cooperación y creación, de acceso a la cultural, de socialización, de aprendizaje, de establecer relaciones con los otros. La participación en una red tiene efectos de subjetivación muy distintos a los que produce el encierro. Los procesos de subjetivación cartográfica funcionan con los principios del rizoma (Deleuze y Gattari, 2010) en tanto conecta lo heterogéneo en una multiplicidad, aunque puede desconectarse en alguna de sus líneas, recomienza, y es muy distinta a un calco, cada proceso es particular, pone en movimiento relaciones a partir de la experiencia previa de cada adolescente. Como práctica educativa configura una trama micropolítica de líneas infinitesimales con organización heterárquica. (Tarde, 2013). Para cada adolescente se dibuja una cartografía que produce interacciones e intensidades y activa efectos subjetivos. El cambio del adolescente es efecto del cambio de lugar (Bernfeld, 2005; Núñez, 1990; Brignoni, 2012), por ende, la mejora de las condiciones materiales determina el incremento de las relaciones con la cultura, las instituciones y con los otros.

Desde la perspectiva de Sloterdijk la sociedad es un agregado de *"microesferas (parejas, hogares, empresas, asociaciones) de formato diferente, que, como las burbujas aisladas en un montón de espuma, limitan unas con otras, se apilan una sobre y bajo otras, sin ser realmente accesibles unas para otras, ni efectivamente separables unas de otras"* (Sloterdijk, 2018: 50). Ellas se organizan de acuerdo a principios de co-aislamiento y forman ensamblajes interactivos con una comunicación reciproca e intensa, se estructuran en torno a una ontología pluralista. (Sloterdijk, 2018). Las esferas son efectivizaciones de lo real, formas del mundo ordenadas pragmática y simbólicamente. La intimidad es la textura de la vida en las esferas, se procesa la creación de un ambiente con un equilibrio inestable, siempre está a punto de reconfigurarse. En los procesos formativos los adolescentes se incrementarán a partir de la cantidad, diversidad e intensidad de vínculos al interior de sus microesferas.

La biografía personal, familiar y social establece límites, o incluso condicionamientos severos en las trayectorias de los sujetos. Aunque también, la situación es ambivalente (Mélich, 2008), ya que es plataforma de posibilidades para desmarcarse *"...donde se lamentaban*

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

pérdidas de forma, aparecen ganancias en movilidad" (Sloterdijk, 2018: 24). Las verdades únicas y sus derivas autoritarias de simplificación de los modos de vida implosionan. (Sloterdijk, 2018). La forma correcta, la adecuada, la forma válida no responde a la complejidad de los modos de subjetivación contemporánea. La movilidad que permite ocupar espacios y apropiarnos de los espacios se transforma en un principio metodológico relevante de las prácticas socioeducativas.

Resulta evidente que necesitamos repensar los modos de vida, desempolvarnos de las tradiciones religiosas y políticas metafísicas en tanto la normalización es una mera simplificación. La esfera única, omnipresente y omnicomprensiva ha muerto, nuevas formas de pensar y vivir irrumpen con potencia de trabar relaciones que incrementen las pasiones alegres y consiguientemente la capacidad de acción (Spinoza, 2017).

El vagabundeo entre esferas emerge como una orientación metodológica para una educación no directiva, para una educación social que sostenga la exploración por preferencia y novedad como modo de promoción de aprendizajes. Es relevante que los adolescentes hagan muchas actividades, distintas, que habiten relaciones culturales y de convivencia con los otros,

> […] la esfera es recuerdo, previsión y presencia de espíritu a la vez: una alabanza en la que se manifiesta el presentimiento de la idea de espíritu del mundo. Como tiempo abovedado, la esfera imagina y desarrolla las cosas, las mantiene en la existencia y las conserva en la memoria (Sloterdijk, 2017b: 32).

Los lazos sociales se organizan en tiempo y espacio para conformar un receptáculo de vínculos que solo es representable en redondo (Sloterdijk, 2017b).

Se trata de dar lugar a los detalles para incentivar trayectos de aprendizaje disímiles, con tiempos y contenidos educativos diversos, enfatizando la experimentación a partir de las preferencias del sujeto. Como dijimos, la educación no es una carrera por llegar simultáneamente al mismo sitio, sino un proceso singularizado, donde caso por caso cada adolescente vaya movilizando sus capacidades. De esa forma, se va tramando una relación cualitativa entre los sujetos y los saberes en un conjunto amplio de instituciones.

Bibliografía

Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo.* Valencia: Pre-Textos.

Berardi, F. (2020). *Respirare, caos y poesía*. Buenos Aires: Prometeo.

Se permiten la reproducción, 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, S. (2005) [1921] *La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.

CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina*, (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1). Santiago de Chile:, CEPAL.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula 219* | febrero 2013 | pp. 31-36.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.

- (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- (2015b). *Vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
- (2017). *Semilla de crápula*. Buenos Aires: Cactus-Tinta limón.
- (2021*). Cartas a un trabajador social*. Buenos Aires. Cactus.

Fepal. (2020). *Manifiesto "Vidas Marcadas"*. Disponible: http://www.fepal.org/es/vidas-marcadas/#:~:text=La%20verdad%20hist%C3%B3rica%20de%20los,debe%20salir%20de%20la%20invisibilidad.&text=Beb%C3%A9s%2C%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20sometidos,el%20orden%20de%20lo%20real. [18 de marzo 2021]

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. San Pablo (BR): Paz y Terra.

Fryd, P. y Silva Balerio, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

La Diaria 19/09/2020. "Presidente de la ARU" Disponible en: https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2020/9/presidente-de-la-aru-aunque-todos-podemos-estar-de-acuerdo-en-que-la-desigualdad-extrema-no-es-deseable-la-realidad-es-que-la-desigualdad-de-ingresos-va-a-existir-siempre/#! [10 de octubre 2020]

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas*, disponible en: http://eipcp.net/transversal/0107/lash/es

Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.

- (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- (2013). Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social, en Tarde, G. [1898] 2013. *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.

Martínez Rivera, O. (2020). *Habitar recursos residenciales, trabajar donde el otro está viviendo.* Barcelona: UOC.

Mattei, U. (2013). *Bienes comunes, un manifiesto*. Madrid: Trotta.

Miodownik, M. 2017. *Cosas (y) materiales, la magia de los objetos que nos rodean*. Madrid: Turner.

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

- (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

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.

Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.

Pastore, P., Silva Balerio, D. (2016). *Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Montevideo. Carlos Álvarez editor.

Pié Balaguer, A. (coord.) (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC.

Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad, para una pedagogía de los cuidados y de la resistencia*. Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: UNPFA-INJU.

Ruiz Barbot, M., Silva Balerio (coord) (2019). *Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Montevideo: Isadora Editores.

Silva Balerio, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.

- (2016b) *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC.
- (2017a). *"Común e inexpropiable: adolescencia y la educación como derecho"*. Disponible: https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/5/comun-e-inexpropiable-adolescencias-y-la-educacion-como-derecho/ [18 de marzo 2021] Montevideo. La Diaria.
- (2017b). *"La red es una forma de ser: prácticas educativas y subjetivación cartográfica"*. Disponible: https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/ [18 de marzo 2021] Montevideo: La Diaria.

Sloterdijk, P. (2017a). *Esferas I*. Madrid: Siruela.

- (2017b). *Esferas II*. Madrid: Siruela.
- (2018). *Esferas III*. Madrid: Siruela.

Souriau, E. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus.

Spinoza, B. (2017). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.

Tarde, G. (2013) [1898]. *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.

Para contactar:

Diego Silva Balerio, Educador Social, magister en psicología y educación (Udelar), docente de Pedagogía Social y de prácticas, investigador, coordinador -junto a Paola Pastore- de los proyectos de investigación de la Red de Estudios Pedagogía Social y [de]Subjetivación (REPES), Departamento de pedagogía social, CFE, Uruguay.

Email: **diegosilvabalerio@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.

Profesionalización de la pedagogía y educación social en Colombia: Trayectoria, aportes y retos

Professionalization of pedagogy and social education in Colombia: Trajectory, contributions and challenges

Ana Isabel Zolá Pacochá, *Universidad del Norte y Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social -ASOCOPESES*

Giselle Paola Polo Amashta, *Universidad del Norte y ASOCOPESES*

Resumen

En el presente artículo se visibiliza la trayectoria y los principales aportes de la pedagogía social y educación social en Colombia, destacando la co-construcción científica, disciplinar y académica de los fundamentos teóricos, prácticos y axiológicos de sus precursores, investigadores y expertos en el campo. De la misma manera, propone unos retos de especial análisis que se han vinculado hacia la consolidación y proyección de la pedagogía social y educación social en el país, resaltando que es urgente y prioritario apostarle al trabajo y corresponsabilidad interinstitucional para la profesionalización de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as, lo que a su vez favorecerá la cualificación de las intervenciones socioeducativas.

Palabras clave: pedagogía social, educación social, Colombia, profesionalización.

Abstract

In this article, we expose the trajectory and main contributions of social pedagogy and social education in Colombia, highlighting the scientific, disciplinary and academic co-construction of the theoretical, practical and axiological foundations of its precursors, researchers and experts in the field. Likewise, it proposes challenges of special analysis that have been linked to the consolidation and projection of social pedagogy and social education in the country, stressing that it is urgent and a priority to invest in inter-institutional work and co-responsibility for the professionalization of socio-educational, community and ethno-educational agents, which in turn will promote the qualification of socio-educational actions.

Keywords: social pedagogy, social education, Colombia, professionalization.

Fecha de recepción: 16/04/2021 Fecha de aceptación: 26/04/2021

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.

1. Introducción

Históricamente, la pedagogía social (PS) como ciencia y la educación social (ES) como praxis; en constante interacción, complementariedad y retroalimentación permanente entre sus pilares y fundamentos, surgieron como una respuesta a las diversas situaciones de vulnerabilidad, exclusión, riesgo y/o conflicto, como también a las necesidades y problemáticas de cada territorio. Por esta razón, comúnmente ES se asocia con las intervenciones que se realizan en los contextos de dificultad social, orientadas hacia la prevención, rehabilitación, ayuda, resocialización y reinserción. Sin embargo, con el transcurso del tiempo se ha logrado un cambio en el propósito socioeducativo de dichas intervenciones. En este sentido, se han comenzado a visibilizar el desarrollo de experiencias de participación social, promoción y desarrollo sociocultural y comunitario con los sujetos y colectivos (Añaños, 2012; Pérez-Serrano, Fernández y García, 2014; Caride, Gradaílle y Caballo, 2015; Del Pozo y Astorga, 2018; Úcar, 2018a; Polo, 2020).

La PS se encuentra en constante construcción y re-construcción, valorando los diversos contextos históricos, socioculturales, sociopolíticos y socioeconómicos, por lo cual, desde sus inicios se han enriquecido a partir de diferentes corrientes europeas, mediterráneas, anglosajonas, norteamericanas, alemanas, asiáticas, entre otras (Pérez-Serrano et al., 2014; Del Pozo y Astorga, 2018; Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018; Polo, 2020).

Específicamente, se identifica que la PS ha sido fundamentada desde enfoques como: *a) pedagogía social clásica* (reconociendo los postulados de Sócrates, Platón y Aristóteles para el principio de la comunidad y la espontaneidad en la educación); *b) pedagogía social en Alemania* (influencia del idealismo y kantismo para el nacimiento y desarrollo de la pedagogía social en Alemania); *c) pedagogía social moderna* (construcción del carácter científico/teórico de la pedagogía social desde el siglo XIX) (Pérez-Serrano, 2002; 2015; Polo, 2020).

Sin embargo, teniendo en cuenta que el recorrido histórico de la PS demuestra mayores aportes desde el continente europeo, en la literatura científica se identifican tres corrientes principales que fundamentan esta ciencia/práctica, puesto que han permitido configurar el desarrollo disciplinar y científico de la misma. Dichas corrientes reconocen los aportes teóricos de Natorp, Nöhl, Dewey, Mollenhauer, Pestalozzi, entre otros. Éstas son: *a) centroeuropea/germánica/alemana* (centrada en el concepto de pedagogía desde lo teórico-

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

filosófico y en la inadaptación de los infantes y jóvenes); *b) anglosajona* (reconocimiento del carácter cientifista, empirista y pragmático, apertura al análisis desde otras ciencias sociales y de la educación, enfoque asistencialista y con acciones de prevención y rehabilitación movilizadas por trabajadores sociales); *c) francófona* (carácter práctico, transición de la educación popular hacia la animación sociocultural, lo cual también conllevó a una evolución del enfoque asistencial hacia un enfoque socioeducativo) (Añaños, 2012; Úcar, 2018b; Polo, 2020).

Si bien es cierto, en el contexto latinoamericano, las prácticas socioeducativas retoman fundamentos teóricos, prácticos y axiológicos de estas corrientes, también es evidente que, con mayor predominancia, existen aportes significativos desde las experiencias de educación popular y su precursor Paulo Freire; reconociendo que ésta enriquece toda la gestión y el desarrollo comunitario, y la sistematización de las prácticas sociocomunitarias, para teorizar, investigar, evaluar y generar cambios significativos. De la misma manera, hay una fuerte influencia de los aportes teóricos y prácticos de docentes y/o investigadores/as como Claudia Vélez de la Calle, Alfredo Ghiso, Francisco José del Pozo Serrano, además del desarrollo a escala humana de Manfred Max Neef, los aportes de la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda, y del Centro Latinoamericano del Trabajo Social (CELATS), entre otros (Fermoso, 2003; Caride et al., 2015; Torres, 2018; Del Pozo y Astorga, 2018; Úcar, 2018b; Polo, 2020).

Ahora bien, en Colombia, la trayectoria de la PS y ES también ha estado vinculada a las prácticas de educación popular, con carácter no formal, siendo gestada por liderazgos comunitarios. A su vez, se reconocen todos los avances de la ES escolar y la implementación de metodologías de animación sociocultural. En este sentido, sus principales ámbitos de intervención han sido: el desarrollo comunitario, la educación con personas adultas y mayores, la animación sociocultural y la educación social escolar (Vélez, 2010; Del Pozo, 2017; Torres, 2018; Del Pozo et al., 2018). No obstante, es evidente que en un país en el que constantemente persisten cambios emergentes, situaciones de inequidad, exclusión social, vulnerabilidad y/o dificultad social, delincuencia, etc., se considera ***necesario, urgente y prioritario*** seguir trabajando para proyectar la PS y ES, en el campo disciplinar, académico, investigativo y profesional, y de esta manera cualificar las prácticas socioeducativas que se movilizan con sujetos y colectivos en pro de las mejoras para su calidad de vida, el bienestar

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.

social y la re-construcción y/o co-construcción de una sociedad sostenible, equitativa e igualitaria (Del Pozo y Astorga, 2018; Del Pozo y Zolá, 2018; Polo, 2020).

Precisamente, en el presente artículo se devela la trayectoria y los principales aportes de la PS y ES en Colombia, haciendo énfasis en la necesidad de seguir apostándole al trabajo en red e interinstitucional para el cumplimiento de aquellos retos que buscan el fortalecimiento científico, académico e investigativo de la PS y ES en el país, como también para la formación especializada y profesionalizada de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as. En sí, es un llamado al Estado, las administraciones públicas, las instituciones de educación superior, las organizaciones sociales e instituciones socioeducativas, etc., para movilizar una corresponsabilidad institucional que permita cualificar las políticas públicas, los programas, proyectos y acciones sociales, socioeducativas, socioculturales, sociopolíticas, etc., desde los fundamentos teóricos, prácticos y axiológicos de la PS y ES. Por lo cual, sin lugar a dudas, se requiere de una profesionalización, que implica una reflexión crítica y revisión exhaustiva de los planes de estudio de las licenciaturas y programas de posgrado de las ciencias sociales, humanas y de la educación, para realizar los cambios pertinentes, delimitando los ámbitos y/o énfasis, proponiendo transiciones y/o homogeneizando ciertas cuestiones.

2. Trayectoria y aportes de la pedagogía y educación social en Latinoamérica y Colombia

Reconocer la evolución de la PS y ES en el continente europeo desde dos vías: lo especializado y lo comunitario, así como sus inicios, orientaciones, acciones e impacto, reflejan su capacidad de cambio y apertura respecto a las problemáticas sociales, las características del territorio y de la comunidad/población que suponen nuevos retos y desafíos. Por lo tanto, se habla de una evolución como respuesta a la intervención, promoción y participación y no exclusivamente a la atención y acompañamiento, valorándose una praxis enriquecida de la teoría en acciones pertinentes y adecuadas a los contextos (formales y no formales), en los que se evidencia el sustantivo social respecto a lo pedagógico. De ese modo, se conocen y vivencian sus elementos teóricos, prácticos y axiológicos para re-conocer a la PS y ES como indispensable en el desarrollo de la sociedad actual, en la que aún suscita múltiples problemáticas (Zolá, 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.

A partir de estos últimos elementos, sobre el desarrollo de la sociedad actual y sus múltiples problemáticas, nace y re-nace un escenario en constante evolución con retos y desafíos complejos a razón de los individuos, colectivos y comunidades que requieren de acción, intervención, promoción y participación holística con un enfoque de derechos, diferencial y de ciclo de vida. Por lo tanto, identificar su origen y evolución en el continente europeo nos suscita valorar y explorar su trayectoria en Latinoamérica. Particularmente, por sus características propias de diversidad étnica, niveles altos de segregación, distribución desigual de ingresos, acceso a servicios básicos, entre otros (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2021). Sin embargo, se reconoce también una tradición de ideas y prácticas sociopedagógicas en lo sociocultural (Úcar, 2018b) que le hacen susceptible de un trabajo comunitario, social, cultural y educativo para transformar su realidad.

Lo anterior se complementa con las aclamaciones de Úcar (2018b), al mencionar un conjunto de elementos característicos del territorio, que a su vez evidencian el desarrollo y necesidad de la ES en el mismo, tales como:

> […] una estrategia de acción e intervención muy adecuada para trabajar con las crecientes desigualdades sociales (Caliman, 2009), con los problemas generados por los procesos de exclusión social (Krichesky, 2010) y con una educación que en aquel continente parece ser de baja calidad […]. (p.15)

En ese sentido, en los diferentes textos bases y referencias sobre la ES se relaciona su inicio en América Latina a partir del surgimiento de prácticas educativas sociales como apoyo a la lucha de comunidades campesinas que gestaban movilizaciones de alfabetización y democratización de la enseñanza escolar para la población en general. Con lo cual, se reconocen como prácticas y propuestas articuladas: "la educación popular de Paulo Freire (1921- 1997), la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda (1925- 2008), el desarrollo a escala humana de Manfred Max Neef (1932), los aportes del Centro Latinoamericano del Trabajo Social, CELATS" (Torres, 2018: 108). Sin embargo, es particularmente en Brasil y Uruguay, los países en los que se identifica una gran proyección y amplitud socio-pedagógica para la región, aunque se conocen discursos y actuaciones en Argentina, Colombia y Chile (Fermoso, 2003; Torres, 2018; Caride et al., 2015; Del Pozo y Astorga, 2018; Úcar, 2018b; Polo, 2020; Zolá, 2020).

Ribas (2014; 2018) hace referencia al surgimiento de la PS como respuesta a rupturas políticas, económicas y sociales en Brasil, porque lo que resultaba imperativo actuar frente 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.

las nuevas demandas requeridas por los contextos, y en los que se requerían intervenciones con un carácter de transformación, dignificación y bienestar, pero especialmente de "liberación", donde aparece la propuesta de una *pedagogía liberadora del oprimido*, que busca: *"(...) intervenir en nuevas coyunturas sociales y políticas abriendo un horizonte más promisorio (desde el Estado y la sociedad civil) respecto al cumplimiento de los derechos sociales y educativos"* (Krichesky, 2011: 63). En ese sentido, se plantea una PS que moviliza la conciencia de la propia realidad y el compromiso, particularmente en las masas históricamente oprimidas que requieren transformaciones propias.

Desde las prácticas propias de Freire y la educación popular, se reconocen acciones de trabajo comunitario, social, cultural y educativo en Uruguay, donde se ha dado cabida al desarrollo profesional de los/as educadores/as sociales en su Ley General de Educación nº18.437 de diciembre de 2008, especialmente por referenciar la creación de dicha figura y su vinculación en el campo social y educativo (Del Pozo y Astorga, 2018). Así mismo, se conocen otras actividades, en los territorios mencionados anteriormente, caracterizadas por ser sociopedagógicas y ser puestas en marcha con anterioridad a la reciente llegada de los términos Pedagogía Social y Educación Social, por lo cual se reconocen en este territorio a pedagogos y pensadores como Iván Illich, Simón Rodríguez, Juan Carlos Mariátegui, Alfredo Ghiso, entre otros (Janer, Vélez, Del Pozo y Jassir, 2020).

Respecto a Colombia, se identifica un inicio desde la compilación de experiencias y prácticas sociales gestadas entre los años 1982 y 2000, que realiza Claudia Vélez de la Calle, por cuanto se evidencian prácticas en las que se da un vínculo entre la escuela y la comunidad y se vislumbran interacciones entre lo educativo, social y comunitario, que encajan en el marco de la ES. Sobre esto último, se compilan acciones desde diversos escenarios y ámbitos de intervención en la educación ambiental, educación para la democracia, etnoeducación, educación comunitaria, educación para el desarrollo y educación de equidad de género (Vélez, 2010; Del Pozo, Manzanares, Martínez y Zolá, 2017; Del Pozo y Astorga, 2018).

Por su parte, encontramos un desarrollo reciente a nivel académico, investigativo, profesional y disciplinar en los últimos cinco años, en concordancia con las características propias de Colombia en las que se requerían mediación, acción y construcción de una cultura de paz y educación para la paz desde y con las comunidades por el histórico de conflicto armado, desigualdad, pobreza, acceso a servicios básicos y carencia de la institucionalidad 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.

cumplimiento de estado de bienestar (Del Pozo, Martínez, Zolá y Ahumada, 2018; Del Pozo y Zolá, 2018). Es por ello que se identifican acciones que han generado el fortalecimiento científico, investigativo y académico de la pedagogía y educación social en el país, en cuanto al diseño y desarrollo de proyectos de investigación socioeducativos en el ámbito penitenciario, educación para la paz, inclusión social, educación ambiental, participación ciudadana, entre otros, que se han consolidado desde el Instituto de Estudios en Educación (IESE) de la Universidad del Norte de Barranquilla (Atlántico) y el grupo de Investigación "Cognición y Educación" (A1 – COLCIENCIAS) (Polo, 2020; Zolá, 2020).

Así mismo, cada una de estas acciones se han valorado desde el ejercicio profesional de Francisco José del Pozo Serrano, quien como educador social moviliza la profesionalización y amplitud investigativa que han sido ampliamente aceptadas y gestionadas por responder, de forma especializada y eficaz, a las principales necesidades de nuestro territorio, así como por la consolidación de acciones interinstitucionales en pro de la participación, construcción de cultura de paz y la promoción de la educación para la paz (Del Pozo, 2017; Del Pozo y Zolá, 2018; Polo, 2020). Es así como se dio la apertura del énfasis en Pedagogía Social en la Maestría en Educación de la Universidad del Norte y la vinculación de Educación Social como asignatura en el primer semestre académico de la misma, posteriormente se da la apertura de la primera Maestría en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales en Latinoamérica y segunda en el continente americano.

En ese orden de ideas, se reconoce la reciente apertura en el territorio colombiano de la Maestría en Pedagogía Social y Maestría en Intervención Social de la Universidad de Nariño por parte de la Facultad de Humanidades, y en cuanto a las proyecciones profesionales de pregrado rescatamos un programa de Licenciatura: Pedagogía Social para la Rehabilitación de la Universidad del Quindío, que dan cuenta de un inicio y trayectoria en el marco de la PS y ES. A su vez, se identifica la existencia de diferentes programas de cualificación y formación como diplomados o especializaciones que se orientan a algunos ámbitos de intervención de la PS y que a la fecha se encuentran inactivos, como son: Especialización en Animación Sociocultural y Pedagogía Social (Universidad Católica Luis Amigó-FUNLAM), Diplomado en Pedagogía Social (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) y Diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas (Universidad del Norte) (Del Pozo, 2017; Del Pozo y Astorga, 2018).

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.

Por otro lado, encontramos la Licenciatura en Educación Comunitaria, contando con varios programas activos en instituciones como la Fundación Universitaria Salesiana, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca y Universidad Francisco de Paula Santander, Licenciatura en Educación Popular, Universidad del Valle, y la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca, que se caracterizan por ser un énfasis o acción vinculada a la PS (Del Pozo y Astorga, 2018), pero no en su totalidad como ha logrado serlo la Maestría en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales de la Universidad del Norte. En esta última, se han visibilizado acciones de promoción e intervención socioeducativa de su primera cohorte graduada en el año 2021, en las que se han materializado en la realidad, diversos procesos de investigación y acción por parte de sus estudiantes desde:

a) Desarrollo comunitario y animación sociocultural: en centros comunitarios, con primera infancia y población vulnerable, así como educación inclusiva.
b) Desarrollo comunitario, animación sociocultural y educación social escolar: en el marco de articulación entre la escuela y jóvenes vulnerables, gestión comunitaria y rehabilitación - inclusión.
c) Educación social especializada: con población migrante, mujeres en condición de reclusión y familias en situación de desplazamiento, víctimas del conflicto armado, entre otros.

Alineado a estas acciones, por ser una agencia operadora de prácticas, especialmente respecto al desarrollo de un proyecto por parte de tres estudiantes de la Maestría en Pedagogía Social de la Universidad del Norte, se posiciona y se reconoce a la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES), como un referente internacional, nacional y departamental en la trayectoria y visibilización de la PS y ES en Colombia, particularmente por ser la primera asociación a nivel científico, académico y social en el ámbito sociopedagógico y socioeducativo del país, que a partir de su constitución ha gestado planes, programas, proyectos y acciones socioeducativas desde los diversos ámbitos de intervención, configurándose como un ente articulador entre la academia, las administraciones públicas y privadas y la sociedad civil (Polo, 2020; Zolá, 2020; ASOCOPESES, s.f.).

Debe mencionarse el impacto y trabajo en red que se ha desarrollado desde ASOCOPESES, a partir de la cooperación a nivel nacional e internacional, específcamente en el marco de alianzas interinstitucionales como la gestada con la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), con la firma y legalización de un acuerdo, que representa el desarrollo de

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.

actividades, acciones, programas y/o proyectos académicos, científicos e investigativos entre instituciones europeas, iberoamericanas y latinoamericanas, para la potenciación de redes académicas y un impacto en políticas públicas que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, comunidades y/o colectivos (Polo, 2020; Zolá, 2020; ASOCOPESES, s.f.).

3. Retos de la pedagogía y educación social en Colombia: Una apuesta por la profesionalización de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as

Sin lugar a dudas, es prioritario seguir trabajando por la proyección académica, investigativa, científica y profesional de la PS y ES en Colombia, para enriquecer las prácticas socioeducativas con una formación especializada de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as, lo cual a su vez devela aspectos por mejorar en la sistematización, teorización, reflexión y evaluación de las mismas (Del Pozo, 2017).

Del mismo modo, a pesar que la trayectoria y principales aportes de la PS y ES en el país demuestran la modificación e implementación de nuevas políticas públicas educativas, de desarrollo y gestión social, sociopolíticas, socioculturales, etc., éstas continúan proyectándose con un carácter asistencial; por la influencia del trabajo social, socio-jurídico y/o psicológico, y poco valoran el enfoque de prevención, promoción, formación y de acción socioeducativa; destacando que éste último permitiría seguir apostando por la disminución de la desigualdad social y las situaciones de dificultad, conflicto y/o exclusión social (Del Pozo, 2016; 2017; Del Pozo y Astorga, 2018; Del Pozo y Zolá, 2018; Del Pozo et al., 2018; Polo, 2020)

Por su parte, los modelos de formación profesional en las instituciones de educación superior para las facultades de educación, se siguen enfocando en el contexto escolar y curricular, basándose en competencias básicas y específicas de las didácticas, lo cual limita la posibilidad de afrontar de manera pertinente los retos de la transformación social, política y cultural que actualmente asume el país (Del Pozo, 2016; 2017; Del Pozo y Astorga, 2018; Del Pozo et al., 2018; Polo, 2020).

Frente a esta perspectiva, se reconocen como principales retos de la PS y la ES en Colombia; todos estos encaminados hacia la profesionalización de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as:

a) Proyectar y fortalecer la PS y la ES como disciplina y ciencia/práctica con un fuerte componente investigativo y reflexivo, desde la lógica de procesos cíclicos, de movimiento

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

constante, reciprocidad y co-construcción. Esta consolidación permitirá enriquecer la praxis de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as; desde sus diferentes ámbitos de intervención, con fundamentos sociopedagógicos, pero, a su vez, las mismas acciones que ellos/as movilizan y, a partir de un proceso de sistematización y reflexión crítica, favorecerá la co-construcción de nuevas teorías que reconozcan las realidades, necesidades y capacidades de los sujetos, colectivos y contextos, para proponer metodologías, estrategias y técnicas socioeducativas contextualizadas (Del Pozo, 2017; Polo, 2020).

b) Visibilizar los aportes teóricos (PS) y prácticos (ES) en la configuración de las normativas y políticas públicas que se enfocan hacia el desarrollo social, lo que implica también vincular la participación de los/as educadores/as sociales en la construcción de las mismas; situación que aún no se ha alcanzado porque no existe el cuerpo profesional o hay mayor predominancia de educadores/as no profesionalizados. (Del Pozo y Astorga, 2018). Para Vélez (2010), los fundamentos de esta ciencia y práctica en Colombia se deben incluir como una apuesta en las políticas públicas, con el fin de promover una inclusión social, económica, cultural, laboral, educativa, etc., y así seguir trabajando en pro de la defensa, garantía y protección de los derechos humanos.

c) Apostar por el fortalecimiento del campo investigativo de la PS y ES, a partir de la presentación de propuestas y/o proyectos socioeducativos de investigación-acción a convocatorias nacionales e internacionales. Con ello se pretende visibilizar las prácticas socioeducativas que se movilizan en el país, desde los diferentes ámbitos, en la medida que permite promover la innovación, la transferencia y apropiación social del conocimiento y la producción científica derivada de los aportes de la PS y ES. En este punto, es pertinente vincular los trabajos de pregrado y posgrado de los estudiantes de las facultades de educación y las relacionadas con lo social. Para ello, una propuesta interesante sería diseñar una plataforma web en la que se sistematicen y compilen todos estos trabajos, siendo así un recurso de búsqueda y referencia de buenas prácticas.

d) De acuerdo con Torres (2019), otro de los retos consiste en el análisis crítico de las políticas sociales y de los modelos socioeducativos que se utilizan para las intervenciones en los territorios. Es pertinente continuar contribuyendo al diseño de nuevos modelos, en los que se reconozcan las realidades, particularidades, necesidades y capacidades de cada

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

contexto. Para esto se requiere la participación activa, desde la reflexión crítica, de los/as educadores/as sociales.

e) Fomentar la cooperación y proyección a nivel internacional con la articulación y constitución de redes y alianzas interinstitucionales. Un ejemplo de ello es la reciente legalización del acuerdo de cooperación entre ASOCOPESES y la SIPS, que representa el desarrollo de actividades, programas, proyectos y/o acciones científicos, académicos e investigativos entre las instituciones europeas, iberoamericanas y latinoamericanas (ASOCOPESES, s.f.; Polo, 2020).

f) Consolidar asociaciones, sociedades, organizaciones y/o instituciones socioeducativas, a nivel científico, académico y social, que movilicen proyectos, acciones y/o programas desde los diferentes ámbitos de intervención de la ES, y que se posicionen como un ente articulador entre las administraciones públicas y privadas, la academia y la sociedad civil. Cabe destacar el trabajo que ha venido desarrollando ASOCOPESES, como la primera asociación socioeducativa colombiana, para apostar por el alcance de este reto asumiendo un enfoque social y pedagógico en la intervención con los diversos grupos poblacionales y/o colectivos.

g) En este sentido, es pertinente seguir trabajando por una apuesta interinstitucional, con un alto grado de corresponsabilidad del Estado, las administraciones públicas, las instituciones de educación superior, asociaciones, sociedades, instituciones socioeducativas, etc., para consolidar el fortalecimiento científico, académico e investigativo de la PS y ES en el país, lo cual a su vez permitiría la cualificación de las políticas públicas, los programas, proyectos y acciones sociales, socioeducativas, socioculturales, sociopolíticas, etc. (Polo, 2020).

h) No obstante, el alcance de todos estos retos requieren de un cuerpo profesional con una formación especializada en los diversos ámbitos y enfoques; aunque con competencias generales de la ES, para abordar los fenómenos socioeducativos, a partir de las estrategias, metodologías y técnicas apropiadas, como también para la movilización de las acciones propuestas anteriormente y el desarrollo de todas las gestiones correspondientes. Por esta razón, estamos de acuerdo con Del Pozo y Astorga (2018) cuando mencionan que el mayor reto del país es la profesionalización de los agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as. Para ello es necesario normativizar la carrera en las instituciones de educación superior.

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 administraciones públicas, desde el conjunto de participantes responsables intersectoriales y el conjunto de agentes educativos implicados, necesitan la corresponsabilidad en la tarea y ello pasa necesariamente por la apertura institucional, estructural y profesionalizada de la Educación Social como carrera universitaria, tal y como existe en Europa o recientemente en países latinoamericanos como Uruguay [...]. (Del Pozo y Astorga, 2018: 169)

De hecho, con el fin de seguir apostando por el alcance de este reto, se considera pertinente retomar y visibilizar nuevamente a nivel científico, la propuesta que fue presentada por Francisco José del Pozo Serrano; docente e investigador referente a nivel nacional e internacional en la trayectoria de la PS y ES, ante la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) en el año 2015, pero que hasta el momento no se ha materializado. Ésta se vincula a una única propuesta de carrera de Educación Social con cuatro énfasis principales (educación para personas adultas y mayores, animación sociocultural, educación popular y desarrollo comunitario, educación para la rehabilitación social y educación social escolar), teniendo en cuenta que actualmente la mayoría de las facultades cuentan con programas enfocados en ámbitos específicos de la ES; aunque no son reconocidos como tal, y no consolidan las competencias generales de la misma.

De esta manera, se desplegará el reto de lograr constituir colegios profesionales de educación social, tal y como existen en Europa, cuyas funciones se vinculen al ordenamiento del ejercicio profesional, pero principalmente a la promoción del reconocimiento profesional de la educación social ante las administraciones públicas y privadas, las instituciones, organizaciones, la sociedad, etc. (Sánchez-Valverde, 2002).

4. Conclusiones

La PS y ES en Colombia había iniciado a consolidarse en prácticas y acciones de carácter social, comunitario y educativo, que se llevaban a cabo en la cotidianidad como prácticas sociales que no eran fundamentadas desde el componente sociopedagógico y/o socioeducativo, especialmente por ser un término de uso reciente a partir de las características de dichas acciones, por cuanto se realizaban en escenarios y ámbitos diversos de forma separada sin articulación alguna con una disciplina. No en vano, se identifica una fuerte influencia del continente europeo, se habla de un desarrollo desde la educación popular y la pedagogía liberadora gestada y movilizada por liderazgos comunitarios en contextos de carácter no formal, que poco a poco se trasladan a otros frentes como la educación ambiental,

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 para la democracia, etnoeducación, educación comunitaria, educación para el desarrollo y educación de equidad de género.

Ciertamente se encuentra un desarrollo reciente a nivel académico, investigativo, profesional y disciplinar en nuestro país, que supone avances y consolidaciones así como retos a la luz de generar una formación especializada de agentes socioeducativos, comunitarios y etnoeducadores/as, así como la profesionalización de un educador social que afronte de forma pertinente y adecuada, acciones de transformación social, política y cultural que actualmente suscitan los individuos, colectivos, comunidades y el país en general. Así mismo, se reconoce la necesidad de formular políticas públicas con enfoque de prevención, promoción, formación y de acción socioeducativa que disminuyan la desigualdad social y las situaciones de dificultad, riesgo, conflicto y/o exclusión social de las comunidades, por lo que su planteamiento debe enfocarse a la inclusión social, económica, cultural, laboral, educativa, etc., que valore la defensa, garantía y protección de los derechos humanos.

Finalmente, es posible mencionar que se requiere una mayor apertura, desde las propias normativas e institucionalidad, para la estructuración de un único programa de educación social en el que se aborden los aspectos teóricos (PS) y prácticos (ES) que confluyen en esta ciencia/práctica para dar cabida a los distintos énfasis, aunando esfuerzos y promoviendo el desarrollo de habilidades propias y competencias del educador, en el marco de las características propias de los individuos, colectivos y comunidades, en consonancia con las realidades y problemáticas que se presentan en la cotidianidad. El camino está iniciado y requiere de grandes impulsos y compromisos para consolidar todas las acciones y esfuerzos individualizados en un espacio para la intervención socioeducativa desde la promoción, atención, prevención y participación.

Referencias bibliográficas

ASOCOPESES. (s.f.) [en línea]. *Página oficial de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social.* Recuperado de https://asocopeses.wixsite.com/asocopeses

Añaños, F.T. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* vol. 14, (18), 119-138. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

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

Caride, J.A.; Gradaílle, R.; Caballo, M.B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. En *Perfiles Educativos*, vol. 37, (148), 4-10. México: IISUE - UNAM.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (2021). *Panorama Social de América Latina 2020 (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1)*. Chile, Santiago.

Del Pozo, F.J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. En *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, 77–90. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

- (2017). Pedagogía social en Colombia: Entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación – acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. En *Revista Ensino & Pesquisa*, vol. 15, (2), 97–116. Brasil: Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Del Pozo, F.J.; Astorga, C.M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. En *Foro de Educación*, vol. 16, (24), 167-191. España: FahrenHouse. doi: https://doi.org/10.14516/fde.477

Del Pozo, F.J.; Jiménez, F.; Barrientos, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. En *Zona Próxima*, (29), 32-51. Colombia: Universidad del Norte.

Del Pozo, F.J.; Martínez, J.A.; Manzanares, M.A.; Zolá, A.I. (2017). Pedagogía social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. En *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 10, (2), 15–39. España: Universidad de Granada - Instituto de la Paz y los Conflictos.

Del Pozo, F.J.; Martínez, J.A.; Zolá, A.I.; Ahumada, V. (2018). Conflictos sociales y paz. En Del Pozo, F.J. (2018). *Educación para la paz: Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades.* España: Editorial Dykinson, 61-81.

Del Pozo, F.J.; Zolá, A.I. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: Una nueva cultura de paz para el posconflicto. En Del Pozo, F.J. (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica. Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa.* Colombia: Ediciones Universidad del Norte, 137-159.

Fermoso, P. (2003). ¿Pedagogía social o ciencia de la educación social?. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 61-84. España: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Janer, Á.; Vélez, C.; Del Pozo, F.J.; Jassir, G. (2020). Pedagogía social en el mundo y en Latinoamérica. En Del Pozo, F.J. (2020). *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*. Colombia: Ediciones Universidad del Norte, 43-77.

Krichesky, M. (2011), *Pedagogía social y educación popular: Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación.* Argentina: UNIPE - Editorial Universitaria

Pérez-Serrano, G. (2002). Origen y evolución de la pedagogía social. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 193-231. España: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

- (2015). *Pedagogía social y educación social: Construcción científica e intervención práctica.* 2ª Edición. España: Narcea Ediciones.

Pérez-Serrano, G.; Fernández, A.; García, J.L. (2014). Fundamentos de la pedagogía social y de la educación social. En *Interfaces Científicas*, vol. 3, (1), 21-32. Brasil: Editora Universitária Tiradentes. doi: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p21-32

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.

Polo, G.P. (2020). *Proyecto "Corona – Esperanza": Acompañamiento socioeducativo y familiar a las mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres "La Badea" de Dosquebradas (Risaralda) y sus familias* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9471#page=1

Ribas, É. (2014). *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: O estágio atual no Brasil e Espanha* (Tesis doctoral). Universidade de São Paulo, Brasil. Recuperado de https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-142130/pt- br.php

- (2018). Interfaces entre la educación popular de Paulo Freire y la Pedagogía Social en el contexto brasileño. En Del Pozo, F.J. (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica: Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*. Colombia: Ediciones Universidad del Norte, 53-71.

Sánchez-Valverde, C. (2002). Los colegios profesionales de educadores sociales: Un instrumento al servicio de nuestra profesión. En *Revista de Educación Social - RES,* (1). España: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

Torres, N. (2018). Ámbito de la pedagogía social en América Latina. En *Estudios Latinoamericanos*, (34-35), 13-24. Colombia: Universidad de Nariño - Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas (CEILAT). doi: https://doi.org/10.22267/rceilat.143435.49

- (2019). Desafíos de la pedagogía social en Colombia. En *Revista Boletín Redipe*, vol. 8, (15), 104-117. España: Red Iberoamericana de Pedagogía.

Úcar, X. (2018a). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. En *Zona Próxima*, (29), 52-69. Colombia: Universidad del Norte.

- (2018b). Pedagogía social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En Del Pozo, F.J. (ed). (2018). *Pedagogía social en Iberoamérica: Fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*.. Colombia: Ediciones Universidad del Norte, 3-33.

Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad. 1982-2000.* Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Zolá, A.I. (2020). *Movilización humana: de la precariedad a la garantía de derechos. Caracterización, atención y protección integral a infantes y familias migrantes venezolanas del municipio de Soledad (Atlántico) en el marco del proyecto "Corona Esperanza"* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9470#page=1

Para contactar

Ana Isabel Zolá Pacochá- Email: **azola@uninorte.edu.co**

Giselle Paola Polo Amashta, Email: **gamashta@uninorte.edu.co**

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 socioeducativo en México: un camino en construcción

Socio-educational work in Mexico: A work in progress

Karla Villaseñor Palma, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

Carlos Enrique Silva Ríos, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

Mónica Fernández Álvarez, *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México*

Resumen

A partir de la Revolución Mexicana, en los albores del siglo XX, México comenzó a configurarse como Estado-Nación a través de la creación de instituciones públicas. Las primeras instituciones atendían la salud, la asistencia social y la educación. Con el proceso de expansión de los servicios de educación y de salud a lo largo y ancho del país se tenía que contar con maestros, médicos y enfermeras. En este periodo, se fundaron escuelas para formar el personal necesario para atender las múltiples y variadas problemáticas de un país en ciernes. Así surgió el trabajo social profesionalizado. Luego, se crearon las misiones culturales, la educación rural mexicana y la educación fundamental. En todas esas iniciativas, en el fragor de la práctica, se fue perfilando la figura del trabajador socioeducativo, puesto que no existían, ni existen en nuestro país programas oficiales de formación en educación social o en pedagogía social. En este trabajo describimos los acontecimientos y agentes principales en el desarrollo del trabajo socioeducativo en México, desde sus inicios hasta nuestros días. Revisamos una serie de fuentes bibliográficas de la cual extrajimos los aspectos fundamentales que conforman el grueso de nuestro artículo. Cerramos con algunas reflexiones sobre lo que ha sido el trabajo socioeducativo mexicano y sobre los retos que plantea la pandemia en un país en constante construcción.

Palabras clave: educación social; pedagogía social; educación popular; educación rural; Red Mexicana de Pedagogía Social.

Abstract

At the dawn of the 20th century, Mexico began to be configured as a nation-state during the Revolution. The rulers began to create public institutions. The first institutions had to do with health, 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.

assistance, and education. Due to the expansion of education and health services throughout the country, it needed physicians, nurses, and teachers. Schools were founded to train personnel to attend to a fledgling country's many and varied problems. Thus, arose social work, cultural missions, rural education, and fundamental education. In all these initiatives, in the heat of practice, the figure of the socio-educational worker was emerging, since there were no official training programs in social education or social pedagogy in our country. In this paper, we describe the events and agents in the development of socio-educational work in Mexico, from its beginnings to the present day. We reviewed a series of bibliographic sources and extracted the fundamental aspects that make up our paper. We conclude with some reflections on what Mexican socio-educational work has been and, on the challenges, posed by the pandemic in a country in constant construction.

Keywords: social education; social pedagogy; popular education; rural education; Mexican Social Pedagogy Network.

Fecha de recepción: 20/04/2021 Fecha de aceptación: 27/04/2021

La educación social en el origen y consolidación del Estado Mexicano

México se independizó de España en 1821. Sin embargo, el primer siglo de independencia se caracterizó por una serie de crisis gubernamentales que impedían la consolidación del Estado Mexicano. A inicios del siglo XX, a partir de la Revolución Mexicana, México comenzó a experimentar esa consolidación. Las primeras instituciones públicas vinculadas con la educación, la salud y la asistencia social comenzaron a configurarse (Ribeiro, López, y Mancinas, 2007).

Al acabar la Revolución, el país enfrentaba grandes dificultades. El desarrollo socioeconómico era paupérrimo y la mayor parte de la población no alcanzaba los niveles mínimos de bienestar. Era un reto enorme y los recursos financieros eran realmente pocos. Así que el gobierno implementó políticas sociales orientadas, principalmente, a la salud y a la educación. Por un lado, el gobierno consideraba que la salud era fundamental para alcanzar un alto desarrollo social; y, por otro, la educación era entendida como un medio para construir ciudadanía y, al mismo tiempo, para estimular el desarrollo del país (Ribeiro et al., 2007). Durante los años postrevolucionarios y más allá, el gobierno poco a poco extendió estos servicios. Paradójicamente, aunque su esfuerzo era grande, nunca logró acabar con el rezago en salud y educación. Esto en parte se debió a la geografía del país y a la distribución desigual

Se permiten la reproducción, 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 la población. Las ciudades comenzaron a concentrar grandes conglomerados poblacionales, mientras que las zonas rurales, distantes y empobrecidas, quedaron vacías de gente.

Con el proceso de expansión de los servicios de educación y de salud a lo largo y ancho del país, era urgente contar con maestros, médicos y enfermeras (Ribeiro et al., 2007). En este periodo, específicamente en 1933, se fundó la Escuela de Asistencia Social. Era necesario tener un personal capacitado que atendiera las necesidades sociales. Así surgió el trabajo social profesionalizado en México (Silva Arciniega, 2016, p.99). Junto a los trabajadores sociales, surgieron también los maestros misioneros, figuras con fuerte raigambre católica cuyo objetivo era llevar la educación a todos los rincones del territorio nacional. Los maestros misioneros y los trabajadores sociales tuvieron un espacio común de trabajo en los albores del desarrollo del país. La organización que los arropó y les proporcionó un espacio donde desplegar sus competencias fueron las Misiones Culturales.

Cada misión cultural estaba conformada por un jefe de misión, un grupo de maestros, un trabajador social, un experto en higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales y un experto en organización de escuela y métodos de enseñanza (Ocampo López, 2005). Los maestros misioneros debían estudiar las condiciones económicas y las necesidades sociales de cada comunidad indígena. También debían reclutar maestros rurales para que atendieran a las poblaciones más necesitadas, por lo que era necesario que hablaran el idioma nativo de la región y tuvieran conocimientos pedagógicos suficientes para capacitar a los maestros que reclutaba (Castillo-Castro y Luna-Alfaro, 2010). Desde un punto de vista socio-pedagógico, las misiones culturales fueron la primera estrategia socioeducativa a nivel nacional impulsada desde el gobierno.

Los misioneros culturales aún existen. Para ser maestro misionero los requisitos no son muchos. Sólo hace falta ser mayor de 15 años y tener interés en participar en algunas de las diferentes especialidades del servicio, como actividades recreativas y actividades musicales). Curiosamente, no es requisito tener algún grado mínimo de escolaridad (p.e. Gobierno de Michoacán n.d.; Gobierno del Estado de Yucatán n.d.).

También, durante la primera mitad del siglo XX, se consolidó el proyecto denominado Educación Rural Mexicana. El objetivo principal de este proyecto era llevar la educación

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

primaria a todos los rincones del país. En aquel entonces, 1922, el presidente de México era Álvaro Obregón. Durante su administración, se destinó la tercera parte del presupuesto a la "construcción o a la restauración de locales escolares". En 1926, había 3.155 escuelas con 250000 niños de las cuales 2721 eran rurales y 434 urbanas; 8.5% del gasto federal, así como 40% del presupuesto de los estados estaba destinado a la educación pública (Calderón, 2006).

Las Misiones Culturales y la Educación Rural Mexicana fueron medidas institucionales creadas e implementadas por las minorías rectoras postrevolucionarias para erradicar el fanatismo religioso y configurar una cultura cívica nacional. Sin embargo, sus "buenas intenciones" en realidad eran en realidad un intento de homogenizar la diversidad cultural de nuestro país. El primer paso consistía en castellanizar a los grupos autóctonos. Esas medidas atentaron (y aún siguen atentando) contra la identidad colectiva de los pueblos indígenas.

Otra etapa importante de la acción socioeducativa en el país, con impacto en América Latina, fue la creación del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). La Educación Fundamental fue un concepto utilizado por la UNESCO en el periodo de la posguerra. Según la UNESCO, además de ocuparse de la enseñanza de la lectoescritura y de las operaciones aritméticas básicas, la educación debía dedicarse a promover los principios democráticos.

> La Educación Fundamental debía promover el "desarrollo comunitario" en el sentido de formar a individuos y comunidades en avances técnicos y científicos en las diversas dimensiones de la vida; en actitudes y prácticas democráticas; y en la convivencia ciudadana pacífica. Todo esto en respuesta a las necesidades de las comunidades y trabajando con ellas, desde una perspectiva integral. (Acevedo Rodríguez, 2020, p. 10)

En la Cuarta Conferencia General de la UNESCO, siendo director general del organismo el mexicano Jaime Torres Bodet (1948 a 1952), se propuso la creación de seis centros regionales de Educación Fundamental. El centro para América Latina se instaló en México. Estos centros tendrían la tarea de profesionalizar en Educación Fundamental, especialmente en el trabajo con las comunidades, y elaborar materiales educativos (impresos y audiovisuales) para el apoyo de este trabajo. En este marco, se prepararían misiones de alfabetización, nutrición, higiene y salud; de avance en técnicas productivas; así como actividades de radio, teatro, cine, documentales, entre otras (Acevedo Rodríguez, 2020).

La Educación Fundamental tuvo un fuerte apoyo gubernamental y contribuyó a posicionar en el país la idea central de que la educación debe contribuir al desarrollo social y comunitario,

Se permiten la reproducción, 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 principio fundamental de la educación social. Desafortunadamente, la misión del CREFAL perdió fuerza con la aparición de distintas dictaduras en la región y la adopción del modelo neoliberal en la década de 1970. Desde entonces, el CREFAL se ha dedicado principalmente a combatir el analfabetismo en las zonas rurales del país.

En 1971, se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal coordinado por la Secretaría de Educación Pública. El objetivo principal de CONAFE es ofrecer servicios de *educación comunitaria* a niñas y niños menores de tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes de educación preescolar, primaria y secundaria. Igualmente, el CONAFE se dedica a favorecer el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores (educación inicial no escolarizada) que viven en localidades rurales e indígenas con altos y muy altos niveles de marginación y rezago social (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2021).

Cuando aún estaba en agraz, el CONAFE retomó la perspectiva de educación comunitaria del periodo postrevolucionario. Los primeros instructores comunitarios llevaban a cabo el trabajo que antes realizaban los maestros rurales, a saber, llevar la educación básica a los rincones más lejanos del país y promover el desarrollo comunitario con una visión "civilizadora". Para lograr el desarrollo comunitario, el CONAFE desarrolla programas de fortalecimiento para los programas educativos (desde inicial a secundaria) entre los que destacan el Programa de Educación para la Salud Comunitaria, el Programa de Radio Comunitaria, el Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares, el Programa de Museos Comunitarios y las Caravanas Culturales (Hernández Hernández, 2007).

Con el paso de los años, el modelo comunitario del CONAFE ha evolucionado. Su perspectiva actual es más crítica, reconoce las prácticas y saberes de las personas, y promueve procesos reflexivos y de confrontación con otras formas de pensar y hacer (Guerra y Sánchez y O´Donell Rivera, 2000, cit. en Hernández Hernández, 2007).

Las figuras educativas que imparten la educación comunitaria, en el caso de educación preescolar, primaria y secundaria, se llaman *líderes educativos*. Son jóvenes que realizan un servicio social a cambio de una ayuda económica. En educación inicial no escolarizada, las figuras son las *promotoras educativas*, las cuales, en su mayoría, son madres de las propias comunidades. La escasa formación didáctica de las figuras educativas es una limitante importante del funcionamiento del CONAFE (Arteaga, Popoca y Juárez, 2020; Urrutia,

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

2014). Esta crítica nos hace plantear la necesidad de contar con agentes educativos con una formación profesional óptima que operen sobre la base de unas condiciones laborales justas. En nuestra opinión, esta figura no debe seguir siendo la del *maestro misionero* (en el sentido literal y figurado de la palabra), sino la de un profesional de la educación social. Esta transformación del perfil no debería implicar prescindir de las personas que por muchos años han participado en los distintos programas del CONAFE y que actualmente no cuentan con las credenciales necesarias. Por el contrario, la transformación debería comenzar por fortalecer a esas figuras para recuperar su experiencia y compromiso, y dotarlos de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para desarrollar sus funciones. Además, deben tener unas condiciones salariales acordes al trabajo que desempeñan.

Además de los programas federales, en el país han funcionado, y aún funcionan, distintas iniciativas que promueven el desarrollo individual y colectivo de las personas, a través de la educación rural y la educación popular. Algunas de estas experiencias se han dado al margen del Sistema Educativo Nacional como el Proyecto Educativo de Cherán K'eri (Baronnet, 2017; Morales Velázquez y Lepe Lira, 2013), las escuelas zapatistas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Baronnet, 2009, 2015, 2018; Baronnet & Breña, 2008; Núñez Patiño, 2013), la Universidad de la Tierra (Beltrán Arruti, 2012; Esteva, 2014; Zaldívar, 2009), la Universidad Campesina Indígena en Red (Hernández-Loeza, 2014; Tlacomulco Huerta, 2016), entre otras. Estas experiencias han tenido poco o ningún apoyo gubernamental; incluso, algunas han sido obstaculizadas por el propio gobierno.

Breviario sobre la formación de educadores en México (y la ausencia de profesionales de la educación social)

La profesionalización de maestros en México ha tenido un desarrollo histórico irregular. El resultado es un sistema nacional heterogéneo en términos administrativos, organizacionales, curriculares, profesionales y laborales. Esta heterogeneidad en parte se debe a la diversidad de agentes que han participado en la regulación, instauración, mantenimiento y evolución de las instituciones encargas de formar a los maestros. Cada gobierno federal ha creado instituciones dedicadas a formar maestros. El problema es que, a pesar de sus diferencias organizacionales, atendían casi los mismos objetivos. Aparentemente, cada administración consideraba más sencillo crear nuevas instituciones que reformar las existentes (Arnaut, 2004).

Se permiten la reproducción, 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 rasgo común de estas instituciones dedicadas a la formación de maestros es que todas asumían que el educador debía formarse para atender al sistema escolar. En el año 2002, la Universidad Pedagógica Nacional creó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Su creación fue producto trabajo colaborativo de académicos de distintas regiones del país, quienes realizaron un diagnóstico socioeducativo en 12 de los 32 estados de la República Mexicana para identificar las necesidades sociales que podían ser atendidas mediante programas y estrategias educativas institucionales. Así, comenzó a formarse un profesional que podía intervenir para ayudar a resolver problemas sociales y educativos que excedieran los límites de la escuela. Este profesional sería capaz de introducirse en otros ámbitos de la sociedad y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención. El interventor educativo, por llamarlo de alguna manera, era y es formado para integrar el análisis de procesos sociales y educativos desde una plataforma multidisciplinaria y de contextos sociales específicos. Se trata, pues, de un educador cuyo trabajo es diverso y polivalente, es decir, que puede operar eficientemente en el aula y también atender a las necesidades de individuos y grupos en ámbitos como la alfabetización, la educación para la vida, la inclusión social, etc. El programa tiene seis líneas de formación específica: educación de las personas jóvenes y adultas, gestión educativa, educación inicial, interculturalidad, inclusión social y orientación educacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2002).

Según Matus López (2019), aunque el programa fue diseñado para producir un impacto positivo más allá de las aulas escolares, el nombre de la licenciatura (*intervención educativa*) ha generado una serie de confusiones e imprecisiones y fuertes debates académicos para intentar definir y delimitar la profesión. Matus López llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue, precisamente, definir la intervención educativa a partir de la experiencia de los egresados de la LIE que se desempeñaban fuera del ámbito escolar. Dicho brevemente, para esos egresados la intervención educativa es una acción socioeducativa que implica un proceso de acompañamiento, mediación y, a veces, de irrupción para responder a una necesidad/problema o potenciar capacidades de sectores de población, grupos o comunidades. Sin embargo, cabe subrayar que buena parte de los egresados de la LIE siguen trabajando en la escuela y realizando las actividades típicas de los maestros. No está claro si esa tendencia se debe a una especie de disociación entre el "espíritu" formativo de la LIE y la práctica efectiva de la profesión o, simplemente, se debe a las oportunidades que brinda el mercado

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.

laboral, es decir, que aun cuando la LIE forme a un educador social, al final el egresado sólo consigue trabajo en escuelas.

Además de la LIE, existe una amplia oferta formativa en el ámbito de la educación por parte de universidades públicas y privadas cuyos egresados no tienen como principal campo laboral el Sistema Educativo Nacional, aunque algunos tienen la posibilidad de ingresar en él. En esa oferta hoy en día no hay una formación específica en Educación Social o Pedagogía Social por lo que en México la figura profesional del educador o la educadora social no existe. A pesar de esta carencia, hay muchas personas que a lo largo y ancho del país llevan a cabo acciones socioeducativas de manera profesional. Algunas de estas personas se identifican con diversas tradiciones y corrientes socioeducativas, especialmente con la Educación Popular, la Educación Comunitaria o con corrientes propias como la Pedagogía del Sujeto (Berlanga Gallardo, 2014; Hernández-Loeza, 2014).

La Red Mexicana de Pedagogía Social, tejiendo experiencias

En el ámbito académico podemos identificar la emergencia de espacios destinados a debatir y compartir experiencias sobre la educación social y la pedagogía social en México. Entre los eventos que identificamos destacan los siguientes:

- 2008, *Primer Simposio Internacional "Pedagogía social y educación Popular"*, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.
- 2015, *IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social: Acción social y desarrollo*, organizado por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba, S.C.
- 2018, *Congreso Internacional "Pedagogía social y educación social: conectando tradiciones e innovaciones"*, organizado por la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Social Pedagogy Association, en colaboración con el Programa de Postgrado en Pedagogía Social y Cultural de la Arizona State University.

En el marco del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, desde la organización del evento se convocó a todos los participantes mexicanos que estuvieran interesados en conformar una red. Así, en octubre de 2015, nació la Red Mexicana de Pedagogía Social. 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.

1ª Reunión de la REMPES se llevó a cabo el 2 de marzo de 2016, en Puebla, en la sede del Centro de Formación y Desarrollo La Ceiba, S.C. En esta reunión, se definieron el objetivo general y los objetivos específicos de la red, y se propuso una estructura organizativa.

En noviembre de 2016, se realizó la 2ª Reunión de la REMPES en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. En junio del 2017, en el marco del II Congreso Internacional de Intervención Educativa, se celebró el I Encuentro de la REMPES en la ciudad de Puebla, y en abril de 2018 organizamos el II Encuentro de la REMPES en la Universidad Autónoma de Querétaro. En estas reuniones ha sido compartimos experiencias de acción socioeducativa y dialogamos sobre los itinerarios de formación que ofrecen las distintas universidades donde laboran algunos de los integrantes de la red.

Además de los eventos nacionales, desde 2017 la REMPES ha participado anualmente en el *Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social* organizado por la Universidad del Norte, en Barranquilla, Colombia. En 2019 y 2010, colaboró con *II Simposio Iberoamericano de Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto* organizado por la Universidad Complutense de Madrid.

Palabras finales

Decimos palabras finales y no conclusiones porque lo que hemos expuesto aquí de manera resumida es una historia inacaba o, mejor dicho, una historia en construcción. La educación social y la pedagogía social, más que disciplinas ejercidas por profesionales que formalmente estudiaron esas carreras, son ámbitos de prácticas y reflexiones que responden a la voluntad comprensiva y pragmática de personas interesadas en combinar lo educativo y lo social en procura de un bienestar individual y colectivo. En México, como en muchos países de América Latina y el Caribe, siempre todo está por hacerse. A veces, lo que alguien ha hecho para bien llega otro y lo deshace para proponer *su propio bien*, y así sucesivamente. Es como si el desarrollo del país estuviera en manos de una Penélope "esquizo" que en espera del bienestar futuro arma y desarma el bienestar presente. En nuestro país, la educación social y la pedagogía social son producto de ese proceso, de ese dubitativo vaivén de necesidades, soluciones, acciones, formaciones, reflexiones y afectos. Los trabajadores socioeducativos, por llamarlos de alguna manera, más allá o más acá de los avatares de la formalidad académica, se abren paso, construyen caminos y se esfuerzan para que en el denso bosque 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.

las dificultades mexicanas germine una que otra semilla de esperanza para todos. La Red Mexicana de Pedagogía Social, desde su extra-oficialidad, hace precisamente eso, procura que voluntades dispersas, pero con intereses comunes, confluyan, se mantengan en contacto y sientan que pertenecen a una comunidad pujante que lucha, que trabaja y que logra, en la medida de sus posibilidades, que México dé pasos firmes hacia la construcción de un mundo común.

Todavía hay mucho camino por andar. Inevitablemente, en ese camino, tropezaremos con las piedras que ha ido dejando la pandemia. Hoy la gente está necesitada de profesionales sensibles y reflexivos que motoricen procesos organizativos orientados a la recomposición y reensamblaje de lo social que se ha visto vapuleado por un virus prácticamente ineluctable. Allí los trabajadores socioeducativos tenemos mucho que aportar. En este tiempo, seguramente, la Red Mexicana de Pedagogía Social se diversificará y se multiplicará para llegar a la mayor cantidad de gente posible, para hacer que México supere esta meta-crisis cuyo horizonte de resolución aún no logramos ni avistar ni inteligir.

Referencias

Acevedo Rodríguez, C. (2020). Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario. *Decisio. Saberes Para La Acción En Educación de Adultos.*, *Enero-Abril 2020*(52), 8–15.

Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, *17*, 35-49.

Arteaga, P., Popoca, C. y Juárez Bolaños, D. (Coords.). (2020) *La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México.

- (2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação & Realidade*, *40*(3). https://doi.org/10.1590/2175-623645794
- (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, *38*(140), 689–704. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181166
- (2018). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Revista Trace*, (53).

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

https://doi.org/10.22134/trace.53.2008.333

Baronnet, B., & Breña, M. O. (2008). Rebel youth and Zapatista autonomous education. *Latin American Perspectives*, *35*(4). https://doi.org/10.1177/0094582X08318982

Beltrán Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, *4*(7). https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45247

Berlanga Gallardo, B. (2014). Fragmentos acerca del artilugio en la Pedagogía del Sujeto. *Universidad Campesina Indígena En Red*.

Calderón, M. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, *XXVII*(106).

Castillo-Castro, B., y Luna-Alfaro, M. de L. (2010). Nuevos retos del profesor de Misiones culturales hacia la formación en competencias. *Cinzontle. Revista de Divulgación y Difusión Cultural*, *5*, 25–29.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2021, Febrero 16). Conoce el CONAFE [en línea]. https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554 . [22 de abril de 2021].

Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *28*(2).

Gobierno de Michoacán. (n.d.). Educación | Misiones Culturales [en línea]. http://www.educacion.michoacan.gob.mx/misiones-culturales/. [15 de abril de 2021].

Gobierno del Estado de Yucatán. (n.d.). Misiones Culturales [en línea]. https://www.yucatan.gob.mx/ciudadano/ver_programa.php?id=237 . [15 de abril de 2021].

Hernández Hernández, Ó. M. (2007). "Desde el CONAFE. Cultura y educación comunitaria en México". En J. L. Mariscal Orozco (Ed.), *Políticas culturales. Una revisión desde la gestión cultural*. Guadalajara: UDGVirtual, 107–128.

Hernández-Loeza, S. E. (2014). El CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación. *Revista Uturunku Achachi*, *3*, 45–67.

Matus López, P. (2019). *La Intervención Educativa como disciplina profesional emergente: análisis de las prácticas profesionales de los egresados de la LIE de la UPN* [tesis doctoral no publicada]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Morales Velázquez, J. J., y Lepe Lira, L. M. (2013). Parankuecha, diálogos y aprendizajes: Las fogatas de cherán como praxis educativa comunitaria. *International Journal of Multicultural Education*, *15*(3).

Núñez Patiño, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: Aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos*, *26*(73), 81–92.

Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, *7*, 139–159.

Ribeiro, M., López, R. E., y Mancinas, S. E. (2007). Trabajo social y política social en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, *XVII*(2), 175–200.

Silva Arciniega, M. del R. (2016). Una mirada al plan de estudios de la Escuela Nacional de Trabajo

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.

Social. Universidad Nacional Autónoma de México. *Docencia Universitaria, 17*, 97–118.

Tlacomulco Huerta, E. (2016). *El Artilugio: una práctica pedagógica ante la colonialidad de la educación. La experencia de la UCI-Red* [en línea]. http://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/2451 . [9 de abril de 2021].

Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Programa de Reordenamiento de la oferta educativa de la UPN. Licenciatura en Intervención Educativa.* [en línea]. <httpp://www.upn.com > . [24 de Septiembre de 2018].

Urrutia de la Torre, F. (2014). ¿Por qué los bajos resultados del Conafe en primaria? Restricciones para el buen desempeño del Consejo Nacional de Fomento Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLIV*(1), 47-70.

Zaldívar, J. I. (2009). "La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial". En Hernández Huerta, J. L., Sánchez Blanco, L. y Pérez Miranda, I. (Coords.). *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy. Vol. 1*. Salamanca: Globalia, 285-298.

Para contactar

Karla Villaseñor Palma, docente e investigadora, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Avenida Juan de Palafox y Mendoza 227, Centro Histórico. Puebla, México. CP.72000. Teléfono: +52 (222) 2295500 ext. 3525. E-mail: **karla.villasenor@correo.buap.mx** .

Carlos Enrique Silva Ríos, docente e investigador, Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Calle 3 Oriente 1413, Barrio de Analco, Puebla, México. CP.72500. Teléfono: +52 (222) 2295500 ext. 3200. E-mail: **carlos.silvar@correo.buap.mx**

Mónica Fernández Álvarez, docente e investigadora, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Avenida Juan de Palafox y Mendoza 227, Centro Histórico. Puebla, México. CP.72000. Teléfono: +52 (222) 2295500 ext. 3525. E-mail: **monica.fernandez@correo.buap.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.

Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectivas globales y latinoamericanas

Social Education, Alternative Education and Second Chance Schools: Global and Latin American Perspectives

Andrea Barrientos Soto, *Universidad de Granada, España*

Resumen

La Educación Alternativa se ha convertido en una herramienta de inclusión, diseñada para jóvenes de cualquier grupo social con necesidades educativas especiales que no se abordan normalmente en un entorno escolar homogéneo. La Educación Alternativa es poco comprendida, en parte debido a sus muchas definiciones y manifestaciones, aunque se asocia a propuestas pedagógicas como Montessori y Waldorf. Cumple una tarea, al igual que la Educación Social, de integración social y educativa de educandos al margen de lo regular. Este artículo presenta una revisión de la historia, su tipología y los esquemas organizativos utilizados en la Educación Alternativa en relación a la educación regular; a la vez que se realiza un paralelo complementario de la acción socio-pedagógica de la Educación Social. Además, se hace una lectura sobre su impacto en la retención, desempeño y graduación de los educandos basándose en la experiencia europea, en Puerto Rico y los Estados Unidos.

Palabras clave: Educación Alternativa; Educación Social; Abandono escolar; Historia de la educación; Juventud desfavorecida.

Abstract

Alternative Education has become a tool for inclusion, designed for young people from any social groups with special educational needs that are not normally addressed in a homogeneous school environment. Alternative Education is poorly understood, in part due to its many definitions and manifestations, although it is associated with pedagogical proposals such as Montessori and Waldorf. It fulfills the task, like Social Education, of social and educational integration of students outside of the mainstream. This article presents a review of the history, its typology and the organizational schemes used in Alternative Education in relation to regular education; at the same time that a complementary parallel of the socio-pedagogical action of Social Education is carried out. In addition, a review of its impact on the retention, performance and graduation of students based on European experiences and in Puerto Rico and the United States.

Keywords: Alternative Education; Disadvantaged youth; Early School Leaving; History of Education; Social Education.

Fecha de recepción: 28/04/2021 Fecha de aceptación: 04/05/2021

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.

1. Introducción[1]

Existe una gran variedad de definiciones de la Educación Alternativa y sus modalidades (AERO, 2020). Con el fin de abordar dichas definiciones, revisamos los modelos de Educación Alternativa desde tres vertientes principales: escuelas elementales privadas; escuelas superiores privadas; y escuelas superiores públicas o de segunda oportunidad. Indagamos en la historia de la Educación Alternativa en Europa, los Estados Unidos y Puerto Rico, con el fin de entender los esquemas que la rigen; además de profundizar en el modelo de nivel educativo superior de las Escuelas de Segunda Oportunidad (ESO) y su contribución a una educación de calidad para jóvenes en desventaja dentro de un marco de justicia social.

Dentro de estas múltiples definiciones y modalidades se encuentra un vínculo filosófico y epistemológico con la Educación Social (ES) que exploramos mediante un marco teórico y organizativo de su provisión. La Educación Social y la Educación Alternativa guardan paralelos importantes, pero más bien realizan una complementariedad esencial para grupos y colectivos en exclusión social que examinamos en este artículo.

2. Historia y concepto de la educación alternativa en el marco de la educación social

La evolución de la Educación Alternativa (EA) responde a la continua búsqueda de una mejor opción educativa frente al modelo pedagógico homogéneo, caracterizado por su rigidez, autoritarismo y uniformidad (Carbonell, 2016). Para muchos, la escuela regular actual se queda corta en proveer las destrezas de pensamientos, experiencias y habilidades para la vida que los educandos necesitan en el siglo XXI.

Tanto los aprendices como sus familias, y educadores de diversos platós, han hecho llamados por la calidad de la educación en varias instancias y a nivel mundial. En 2015, se inició una campaña internacional, suscrito por escuelas, educandos y pedagogos de diferentes países europeos y de Norte América, para exigir una nueva conceptualización de la educación. Esta campaña, Manifesto 15ª, denuncia prácticas pedagógicas obsoletas y opta por una educación que considere al alumno parte del proceso. Específicamente solicitan que no penalice el error, que ponga fin a los exámenes obligatorios utilizados únicamente con el fin de medir resultados inmediatos (García, 2016).

1 En este artículo se emplea el masculino genérico para simplificar la exposición gráfica.

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.

Según indica el Manifesto 15,

> La tendencia *mainstream* escolar obligatoria se basa en un modelo anticuado del siglo xviii, que pretende crear ciudadanos con el potencial de convertirse en trabajadores fabriles leales, productivos y en burócratas. En la era posindustrial, este no debería ser el objetivo final de la educación. Necesitamos […] generar en la sociedad nuevos resultados […] los desafíos de hoy no pueden afrontarse con el antiguo modo de pensar.

Ese reclamo de insatisfacción es un eje del cual surge la Educación Alternativa (EA) en las últimas décadas. En el texto *Pedagogías del Siglo XXI*, Carbonell usa los adjetivos con los que usualmente se hace referencia a ella:

> […] radicales, alternativas, abiertas, sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas […] pero siempre son alternativas a la escolarización ordinaria y convencional (Carbonell, 2016, p. 99).

Teniendo en cuenta la evolución de la EA en distintos momentos históricos, vemos que en los Estados Unidos, por ejemplo, todavía en los años 50 y 60 durante las luchas contra la segregación racial y a favor de los derechos civiles para los afroamericanos y minorías étnicas, la educación seguía siendo uno de los mecanismos más importantes para mantener la mentalidad segregacionista. En ese contexto, la EA surge como una oportunidad de equilibrar las balanzas de acceso y calidad a la educación negadas antes a las minorías; y que, además, ha servido como un laboratorio experimental, donde se valoran los procesos y se prueban formas de enseñar y evaluar (Sliwka, 2012).

Para los autores Mills y McGregor (2017), la EA en el Reino Unido, y también en los EE.UU., se podría definir como un componente y, a la vez, un producto de la revolución contracultural de la convulsa década de los sesenta. En las dos décadas siguientes, la educación regular asume un carácter que podría denominarse *remedial.* Pretende *arreglar* o curar los problemas producidos en muchas generaciones de educandos, formados en un sistema altamente estandarizado (homogéneo) y con una metodología basada en la memoria. La alarmante situación de abandono escolar temprano los lleva a analizar el tipo de población y a evidenciar que, en su mayoría, proviene de minorías raciales en situaciones de vulnerabilidad social y académica. Les preocupa, además, la inexistencia de opciones educativas adecuadas a su condición que puedan proveer las destrezas necesarias para una integración social efectiva, que contempla la integración al mundo del trabajo. Así, esta masiva exclusión genera una subclase educativa y evidencia la necesidad de encontrar opciones viables que disminuyan la deserción escolar prematura y promuevan una escolaridad

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 amplia y una cierta movilidad social. Así nace la EA secundaria, conocida como las Escuelas de Segunda Oportunidad (abundamos en el siguiente apartado).

Un precursor de la EA que marca la historia de este movimiento es la escuela Summerhill fundada por el escocés A.S. Neill en el Reino Unido[2] (1927), como una escuela internado-mixta. Summerhill (Neill, 1986), escuela centenaria, es considerada por algunos educadores como la primera experiencia de educación libre y democrática que ha sido documentada sistemáticamente. La propuesta teórico conceptual y su aplicación concreta a nivel de la enseñanza primaria y secundaria se basan en la libertad como capacidad de decidir, actuar respetando a los demás y en la eliminación de los miedos y la infelicidad. Las clases son libres, las decisiones se toman en una asamblea semanal y la enseñanza es laica. Se consideran las necesidades de niños, niñas y jóvenes y se busca la autorregulación, y eliminar la interferencia de los adultos.

Antes de Summerhill, las escuelas alternativas en Europa existían a través de la labor asumida por la Iglesia, para «rescatar» a jóvenes desplazados por las desigualdades económicas y educativas, ya sean causadas por el desplazamiento como consecuencia de la migración, la industrialización, la pobreza extrema y las guerras. Entre los ejemplos está la Escuela Barbiana,[3] localizada en las afueras de Florencia, Italia, y establecida por el sacerdote Lorenzo Milani en 1954, con el propósito explícito de formar jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar. Milani utiliza la técnica de escritura colectiva y recoge las reflexiones de ocho educandos sobre su experiencia en la escuela regular. A partir de este material publica la carta, *Lettera a una professoressa*, haciendo un llamado a una reforma educativa para evitar la desigualdad que provoca la deserción.

> […] también nosotros hemos visto que con ellos [estudiantes rezagados] la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable (Alumnos de la escuela Barbiana, 1986, p. 14).

Esta preocupación se da también en América Latina y el Caribe desde el siglo XIX. Un buen ejemplo es la escuela en un taller del viejo San Juan, que fundan los hermanos maestros

2 La siguiente escuela democrática inspirada en Summerhill fue Sands School (1968) en Framingham, Massachusetts, EE. UU.

3 *Lettera a una professoressa* (1967) fue traducida al español en 1970 por alumnos y docentes de las Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca, España.

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.

puertorriqueños Rafael[4] y Celestina Cordero y Molina, quienes brindan educación básica a niños y niñas negros y mulatos, excluidos de la educación formal por la ley de esclavitud vigente a principios del siglo XIX en Puerto Rico (Quintero, 2009). Esta experiencia representa uno de los primeros ejemplos en el Caribe de una escuela alternativa.

En términos de sus similitudes, son varias las pedagogías alternativas que parten de un cambio en la filosofía de la enseñanza-aprendizaje y se convierten en la «nueva escuela». La Educación Alternativa se basa en la visión holística de la educación que ve al educando como un aprendiz autónomo, basándose en la idea de que la curiosidad natural del educando permite que adquiera la maestría del contenido y no al revés (Palladino, 2021).

Esto se da en un contexto de escuelas de menor escala, clases más pequeñas, en las cuales se construye conscientemente las relaciones entre maestros y educandos; y donde se resalta la dimensión socioemocional del proceso enseñanza-aprendizaje mediante un enfoque democrático, no coercitivo y no violento de la educación, así como también mediante la plena participación y creación estudiantil de actividades de base cultural (Mills y McCluskey, 2018).

En 1997, la guía para padres sobre la Educación Alternativa listaba unos 20 diferentes tipos de escuelas alternativas y unas seis tendencias educativas en la educación en los Estados Unidos (Miller, 2004). Puede ser que esa lista haya sufrido cambios desde entonces, pero la diferencia entre ellos estriba en las orientaciones filosóficas y de valores que cada una exhibe. Algunas quieren maximizar la libertad para aprender, mientras otras cultivan la crianza infantil, otras se orientan por las creencias religiosas, entendimientos culturales o por sus ideales de justicia social o la sabiduría ecológica y medio ambiental.

Los modelos pedagógicos alternativos comparten algunas señales fundamentadas científicamente en las etapas del desarrollo humano y procesos neuro-educativos. Como, por ejemplo, Montessori y la escuela de Rebeca Wild se basan en Piaget para determinar las áreas de trabajo por las etapas del desarrollo humano, por ejemplo, en 0 a 3 años, 3 a 6 años, 6 a 12 años. Mientras Waldorf utiliza un sistema de septenios basado en observación científica para determinar el currículum más apropiado por edades. Su pedagogía se fundamenta en el respeto por la individualidad del niño y el conocimiento de su desarrollo, y está dividida en

4 Considerado el "Padre de la Educación Pública en Puerto Rico", en 2013, el papa Francisco lo declaró venerable siendo este el primer paso para su eventual canonización.

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.

tres etapas evolutivas: primer septenio (0-7 años), segundo (8-14 años) y tercer septenio (15-21 años) (García, 2016, p. 64).

- La mayoría de dichas metodologías comparten las creencias de que:
- El niño no es concebido como un «humanito» incompleto
- Fomentan la autorregulación del niño
- La disciplina se convierte en autodisciplina
- Tiende a evitar ser adulto-céntrico
- Comparten la toma de decisiones a través de una participación democrática
- Vinculan los estudios con la naturaleza
- El libro de texto, si se utiliza, nunca es el único recurso
- No es un problema el que niños de distintos niveles compartan el aula
- Se persigue una educación integral por lo que se enseñan las humanidades y las artes en condiciones iguales a las ciencias y las matemáticas (García, 2016, pp. 30-33).

La premisa de que cada ser humano debe poder acceder a una educación de calidad, solidaria y libre que reconozca sus diferencias y tome en cuenta las necesidades físicas, emocionales, sociales e incluso espirituales es trascendida por otra de igual importancia: todas las personas deben ser educadas en calidad sin importar el grupo social al que pertenezcan. Ya Rousseau en su obra *Emilio o de la Educación* había rechazado el intelectualismo y la educación elitista en pro de una educación general basada en el contacto del niño con la naturaleza y en el conocimiento de sus propias necesidades.

De los educadores que llegaron a avanzar en esta perspectiva están Hostos, Dewey, Ferrer, Montessori, Neill, Freire, e Illich y muchos otros más. Eugenio María de Hostos, filósofo y educador puertorriqueño, quien a fines del siglo XIX promovía el pensamiento solidario a través de la educación con al fin de afianzar la cultura y el sentido de patria propia ante los años de la colonización de España y luego la ocupación de los Estados Unidos en la isla. Hostos planteaba la creación de una Liga de Patriotas Puertorriqueños que expusiera la educación compulsoria para niños y niñas como también una escuela nocturna para la educación de trabajadores y jornaleros con el fin de eliminar las causas de la pobreza. La liga intentaba *«enaltecer, fortalecer el trabajo, la libertad, la educación pública …»* (Hostos, 1969, p. 5).Incluso, Hostos llegó a promover las cooperativas y los coros comunitarios para fomentar la solidaridad puertorriqueña, tanto económica como civil (Hostos, 1969).

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

Illich, por su lado, distingue entre la escolarización y la educación y promueve una enseñanza para todos, abierta, libre –fuera de la escuela– mediante redes educativas, estableciendo un diálogo en equidad pero entre diversos, aprovechando las habilidades de expertos y conocedores de distintos campos. Al conocimiento adquirido por estos medios le suma un contacto permanente con la naturaleza y las distintas facetas de lo cultural. Para Illich, en su libro *La sociedad desescolarizada* (2011), solo el desencanto del ritual social monopolizado por la escuela permitiría alcanzar una educación liberadora.

De América Latina cabe mencionar las propuestas educativas del cubano José Martí, la chilena Gabriela Mistral o la Escuela Normal en Costa Rica y sus ideólogos quienes proponen una nueva educación basada en el vínculo con el contexto del educando y la experiencia vital. Igual que para otros proponentes del cambio el conocimiento directo del entorno –salir al campo, a lugares de trabajo– el juego, la literatura y la lectura serían ejes fundamentales del aprendizaje.

Paulo Freire asume estos principios, pero los trasciende con una propuesta de educación más compleja que humaniza, concientiza a la sociedad, y pretende explícitamente formar individuos reflexivos, comprometidos y solidarios. A la propuesta educativa de Freire (particularmente en la educación de adultos), como educación liberadora, promueve el cambio y la trasformación fundamentándose en el principio del diálogo, de la interacción –los educadores también serían investigadores críticos– en y con el entorno. El maestro facilita el proceso que lleva al conocimiento por medio de un proceso de *praxis*, la reflexión y la acción permanente. En este sentido *«la Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación»* (Freire, 1993, p. 34).

La EA experimenta un crecimiento rápido en los años 80 y 90 y con el propósito de ofrecer opciones o más bien compensar los estragos de una educación pública que privilegiaba las pruebas y exámenes, a la par con los modelos neoliberales económicos y empresariales de «eficiencia y calidad» introducidos en ese momento (Lange y Sletten, 2002). En estas décadas no solo las tasas de abandono escolar temprano aumentan, sobre todo en comunidades vulnerables y excluidas, sino que la violencia escolar crece exponencialmente y se convierte en otro factor determinante. En el Reino Unido y los EE.UU., se empieza a registrar el acoso escolar y se estudia por primera vez su incidencia en la deserción y el abandono escolar temprano. Como un factor significativo aumenta el número de niños, niñas y adolescentes que

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.

reciben educación en el hogar, en ciertos casos por cuestiones religiosas o situaciones médicas, en otras, como respuesta a la violencia o al acoso experimentado en la escuela regular (Mills y McGregor, 2017).

La educación en el hogar, (*homeschooling*), considerada también alternativa, en las últimas décadas se expande mundialmente, particularmente en los Estados Unidos, entre familias con características particulares, parejas profesionales y educadas de clase media. Esta propuesta requiere que, al menos uno de los encargados del estudiante se prepare en currículo y permanezca en el hogar un tiempo determinado. Sin embargo, hay familias que optan por esta vertiente a pesar del sacrificio económico que conlleva para asegurar guiar efectivamente la experiencia educativa de sus hijos. Hay familias que estructuran la enseñanza en el hogar como una escuela regular con horarios fijos, libros de textos y deberes. Y por el contrario, hay otras familias que implantan el currículo de la desescolarización ("*unschooling*") donde el aprendizaje es totalmente autodirigido por los niños. Existen numerosas asociaciones de familias que se unen en actividades sociales y educativas para complementar dicha experiencia educativa (García, 2008).

La necesidad de contar con escuelas alternativas hace que ya para 1998, en Estados Unidos, 20 estados tengan definiciones oficiales de lo que se conoce como la Educación Alternativa y cuatro años después (2002), 48 estados habían legislado sobre ella (Porowski, O´Conner & Luo, 2014). Se estima que el 6 % de todas las escuelas secundarias en los EE. UU. son alternativas (Deeds y DePaoli, 2017). En el caso de España, las propuestas alternativas también proliferan en esos años. El directorio Ludus, que recoge escuelas, institutos y grupos de crianza de diferentes corrientes pedagógicas, pasó de contabilizar 30 proyectos en 2013 a más de 800 en 2016 (Larrañeta, 2015, en García, 2016, p. 28).

Parte de la historia de las pedagogías alternativas, incluye las grandes aportaciones de esta a la educación regular. Estas han sido pioneras en prácticas educativas innovadoras que ahora son comúnmente aceptadas, tales como la reducción de la ratio de educandos por profesor, el currículo basado en temas o intereses (*theme-based curriculum*), las comunidades de aprendizaje, el empoderamiento de los docentes, el *assessment* o evaluación auténtica formativa, entre otros (Lange y Sletten, 2002).

Podemos ubicar la variada nomenclatura de la Educación Alternativa y sus metodologías en unas categorías basadas en el desarrollo humano que ayudan a entender los enfoques 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.

motivaciones tras cada cual. Aunque no es exhaustivo, las categorías de los modelos, provistas en la Tabla 1, incluyen: Modelo de transmisión convencional, el aprendizaje basado en la libertad de aprender, el Modelo Social Constructivista, la Pedagogía crítica, el desarrollo espiritual, y la Educación holística, integral o humanista (Miller, 2004). Existen modalidades, modelos o metodologías[5] que coinciden en varias categorías, como por ejemplo la metodología Montessori que a la vez que procura una exploración autodirigida en el proceso de aprendizaje también busca un vínculo continuo con la naturaleza. Estas categorías amplias brindan una estructura conceptual de las múltiples manifestaciones de la Educación Alternativa.

Tabla 1. Modelos presentes en la Educación Alternativa

Modelo	**Descripción**	**Ejemplos**
Modelo de transmisión	La información establecida y objetiva (mediante libros de textos validados) es trasmitida y entregada. Existe un cuerpo de hechos aprendidos de forma autoritativa fuera de las experiencias personales del aprendiz. El educador controla la información y los medios de evaluación estandarizados.	Educación homogénea regular, normalizada, educación religiosa, educación militar.
Aprendizaje basado en la libertad de aprender	Esta modalidad se centra en la automotivación del aprendiz de explorar y aprender en base de sus intereses y es relevante para su vida. La libertad y autonomía del aprendiz no se coartan. Se ejerce un sistema participativo en el manejo de la escuela, con cada persona ejerciendo voz y voto en la toma de decisiones, como microcosmo de una sociedad democrática y participativa.	Influencias: Neill, Illich, Tolstoy, John Holt, Ferrer, Yaacov Hecht Escuelas: Summerhill, Modern School Ferrer Colony, Sands School, Sudbury Valley School, escuelas democráticas de Israel
Modelo Social constructivista, Educación progresista	Se basa en el aprendizaje social, donde se producen relaciones conscientes entre las personas y fomenta la colaboración, exploración y resolución de problemas de maneras creativa. Se fundamenta en el lenguaje integral y el aprendizaje cooperativo. Esta se centra en el niño y en los aspectos de mejora y justicia social comunitaria y global.	Influencias: Dewey, Vygotsky, Freinet Escuelas: Friends Quaker, Reggio Emilia, Amara Berri, Freinet, Rebeca Wild
Pedagogía crítica	Propone que la educación debe tener un objetivo explícito de la responsabilidad social con la sociedad. Conciben la educación como un acto	Influencias: Eugenio María de Hostos, Dewey, Freire, Habermas, Mollenhauer,

5 Una metodología implica la aplicación de un método verificable (griego, meta a lo largo de, *odos*, camino) (ej. Montessori); un modelo apunta a una secuencia y ciertos ingredientes claves en su implantación (modelo de educación); y una modalidad significa que es un estilo general de enseñanza y aprendizaje (modalidad alternativa).

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

Modelo	Descripción	Ejemplos
	ético y colectivo. Propulsado desde la educación pública, esta enseña la solidaridad, igualdad y justicia social opuesto a la violencia y explotación, a las divisiones del racismo y clasismo y a los efectos de la globalización y expansionismo corporativo.	Escuela de Frankfort Escuelas: Movimiento de desescolarización, Nuestra Escuela
Desarrollo espiritual	Encausadas en la búsqueda de la paz (interior), esta educación procura prácticas a la par con la dimensión espiritual del desarrollo humano. Extrayendo de varias culturas y tradiciones, ven el desarrollo humano a la luz de la espiritualidad. Algunas utilizan los arquetipos para ubicar a los educandos en grupos de trabajos. Es dirigido por los maestros y no es considerada un modelo libre.	Influencias: Ghandi, Montessori, R. Steiner Escuelas: Waldorf Steiner, Montessori, escuelas bosque,
Educación holística, integral o humanística	Considera que hay que considerar la totalidad y crear un balance entre la estructura y la libertad, individualidad y responsabilidad social, la sabiduría espiritual y la espontaneidad. Implementan el «curriculum del mundo» que integra diferentes materias según el nivel. Más que un modelo, es una actitud de apertura hacia el complejo mundo que vivimos a través del aprendizaje.	Escritores: Ken Wilbur, Krishnamurti, Parker Palmer Escuelas: Ananda Marga, Waldorf Steiner, Friends Quaker, Robert Muller School

Fuente: Elaboración propia a partir de Miller, 2004.

El desarrollo de la Educación Social (ES) guarda paralelos con la Educación Alternativa. Siendo la ES una base filosófica para abordar la necesidad del individuo de interactuar y pertenecer a un colectivo de manera socializadora, integral, saludable y contar con las habilidades de contribuir a la misma. Por lo que no se puede hablar de una auténtica educación individual si a la vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás (Ortega, 2005, p. 113). El proceso educativo es parte del proceso social, de ahí la importancia de la ES para la integración social de los grupos marginados, y en este caso, del contexto alternativo.

Como es sabido, en el siglo XX la Pedagogía Social (PS) toma un giro epistemológico al momento que Nohl y su discípula Gertrud Baümer, arquitectos de la Pedagogía Social-Educación Social, articularon la vertiente teórica de la PS y su enfoque hacia la praxis: la Educación Social nombrándole *«sector de la Pedagogía: todo lo que es educación, pero no escuela ni familia»* (Ortega, 1999, p, 19), Aquí la PS reenfoca la atención que la sociedad y el Estado le dedica a la educación, pero que se lleva a cabo al margen de la escuela. La PS, bajo la concepción de Nohl, se constituye teórica y prácticamente como un *«sistema de asistencia*

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

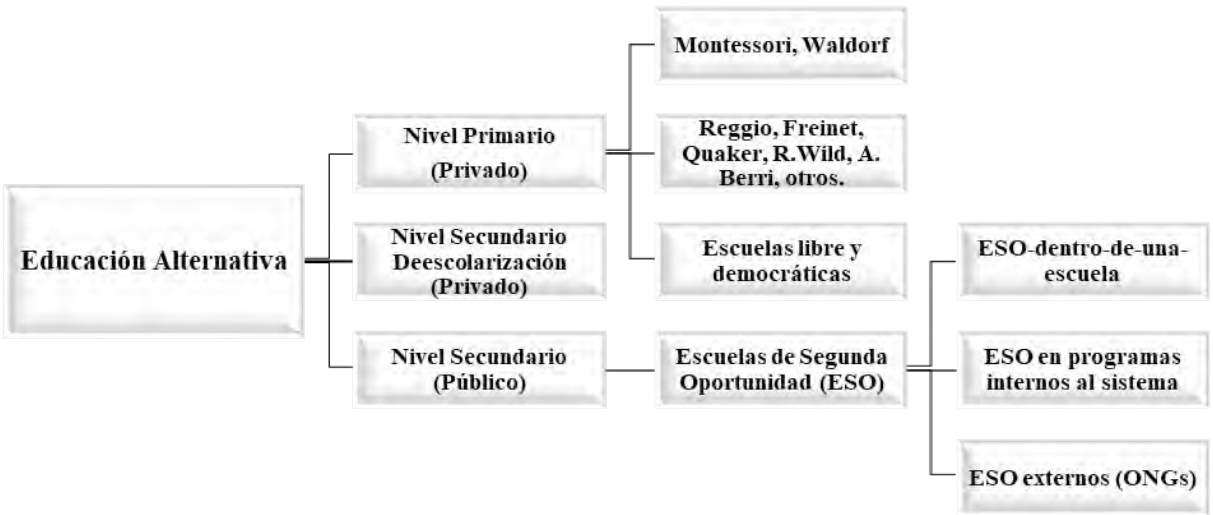
educativa pública […] y protección a la juventud» (Ortega, 1999, p. 19). Desde entonces, la ES ha evolucionado para ampliar el concepto y su práctica socio-pedagógica a una lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela regular, y a una que contempla intervenciones con cualquier grupo o colectivo en exclusión social, no limitándose a los jóvenes.

La ES se manifiesta a través de la dinamización y activación de las condiciones educativas de la cultura, de la vida [social] del individuo; y además puede ser dirigida a la prevención, compensación, y reconducción socioeducativa de la dificultad, de la exclusión y del conflicto social. Como resultado, en la teoría y en la práctica, la ES tiene una función promotora y dinamizadora *«de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre […]»* (Ortega, 2005, p. 114).

3. Esquemas organizativos en la provisión de la EA y ES

Actualmente se distinguen tres modelos organizativos de la EA: uno a nivel elemental o primario que tiende a ser privado; uno a nivel secundario privado; y otro, público para la enseñanza secundaria (Véase, Figura 1). Para efectos de este artículo nos centraremos en las modalidades del nivel secundario (privado y público).

Figura 1. Esquema de la provisión de la Educación Alternativa



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.

A. Nivel secundario privado

En las últimas décadas, se ha visto la aparición de escuelas de pedagogías alternativas privadas para los grados secundarios. Dichas escuelas tienden a ser una expansión de las escuelas originales primarias hacia los grados mayores por petición de los padres y madres para darle continuación al aprendizaje alternativo para sus hijos.

De estas, algunas están orientadas al concepto de la desescolarización (AERO, 2020). Tanto en Canadá como en EE.UU., dichas escuelas componen el movimiento de *unschooling* que se guían por el concepto del aprendiz como forjador de su propio proceso de aprendizaje. Implica que el elemento de escolaridad se excluye del aprendizaje como una obligatoria y descansa en la resolución y motivación de los aprendices.

Inspirados en el modelo de aprendizaje basado en la libertad de aprender y la educación democrática, cada aprendiz establece su programa de estudio y dedica su tiempo a la investigación y al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para integrar lo aprendido. Conectan con la comunidad mediante excursiones, realizan actividades de voluntariados y utilizan los servicios culturales de los ayuntamientos para darle profundidad a sus estudios. También determinan cómo y cuándo se evalúa su aprendizaje. No utilizan libros de textos o pruebas estandarizadas sino portafolios donde acumulan sus trabajos y proyectos y son utilizados para precisar el nivel de esfuerzo invertido por los educandos. Las escuelas hacen una transcripción equivalente de las materias «aprobadas» para homologarse con el sistema regular (Alliance for Self-Directed Education, 2021).

Un factor interesante que tienen en común algunas de las escuelas del movimiento «*unschooling*» es la integración curricular de la Educación para la paz y de los Derechos Humanos. Presente en el curriculum a través de lecturas, lecciones, conferenciantes invitados y visitas a lugares destacados, estas iniciativas pretenden crear un balance en la educación regular que consistentemente omite de la historia oficial la de los movimientos antiguerras, pacíficos e injusticias que han existido a lo largo de la historia (Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018). Intentan revivir estos hitos mediante lecciones que activen a los educandos a involucrarse (mediante proyectos o voluntariados) e implicarse en causas íntimas a sus valores y de relevancia para sus comunidades. Dentro de esta corriente se encuentran redes de

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.

escuelas y educadores (EE.UU.[6], Reino Unido[7] y Canadá por ejemplo) que llevan una prominente agenda antirracista y de visiones en contra de la opresión de tal forma que estas facilitan material, publicaciones y acciones pedagógicas para tratar el tema adecuadamente en el aula.

Estas preocupaciones datan de varias décadas atrás con los escritos de los educadores y sociólogos Michael W. Apple, John Holt y Basil Bernstein que indagaban en el currículo oculto y lo vinculaban con una visión sistémica del racismo presente en los materiales educativos, prácticas y políticas educativas del momento (Barrientos, 2020). Además, se hace eco de los fundamentos democráticos tras la Educación Social, y en particular de la Pedagogía Social Crítica, a través de los escritos de Mollenhauer y Thiersch e integrantes de la Escuela de Frankfort.

Basándose en la premisa de que se debe tener en cuenta en sus análisis los factores económicos, sociales, políticos cuando se acerca a la problemática de los jóvenes, la Pedagogía Social Crítica expone que esos factores componen la situación educativa del ser. El concepto se distancia de ubicar la responsabilidad de la experiencia negativa del individuo como una persona que debe ser reeducada para la sociedad «*por incapacidad de esta o de la familia*» (Ortega, 1999, p. 119). Es decir, reconoce que el medio ambiente o contexto forma a los individuos y por ende el papel del carácter o personalidad del individuo y su familia en esa formación es parcial, lo cual fuerza a mirar los aspectos que rodean al individuo como una parte íntegra de su formación.

A los autores Mollenhauer y Thiersch les ocupa las perspectivas de las fuerzas personales, sociales, económicas y políticas que impactan en la vida cotidiana de las personas que las han llevado hasta el momento actual en su desarrollo. Se considera que la Pedagogía Social Critica contribuye a un proceso de emancipación mediante la compresión de la visión del mundo de los sujetos de tal forma que se aprende a apreciar la validez de sus decisiones. Esta es una manera social de pensar sobre aquellos con quienes trabaja el pedagogo social, cuya orientación está basada en valores democráticos (Petrie, 2013). Para Mollenhauer, la tarea

6 Estos materiales se difunden a través de la red Speaking of Racism y el PodCast Woke Homeschooling de la educadora Delina Pryce McPhaull. https://speakingofracism.podbean.com/e/woke-homeschooling-with-delina-pryce-mcphaull/

7 Con sede en Escocia, The Anti-Racist Educator es un colectivo de partes interesadas de la educación (estudiantes, maestros, padres, académicos y activistas) que trabajan para construir un sistema educativo que sea: equitativo, libre de injusticias raciales, comprometido críticamente con cuestiones de poder, identidad y privilegio. https://www.theantiracisteducator.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.

socio pedagógica consiste en la satisfacción de una necesidad educativa aguda resultado de la sociedad moderna. La meta de la PS crítica se puede resumir así: *«[…] llevar a cabo una educación emancipatoria en un proceso dinámico, entendiendo al sujeto como individuo con sus problemas, deseos, ideas y experiencias biográficas […]»* (Pérez Serrano, 2002, p. 222).

B. *Nivel secundario público*

El modelo pedagógico alternativo aplicado a la enseñanza secundaria pública –escuelas superiores de séptimo a duodécimo grado– en su mayoría, atiende a jóvenes –entre 15 y 25 años– para quienes sin esta opción no podrían finalizar la escuela secundaria. Estas escuelas también reciben educandos «en riesgo de fracaso escolar», remitidos por otras instituciones educativas o por el sistema de justicia de menores, que presentan rezago académico o se encuentra en una situación particular como sería el embarazo, la paternidad o responsabilidad económica por estar a cargo de otros miembros de su familia (Glassett y Daniels, 2014).

Al proporcionar acceso a la educación para jóvenes marginados y procesos de aprendizajes individualizados, democráticos y centrados en el niño, la EA funciona como un puente hacia la adultez dentro de un marco de justicia social.

Operan dentro de un paradigma de justicia social, enmarcado en cuestiones de distribución, reconocimiento de la diferencia y, en algunos casos, mayores oportunidades para el ejercicio de la voz de los estudiantes. Su misión es ser inclusivo con todos los estudiantes (Mills y McGregor, 2017).

El concepto de «segunda oportunidad» se origina en la experiencia de «Escuelas de Segunda Oportunidad» desarrolladas por la Comunidad Económica Europea a fines de la década de los noventa. Se caracterizan por ser iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras (UNESCO, 2009, p. 81). Gardner y Crockwell confirman la necesidad de diversificar los entornos educativos si se quiere lograr una educación para todos:

> […] se basa en la creencia de que hay muchas maneras de educarse, así como muchos tipos de entornos y estructuras dentro de los cuales esto puede ocurrir. Además, reconoce que todas las personas pueden ser educadas y que es en el interés de la sociedad para asegurar que todos son educados por lo menos a nivel de la escuela secundaria […] Para lograr esto se requiere que ofrezcamos una variedad de estructuras y entornos tales que cada persona pueda encontrar uno que sea lo suficientemente cómodo para facilitar el progreso (2006, p. 8).

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.

Según se observa en la Figura 1, existen una variedad de modalidades organizativas para ofrecer la experiencia educativa en segundas oportunidades. Coexisten las ESO dentro de escuelas regulares, una-escuela-dentro-de-una-escuela o como aulas de reingreso, de tal forma que dichas "escuelas" funcionan como una burbuja (con su propio profesorado, curriculum y actividades) dentro del plantel físico de la escuela regular. También existen las ESO con instalaciones independientes que cuentan con su currículo, profesorado y actividades dirigidas a una población selecta de jóvenes. Los jóvenes están en su escuela sin tener la necesidad de acudir a programas fuera de la misma o asistir a otros centros. Y concurre la modalidad de organizaciones-escuelas, organizaciones sin fines de lucro, que asumen la matrícula de educandos becados con el fin de facilitar clases, actividades y servicios con su propio profesorado, instalaciones y recursos.

Las ESO se manifiestan de diferentes modalidades según el objetivo que persiguen y las necesidades presentadas por la población de educandos que atienda. La lista que aparece a continuación (Tabla 2), pone de manifiesto dicha diversidad. La integración de la tecnología y la flexibilidad en los horarios presenciales son algunos de los factores que resaltan como efectivos en dicha provisión. Estas pueden ser públicas como también privadas o concertadas y las intervenciones, duración o programa varían según la necesidad del aprendiz.

Tabla 2. Tipos de ESO y sus modalidades

Tipo de escuela	**Modalidad**
1. Escuela-dentro-de-una-escuela	Constituye un espacio separado con un personal especializado en lo académico y lo social dentro de una escuela regular. Esta estrategia es comúnmente utilizada para reducir el número de educandos por maestro.
2. Escuelas sin paredes	Las clases, seminarios, adiestramientos y los servicios se ofrecen en diversos lugares dentro de una comunidad y cuenta con horarios flexibles para los educandos.
3. Escuelas residenciales	La escuela recibe educandos enviados por las cortes judiciales o por familias. Residen en el lugar y tienen servicios educativos y de consejería.
4. Centros de aprendizaje	Ofrecen un currículo especial –por ejemplo, para padres adolescentes- y programas vocacionales y técnicos. Se ubican dentro de organizaciones, iglesias y muchas veces ofrecen una combinación de servicios, tales como transporte.
5. Escuelas dentro de universidades	Centros educativos que integran al joven a la vida universitaria, le brindan ciertos servicios y logran mejora el crecimiento académico, algunos funcionan como escuelas laboratorio.
6. Escuelas de verano	Algunas se dedican a fortalecer las carencias académicas de educandos rezagados; otras se enfocan en algún interés especial (científico, deportivo,

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

Tipo de escuela	Modalidad
	artístico o tecnológico) y buscan más ser complementarias o entretener en vacaciones.
7. Escuelas Imán, *Magnet*	Su personal y currículo se especializa por áreas de interés (ciencias, artes, tecnología, etc.) y usualmente el estudiante participa voluntariamente. Recibe educandos de cualquier área geográfica.
8. Escuelas concertadas, *Charter*	Escuelas cuasi-privadas, autónomas, que operan bajo contrato negociado con la agencia gubernamental educativa y cuentan con la participación de padres y la comunidad en la administración y operación. Muchas veces responden a temas curriculares específicos.
9. Aulas de reingreso	Pueden ser multinivel y buscan a educandos, con mucho rezago escolar o que han abandonado sus estudios, a finalizar la enseñanza básica. Cuentan con un equipo profesional de apoyo educativo, psicológico y social y se trabaja de preferencia con grupos de pequeños.

Fuente: Elaboración propia basada en Lange y Sletten, 2002; Roberson, 2015.

En América Latina, la estructura de las ESO guarda similitudes con las modalidades antes mencionadas. Es posible entender las políticas y programas educativos en este ámbito desde tres estrategias: las políticas y programas de prevención del abandono escolar prematuro dentro de las escuelas regulares; los espacios educativos alternativos (programas internos o aulas de reingreso) para quienes han interrumpido su trayectoria educativa; y las Escuelas de Segundas Oportunidades (UNESCO, 2009, p. 81).

El informe de la UNESCO (2009), detalla las experiencias más relevantes de ESO y propone una mirada menos linear a la educación lo cual es relevante para los jóvenes que han «interrumpido» su trayectoria educativa por múltiples razones. Con las altas tasas de abandono escolar prematuro, los gobiernos de la región de América Latina están viendo en las ESO formas de fomentar el regreso a la educación por medios alternativos, sin que el abandono escolar prematuro represente una condena social y económica. Sin embargo, esto requiere una visión diferente de las ESO,

> El concepto de «segunda oportunidad» perdería sentido en el supuesto de sistemas educativos flexibles, ya que no habría una «única y favorable oportunidad» que pueda alterarse por diversas circunstancias de vida, sino múltiples caminos para llegar a alcanzar el logro de la escolaridad completa. Sin embargo, en sistemas educativos altamente estructurados y altamente expulsores como los que predominan en nuestra región, cobra relevancia la gestión de experiencias educativas que permitan retomar la trayectoria educativa. El sistema educativo […] sigue pensado como un sistema vertical con peldaños que conducen a un nivel superior, no como ciclos y circuitos de aprendizaje integrados y válidos por sí mismos, en una estructura modular capaz de permitir diversos puntos de entrada y salida, diversos itinerarios

Se permiten la reproducción, 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 aprendizaje, alternancia o combinación entre educación y capacitación, estudio y trabajo, teoría y práctica. Una estructura así se adecuaría mejor al paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, a los requerimientos del aprendizaje en el mundo de hoy y a las necesidades y posibilidades diferenciadas de los distintos grupos [...] (Torres, 2005, en UNESCO, 2009, p. 85).

En América Latina, la inversión en la ESO tiene un impacto significativo en la disminución del abandono y en el retorno a la escuela convencional, sobre todo de las mujeres (Marrero, 2009). La baja del abandono escolar femenino contribuye a reducir las brechas salariales y las desigualdades de ingresos salariales entre ambos sexos, patentes en América Latina. En los países donde se observa un abandono escolar más temprano como Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua los varones que completan la escuela primaria reciben un incremento promedio del ingreso durante la vida activa cercano al 36 %. En los países que presentan un nivel de deserción intermedio y en los que el abandono escolar se concentra al finalizar la educación primaria como Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela, los varones que completan el primer ciclo de secundaria logran mejoras salariales de alrededor del 33 %. Y, por último, en los países que han logrado una extensión de la educación secundaria más alta (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Panamá y Perú), el efecto sería a la inversa: dejar la escuela dos años antes de completar la secundaria conlleva pérdidas de ingresos cercanas al 19 %. Así, el nivel de enseñanza alcanzado se traduce en menos desempleo y mejores oportunidades salariales (Espíndola y León, 2002, p. 41).

En el caso de Puerto Rico, por ejemplo, un menor número de escuelas alternativas siguen el modelo de corte comunitario siendo escuelas fundadas dentro de organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro, o en algunos casos, las organizaciones son las mismas escuelas, «organizaciones-escuelas». Dichas organizaciones-escuelas cuentan con la ventaja de conocer a los educandos de las definidas áreas geográficas a las que sirven a través de las redes comunitarias y anclan las experiencias educativas en el contexto y problemáticas de sus vecindarios (Barrientos, 2020).

Las escuelas alternativas de las que hablamos están suscritas a los Centros de Apoyo Sustentable al Alumno, conocido como Proyecto CASA (DEPR, 2014), y fueron nombradas oficialmente «alternativas» e integradas al proyecto en el año 2005. Son unas 14 escuelas que sirven a aproximadamente 1.200 educandos anualmente quienes han estado fuera del sistema escolar durante más de seis meses consecutivos y que regresan a la escuela para obtener su diploma de escuela secundaria.

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 el país concurre otra instancia que apunta a la EA y que incluso llega a formar una Alianza para la Educación Alternativa independiente del Estado (AEA, 2012). En 2012, totalizaban unos diez centros en diversos pueblos de la Isla y atendían a sobre 1.000 educandos anuales. Sus ingresos provienen en su mayoría de la legislatura complementada con donaciones de entidades privadas, fundaciones y aportaciones filantrópicas. Sus resultados apuntan a cambios sustanciales en los jóvenes que se traduce a una tasa de retención de más del 95 %, con una asistencia estudiantil que supera el 90 %. La mayoría de los estudiantes se gradúan para continuar estudios postsecundarios y universitarios, o se unen al mercado de trabajo o emprendiendo sus propios negocios (AEA, 2012). Pero quizás el logro más grande de dicha colaboración ha sido la campaña de educación al público, y posterior aprobación, sobre la Ley Habilitadora para el desarrollo de la Educación Alternativa de Puerto Rico (Cámara de Representantes, 2012), la cual reconoce jurídicamente a la modalidad educativa, homologa los títulos y abre paso para que decenas de otras ESO reciban educandos.

Algunas de las escuelas alternativas de la Alianza para la Educación Alternativa tienen influencias marcadas de las escuelas democráticas de los Estados Unidos, mientras otras han ideado un modelo único comprobado para su población de educandos. Las escuelas alternativas se caracterizan por la variación de los métodos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y el apoyo académico, el trabajo en módulos trimestrales o escolares, el apoyo a sus hijos y su familia y el apoyo biopsicosocial para fomentar la resiliencia personal, la identidad cultural puertorriqueña y el emprendimiento social (Barrientos, 2017).

4. Efectividad de las Escuelas de Segunda Oportunidad (ESO)

La efectividad de las ESO está determinada por unos indicadores (de calidad y progreso) internos y externos, generalmente basados en el rendimiento del estudiante, la tasa de graduación y el número de educandos que reingresan al aula regular. Estos tipos de evaluaciones tradicionales no siempre consideran el valor añadido de estas pedagogías. Excluyen valorar el desarrollo psico-social o el fortalecimiento de las destrezas de vida que acompañan el proceso de aprendizaje (Lange y Sletten, 2002). Por lo que, se sugiere que la evaluación sea integral y con otros énfasis, al inicio de la trayectoria de nuevas escuelas alternativas para luego incorporar una evaluación típica educativa, si fuera necesario.

> […] hacer caso omiso de los resultados de los educandos no tradicionales puede anular los resultados positivos que han surgido en las áreas de mayor satisfacción, la autoestima y 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.

> conexión a la escuela -los resultados que en última instancia pueden mantener a los estudiantes en la escuela […] (Lange y Sletten, 2002, p. 22).

Los estudios muestran que el modelo personalizado es exitoso, exhibiendo una mayor retención y graduación con educandos en situación de vulnerabilidad social y económica (Glassett y Daniels, 2014, p. 115). Para Roberson, parte del éxito de muchas de estas escuelas estriba en ser *«altamente estructuradas y extremadamente flexibles»* (Roberson, 2015, p. 58). Son estructuradas en lo operativo y flexibles para atender a las necesidades particulares de los educandos.

Los educadores reconocen que los programas de las ESO han sido eficaces en la disminución de las conductas violentas, la reincidencia del abandono escolar, el enriquecimiento académico, la mejora de la autopercepción, la actitud positiva hacia la escuela y el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la motivación personal y una mejor apreciación de la diversidad étnica y de vida saludable. Además, la investigación muestra progreso en los jóvenes en cuanto a su nivel de compromiso, motivación e interés en su desarrollo educativo (Glassett y Daniels, 2014).

Los centros de aprendizaje alternativo más eficaces, con logros más significativos, son aquellos que ofrecen una comunidad de aprendizaje, un currículo atractivo y adaptable y un plan estratégico para el logro de las metas educativas del estudiante (Raywid, 1994). Inspirados en las pedagogías alternativas del nivel elemental, las ESO tienden a trabajar con grupos más pequeños, lo que fortalece las relaciones personales, una mejor comprensión de los temas y un comportamiento de los educandos más colaborador y positivo. La confianza y seguridad que exprese el docente a los educandos crea un entorno de compromiso, los estimula a ser más eficientes, perfecciona sus habilidades y comportamiento y esto mejora su desempeño (Roberson, 2015). Como lo procuran las otras pedagogías alternativas, también las ESO gestionan desarrollar un aprendiz autónomo y autodirigido.

La afirmación anterior no niega las enormes dificultades que deben enfrentar dentro del plantel los educandos, ni cambia la percepción que se tiene de este tipo de educación en algunos círculos. Entre las críticas más usuales están la falta de rigurosidad académica. Algunas escuelas alternativas no presentan desafíos académicos significativos o no exhiben el rigor académico necesario en sus planes de estudio o pedagogía, por lo que *«tener un ambiente de cuidado sin una oferta curricular sólida es insuficiente para la provisión de una educación significativa y socialmente justa»* (European Commission, 2013, p. 89). Las ESO

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.

que parten de las deficiencias o ubican a los educandos en una categoría de desventaja en lugar de establecer una perspectiva basada en las fortalezas, las lleva a reducir las expectativas y hace la instrucción menos rigurosa (Glassett y Daniels, 2014).

Para disminuir el riesgo de la falta de rigurosidad académica es necesario establecer metas y objetivos claros, marcar retos y plantear altos estándares de aprovechamiento y rendimiento. Muchas lo han logrado. Según el informe de OECD (2012), las ESO realizan avances significativos en lo que respecta a la retención y han ampliado su visión y filosofía para enfocar con mejores resultados el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante. Varios sistemas educativos públicos, asociados a la OECD, han analizado la legislación y conseguido financiamiento para incluir ESO en sus sistemas. Esta apertura se da por el creciente interés de los padres por conseguir una educación más holística, enfocada menos en el historial y más *«en el potencial del estudiante para el crecimiento»* (Sliwka, 2012, p. 2).

Con el aumento en ESO de los años 90, se dio a conocer un sistema que sugiere maneras de observar a las ESO en un espectro de progresión hacia la innovación. Aunque no es un sistema de evaluación formal, con su aparición se plantea por primera vez la necesidad de tener un norte claro en el avance y perfeccionismo de las ESO y distinguir entre otras escuelas regulares que atienden a educandos que han abandonado el sistema. Raywid (1994), plantea una escala de tres tipos de ESO, (1 siendo las escuelas más innovadoras y 3 las menos), que indican algunas prácticas dirigidas al: uso de un currículum relevante; uso de metodologías activas distanciándose de la educación regular; y si las escuelas implementan programas temáticos (tecnología, las artes o el deporte).

Otras evaluaciones de las ESO han registrado experiencias positivas en la calidad de intercambios y relaciones que se vinculan a los beneficios de las mismas. Uno de los beneficios documentados es que la independencia que manejan los educandos les permite apropiarse de su gestión educativa. En el estudio de caso de las escuelas aceleradas y escuelas alternativas en Puerto Rico (Vázquez, González y Ortiz, 2013), por ejemplo, los administradores escolares señalan como aspectos positivos que el tamaño de las clases facilita que pueden abordar proyectos especiales de manera ininterrumpida lo cual los mantiene motivados. Además, permite brindar a los educandos una mayor seguridad física dentro del centro, protegiéndoles así de acoso y amenazas externas a la escuela.

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.

Entonces, las ESO representan un mecanismo real para recuperar a los educandos que han abandonado la escuela regular y, de esa forma, mitigar su impacto económico a largo plazo en la comunidad. De acuerdo con los cálculos de la entidad estadunidense *Alliance for Excellent Education* (National Alternative Education Association, 2009), por cada estudiante recuperado, el Estado ahorra unos $260,000US anuales, traducido en pérdidas en salarios, impuestos y productividad a lo largo de la vida. En esa misma línea, las ESO en la Unión Europea han registrado unos resultados comparables. Según lo expresa la European Commission, al comparar el costo/beneficio se considera que dichas escuelas representan una buena inversión, tanto en recursos financieros como en recursos humanos, generando unos mejores resultados para los educandos incluso que el de los programas de inserción laboral de la Unión Europea (European Commission, 2013).

5. Esquema de la provisión desde la Educación Social

La Educación Social en el contexto escolar se hace una realidad, entre otras razones, en respuesta al cambio en las estructuras familiares. Unas razones de peso y actuales, aplicables a todo tipo de población estudiantil y contexto socio-económico, es la evolución de la estructura familiar, la cual ha cambiado sus funciones socializadoras y ha desplazado algunas de las responsabilidades educativas a la escuela (Llena y Úcar, 2006; Vera Vila, 2007). Los cambios en las funciones educativas de la familia y su transferencia a la institución escolar requieren de un diseño y desarrollo de programas colaborativos con el fin de reforzar los mecanismos de socialización y los factores de protección social (resiliencia) para la adquisición de las competencias sociales, individuales, familiares y comunitarias (March y Orte, 2003; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Existen unas diversas visiones sobre cómo maximizar el efecto de la ES en el contexto escolar. Aquí observamos dos visiones sobre dicha provisión ofrecidas por Ortega (2005, p. 122):

> *Visión transversal.* Permite las acciones socializadoras y socio-educativas de la Educación Social sean parte del currículo de contenido y de las enseñanzas en el aula. La ES se integra transversalmente en el currículo, prácticas, organización y forma parte de la ESO.
>
> *Visión de servicios socializadores externos.* Permite que la acción propia de la ES se impartan individualmente o en grupos, al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje. Visualizado como un servicio o acción complementaria, la ES se hace un elemento externo a la escuela a la cual le competirá la socialización o integración de los aprendices.

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 la integración de la ES en la ESO, se sugiere establecer una colaboración entre los dos mundos: la Educación Social y la Escuela de Segunda Oportunidades. Esto implica una "repartición de tareas" de socialización y de intervenciones socioeducativas de tal forma que a través del currículo, las intervenciones y las colaboraciones, se genere una integración efectiva.

Las acciones deben manifestarse desde la óptica de los educadores sociales, los docentes en las ESO y con una visión de la unión entre la ES y la ESO. La relación se debe fundamentar en el conocimiento de los educadores sociales en la realidad escolar, reconociendo así el potencial socializador de la entidad. Por otro lado, para los docentes y el personal de apoyo escolar, esta relación se basa en la formación y desarrollo profesional con miras a adquirir los contenidos de la ES para mejor enfrentarse a los retos. Conocer y comprender los problemas socio-educativos, desde la ES para enlistar mayores y mejores herramientas de acción para con los educandos en el aula.

> No se trata de llevar a cabo relaciones esporádicas y coyunturales, sino de vertebrar las relaciones entre los profesionales de la ES y los docentes no sólo para mejorar la capacidad socializadora de la escuela, sino también para llevar a cabo un trabajo de prevención y de promoción educativa que posibilite la adquisición de las competencias sociales (March y Orte, 2003, p. 102).

La exclusión social, la pobreza, la desigualdad, y la violencia, en sus manifestaciones, hacen que la ES sea básica en el contexto escolar regular, pero se hace esencial en el contexto de las ESO. Contar con un currículo actual y retador, actividades de investigación y proyectos, toma de decisión democráticas, entre otras estrategias alternativas hacen que las ESO llenen las necesidades y expectativas de los aprendices que asisten a dichas escuelas. Sin embargo, la tarea de la socialización para reforzar los factores de socialización, desarrollo ético, convivencia y resiliencia en los educandos deben ser abordados por las ESO de manera ponderada y consistentemente a través de la Educación Social.

6. Conclusiones

Aunque en los últimos años se ha hecho un esfuerzo por documentar y evaluar los programas alternativos en algunos países, lo cierto es que aún queda mucho por concretar. A esto se suma la escasa divulgación de los resultados y la necesidad de que la sociedad tome conciencia de las severas implicaciones de continuar con una educación convencional que privilegie la memoria, la reproducción de conocimientos dejando muchas veces de lado 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.

fomento de las destrezas de pensamiento, y las distintas necesidades sociales y emocionales de los educandos quienes en un número significativo abandonan prematuramente la escuela. De la mano de este reto, se presentan algunas recomendaciones que señalamos a continuación:

- *La evaluación*: Es imprescindible una evaluación rigurosa y comprehensiva; y una definición clara de los tipos de escuela alternativa y sus programas para quebrar estereotipos y disolver algunos cuestionamientos sobre la calidad y efectividad del modelo educativo.
- *Fortalecer la Educación Social*: Introducir y fortalecer las prácticas socio-pedagógicas de la Educación Social en las ESO que conscientemente construyen ambientes de paz e igualdad. A la vez, crear consciencia en los educandos sobre las injusticias y sesgos sistémicos e históricos con el fin de que ellos se impliquen en acciones útiles que les permitan contribuir al mejoramiento de sus comunidades.
- *Vínculo con el mundo del trabajo*: Tomar en cuenta actividades (voluntariados e internados) dirigidas a la exploración de talentos, desarrollo de habilidades y experiencias *en situ* para que acerquen al joven al mundo laboral o empresarial (privado o social), como parte integral del currículo de las ESO, y que los jóvenes visualicen su futura ocupación o profesión.
- *La investigación educativa y la documentación*: Es indispensable una investigación longitudinal que rastree la inserción social de los estudiantes y sus destinos (educativos, ocupacionales y profesionales) a lo largo del tiempo. Conocer el paradero de los estudiantes y su impacto social es uno de los mejores indicadores de efectividad (European Commission, 2013).

La evaluación del proyecto piloto sobre las ESO –en once países de la Unión Europea– que se realiza en el año 2011, se propuso identificar las características y saber cuáles y en qué orden de jerarquía condicionan su éxito (European Commission, 2013). El resultado del informe es impactante, ya que revela que: *no son unos u otros factores más o menos importantes lo que da buenos resultados sino su conjunto*:

> La evaluación […] encontró que la importancia relativa de los distintos factores varía de acuerdo con las opiniones y experiencias de los entrevistados [...] y parece que es el *efecto acumulativo* de las diferentes características de estas escuelas es lo que las hace efectivas (European Commission, 2013, p. 91).

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.

Podemos concluir que los modelos pedagógicos alternativos no solo sientan las bases históricas y epistemológicas de la Educación Alternativa, sino que siguen influyendo en los nuevos modelos. Distintas entre sí, por su planteamiento ideológico, filosófico y metodológico, y condicionadas por una época y una geografía, todas aportan al cambio.

Es evidente y necesario, la complementación de las ESO y la Educación Social para brindar un máximo nivel de protección y desarrollo a los educandos. A través de su apuesta al éxito de los aprendices, unido a ambientes enriquecedores, respetuosos e inclusivos, las escuelas alternativas y las escuelas de segundas oportunidades han creado un nuevo camino hacia el aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes que necesitan de diferentes experiencias educativas.

Referencias bibliográficas

Alternative Education Resource Organization (AERO). (2020). *The Ten Signs You Need to Find a Different Kind of Education for Your Child.* Recuperado de: https://www.educationrevolution.org/

Alianza para la Educación Alternativa. (2012). *Informe Anual.* San Juan: Alianza para la Educación Alternativa.

Alliance for Self-Directed Education. (2021). *What is Self-Directed Education?* Recuperado de: https://www.self-directed.org/sde/

Alumnos de la Escuela Barbiana. (1986). *Carta a una Maestra*. (Octava edición), Barcelona: Hogar del Libro.

Barrientos Soto, Andrea. (2017). Escuelas alternativas y el desarrollo de la Resiliencia: Las razones tras el abandono escolar en jóvenes de Puerto Rico. *Revista Científico-Pedagógica Kuaapy Ayvu*, 8(8), 141-164. Recuperado de: https://mail.google.com/mail/u/0/#search/kuaapyayvu%40gmail.com?projector=1

Barrientos Soto, Andrea. (2020). *Educación Alternativa y la formación de sus docentes: Una propuesta curricular para los programas de preparación de docentes*. Madrid: Dykinson.

Cámara de Representantes de Puerto Rico. (2012). Ley Habilitadora para el Desarrollo de la Educación Alternativa en Puerto Rico. Proyecto de la Cámara de Representantes 3865; Ley 213. Recuperado de: http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2012/lexl2012213.htm

Carbonell, Jaume. (2016). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Deeds, Carinne & DePaoli, Jennifer. (2017). *Measuring Success: Accountability for Alternative Education*. Policy Brief by the American Youth Policy Forum and Civic Enterprises.

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 Pozo, Francisco; Jiménez Bautista, Francisco y Barrientos Soto, Andrea. (2018). Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la Cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Revista Zona Próxima,* 29, julio-diciembre, 32-51. Recuperado de: http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/9086

Departamento de Educación del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (DEPR). (2014). *Proyecto CASA*. Recuperado de: https://dedigital.dde.pr/course/view.php?id=129&section=4

Dewey, John. (2004). *Experiencia y Educación*. Sáenz Obregon, Javier (Ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

Espíndola, Ernesto y León, Arturo. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.

European Commission. (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*. Brussels: European Union.

Freire, Paulo. (1993). *The Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

García, Almudena. (2016). *Otra Educación ya es posible*. Madrid: Litera Libros.

Gardner, Morgan & Crockwell, Angela. (2006). Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol. 11(3), 1-19.

Glassett, Susan & Daniels, Erika. (2014). Understanding Alternative Education: A Mixed Methods Examination of Student Experiences. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 1(1), 106-121. National Council of Professors of Educational Administration.

Hostos, Eugenio María de. (1969). Liga de Patriotas Puertorriqueños. Discurso leído en Nueva York el 10 de septiembre de 1898. En *Obras completas: Puerto Rico Madre Isla*, Segunda parte. San Juan: Editorial Coquí.

Illich, Ivan. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Kotliarenco, María Angélica; Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Santiago: Organización Panamericana de la Salud.

Lange, Cheryl & Sletten, Sandra. (2002). *Alternative Education: Brief History and Research Synthesis*. US Department of Education. Recuperado de: http://alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf

Llena, Asun. y Úcar, Xavier. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinares. Pp. 11-57. En Úcar y Llena. (Coords.) *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Manifesto 15. Recuperado de: www.manifesto15.org

March, Martí X. y Orte Socias, Carmen. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*. 10, 85-110.

Marrero, Carmen. A. (2009). *Predictores del abandono escolar en una cohorte de adolescentes puertorriqueños*. San Juan: Universidad Central de Caribe.

Miller, Ron. (2004). *A Map of the Alternative Education Landscape*. Education Revolution. Recuperado de: https://www.educationrevolution.org/store/resources/alternatives/mapoflandscape/

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.

Mills, Martin & McGregor, Glenda. (2017). *Alternative and Non-formal Education*. Oxford Research Encyclopedia-Education. Recuperado de: https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-40

Mills, Martin & McCluskey, Gillean, Eds. (2018). *International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice*. London: Institute of Education Press, University College.

National Alternative Education Association. (2009). Promoting High Quality Alternative Education: An Executive Brief for the New Administration. Recuperado de: https://olis.leg.state.or.us/liz/2017I1/Downloads/CommitteeMeetingDocument/148863

Neill, A.S. (1986). *Summerhill*. Barcelona: EUMO.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

Ortega Esteban, José. (1999). Hacia la construcción de una Pedagogía Social Especializada. En Ortega Esteban (Coord.). *Pedagogía Social Especializada*. pp. 13-27. Barcelona: Ariel Educación.

Ortega Esteban, José. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la escuela. *Revista Educación*, 336, 111-127.

Palladino, Jeffrey. (2021). Fannie Lou Hamer Freedom School. Recuperado de: https://www.flhfhs.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=1510247&type=d&pREC_ID=1650366

Pérez Serrano, Gloria. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. Segunda época, 9, 193-231. Diciembre.

Petrie, Pat. (2013). Social Pedagogy in the UK: Gaining a firm foothold? *Education Policy Analysis Archives*. 21(37). Recuperado de: http://epa.asu.edu/ojs/article/view/1339 .

Porowski, Allen; O´Conner, Rosemarie & Luo, Jia. (2014). *How do States define Alternative Education?* US Dept. of Education. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546775.pdf

Quintero, Ana Helvia. (2009). Breve historia de la educación en Puerto Rico. En *Enciclopedia de Puerto Rico*. Recuperado de: https://enciclopediapr.org/

Raywid, Mary Anne. (1994). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52(1), 26-31.

Roberson, Lydia. (2015). *Perceptions of Educators Regarding the Effectiveness of Alternative Programs in a Southern State*. Abraham S. Fischler School of Education, Nova Southeastern University. Doctoral Dissertation.

Sliwka, Anne. (2012). *The Contribution of Alternative Education*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Recuperado de: http://www.oecd.org/education/ceri/40805108.pdf

UNESCO. (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago: UNESCO.

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.

Vázquez, Yiselly; González, Aurora y Ortiz, María de los Ángeles. (2013). Generación «Fast - Forward»: Estudio de caso sobre la Educación Acelerada en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 28, 211-230.

Vera Vila, Julio. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En Llena, Parcerisa y Ucar, (Coords.). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. pp. 11-35. Barcelona: Editorial Graó.

Para contactar:

Andrea Barrientos Soto, Universidad de Granada. Email: **andreabarrientos01@gmail.com**

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7740-8472. Researcher ID: I-1171-2018

Andrea Barrientos Soto cuenta con una licenciatura de la Universidad de Illinois-Chicago en Psicología con especialización en Estudios Latinoamericanos y Estudios de la Mujer; y una Maestría en administración, planificación y política social en Educación de la Universidad de Harvard. Es doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada. Es colaboradora del Instituto de Paz y los Conflictos e integrante del grupo de investigación sobre Valores emergentes, Educación Social y Política educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, ambos de la Universidad de Granada.

* La autora quiere agradecer la colaboración de Gracia González-Gijón y María Pérez Yglesias en este escrito.

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

Prácticas socioeducativas en la era del antropoceno: re-armando la vinculación sociedad-naturaleza desde Latinoamérica y sus desiertos floridos

Socio-educational practices in the era of the Anthropocene: re-assembling the link society-nature from Latin America and its deserts flowery

Elia Sepúlveda Hernández, *Trabajadora Social y Dra. en Educación, ámbito Pedagogía Social, Chile.*

Resumen

Este artículo es una reflexión teórica que se desarrolla en base a la siguiente pregunta ¿Qué orientaciones metodológicas resultan oportunas para pensar acciones socioeducativas que permitan ampliar las resiliencias y empoderamientos eco-sociales en contextos donde prevalece el despojo-extractivista? Desde el fenómeno natural del desierto florido que ocurre en Chile, como metáfora para conectar con las resiliencias eco-territoriales y desde la teoría del antropoceno como comprensión de la crisis ambiental actual, se plantean orientaciones que permitan fortalecer la acción socioeducativa a partir de dimensiones como territorio, pertinencia ecosistémica, empatía, interdisciplinaridad y la relevancia de la acción comunitaria como resistencia a las lógicas de despojo y acumulación que impone la matriz extractivista que prevalece en América Latina.

Palabras clave: Prácticas socioeducativas – antropoceno – cuestión socioambiental.

Abstract

This article is a theoretical reflection that is developed based on the following question: What methodological guidelines are appropriate to think about socio-educational actions that allow the expansion of eco-social resilience and empowerment in contexts where does extractivist dispossession prevail? From the natural phenomenon of the flowery desert that occurs in Chile, as a metaphor to connect with eco-territorial resilience and from the theory of the Anthropocene as an understanding of the current environmental crisis, guidelines are that allow strengthening the socio-educational action based on dimensions such as territory, ecosystem relevance, empathy, interdisciplinarity and the relevance of action community as resistance to the logics of dispossession and accumulation imposed by the extractivist prevailing in Latin America .

Keywords: Socio-educational practices - Anthropocene - socio-environmental issue

Fecha de recepción: 05/05/2021 Fecha de aceptación: 09/05/2021

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

I.- Introducción

Hay un lugar en el norte de Chile que se llama Desierto de Atacama, un desierto enorme y muy árido, el más seco del mundo. La ausencia del agua en tierra y cielo/atmósfera, configura los cielos más claros del planeta, de hecho, varios de los observatorios astronómicos más importantes del mundo se encuentran allí. Por ejemplo, el observatorio ALMA, el más grande de todos, donde a 5.640 metros de altura, permite observar lo invisible a nuestros ojos, como el nacimiento de estrellas y planetas del universo frío. La cordillera de Los Andes acompaña la hazaña científica, regalando un paisaje que conmueve.[1]

El desierto se extiende por varias regiones del país, como referencia, es un poco más grande que toda la superficie de Portugal. Su extensión lo hace diverso en su dimensión geofísica y socio-ecológica pues contiene volcanes, lagunas, salares, ríos, así como también, una flora y fauna capaz de adaptarse a condiciones extremas. Por un lado, la cordillera. Por el otro lado, el Océano Pacífico y sus conexiones globales, como la corriente marina de Humboldt, que transporta agua fría desde la Antártida.

Ese desierto también contiene minerales, muchos. Cobre, oro, plata, hierro, nitrato de sodio. Y glaciares milenarios, que conservan agua dulce en depósitos naturales. Minerales y agua… o sea, materia prima directa, mercancía, recursos de compra/venta y una larga historia de despojo colonialista que Galeano (1992, p. 74) relata muy bien al evocar esa famosa frase de la tierra y la biblia: *"Vinieron. Ellos tenían la Biblia y nosotros teníamos la tierra. Y nos dijeron: 'Cierren los ojos y recen'. Y cuando abrimos los ojos, ellos tenían la tierra y nosotros teníamos la Biblia"*.

Vinieron y vienen. En modo extractivista, en modalidad de acumulación y despojo, en clave capitalista y provocando una ruptura metabólica que ha roto la relación ancestral y las cosmovisiones de ese desierto, que es también deidad múltiple que nos precede en permanencia y trayectoria. 3 millones de años por sobre nuestro suspiro de existencia.

La historia de nuestra Latinoamérica, exhibe una larga lista de sucesos y territorios que somatizan las consecuencias más nocivas del capitalismo extractivista (Bolados et al, 2018). Las cifras son alarmantes y cuestionan la viabilidad de la vida humana en un futuro, por ejemplo, entre el 2018-2019 la desforestación de la selva amazónica aumentó un 29,5% con respecto del periodo anterior, lo que significa más de nueve mil kilómetros desforestados (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciales, 2019). Por otra parte, estudios de *Panta Rhei — Everything Flows* de la Asociación Internacional de Ciencias Hidrológicas (IAHS), el cordón

1 Más referencias en https://www.almaobservatory.org/es/sobre-alma/ubicacion-privilegiada/ .

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

andino aparece a nivel mundial como "punto caliente global" de crisis hídrica por incremento severo de la sequía y agotamiento de las aguas subterráneas (Di Baldassarre, 2019).

Así como se destruye la biodiversidad y las zonas de seguridad humana en el planeta, también el impacto afecta directamente a las personas – principalmente niños/niñas y mujeres – que habitan originariamente los hábitats en riesgo/destrucción. Desastres naturales de origen antrópico, conflictos ecoterritoriales que fracturan las identidades y violan los derechos humanos. Países como Colombia, Brasil y México lideran a nivel mundial el asesinato de activistas ambientales con 212 crímenes el año 2019 (Global Witness, 2020). A su vez, el Atlas de la Justicia ambiental (ICTA UAB), posiciona a América Latina como una de las zonas del planeta con mayor cantidad de tensiones sociopolíticas por conflictos de justicia ambiental. De los 15 países con mayor registro de conflictos ambientales, 7 corresponden a países latinoamericanos (Ej Atlas, 2021).

Es una situación alarmante que se repite en el sur global de manera transversal, incluyendo también a África como un continente hermano donde las lógicas colonialistas occidentales van cercenando los pensamientos no abismales e instalan lenguajes instrumentales que no permiten emerger nociones como *"dignidad, respeto, territorio, autogobierno, el buen vivir, la Madre tierra"* (De Sousa, 2010, p. 26).

Sin embargo, es la misma naturaleza y sus comunidades ancestrales – humanas y no humanas - la que nos devuelve la esperanza en otro mundo posible. El testimonio de la vida que se abre camino a pesar de los daños, desde la resistencia de un sistema global que - en sus interconexiones terrestres y estelares - se fortalece para demostrar su poder biótico supra humano. El desierto florido de Atacama es un buen ejemplo de ello.

Sí, este desierto más árido del mundo, cada cierto tiempo, florece. Más de doscientas especies de flores de colores intensos, millones de flores en cerros, quebradas y riberas. Flores en la arena miran el mar y se mueven alegres al compás de un viento colmado de mariposas e insectos obnubilados de tanto polen. ¿Por qué sucede esta maravilla? Por condiciones climáticas que permiten un sobrecalentamiento de las corrientes marinas y entonces, un inusual aumento en las precipitaciones. Primavera, humedad y agua en el momento preciso para que las semillas y bulbos que duermen bajo tierra, germinen en una demostración de capacidad/estrategia de resistencia y adaptación en condiciones extremas. Un banco de semillas que espera paciente por años hasta volver a desplegarse y ser.

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 es nuestra Latinoamérica, como un desierto florido con la capacidad resiliente de florecer desde sus desiertos y zonas conflictuadas. Eco-territorio,[2] que se expande en una diversidad de espacios y momentos fortalecidos en saberes y resistencias ancestrales. Cómo dice la pedagoga Gabriela Mistral, Latinoamérica se erige desde su naturaleza, que es madre tierra y raíz profunda: *"la tierra es el sostén de todas las cosas y no hemos creado todavía otra mesa que soporte nuestros bienes"* (Mistral, 1999, p. 72).

Las prácticas socioeducativas (PSE en adelante), serán entendidas como relaciones que derivan en *"una acción profesional desarrollada por pedagogos y educadores en el marco de una situación o problemática sociocultural con la intención de generar escenarios que ayuden a las personas, grupos o comunidades participantes a empoderarse"* (Úcar, 2016, p. 415). En consecuencia, las PSE se configuran en un espacio, momento y acción que permite re-crear y fortalecer la justicia ambiental para interacciones éticas con la naturaleza, ecocentradas y respetuosas con el sistema socio-ecológico en sus diversas manifestaciones, humanas y no humanas. Desde el reconocimiento de la relevancia de las PSE frente a los desafíos eco-territoriales que constituyen la interacción sociedad-naturaleza, se plantea la siguiente pregunta de reflexión:

Desde las teorías del antropoceno, considerando las emergencias de la crisis eco-territorial de América Latina y el sur global en general, ¿Qué orientaciones metodológicas resultan oportunos para pensar acciones socioeducativas que permitan ampliar las resiliencias y empoderamientos eco-sociales (o desiertos floridos) en contextos donde prevalece el despojo-extractivista?

Para responder a dicha pregunta, este artículo desarrolla una reflexión teórica donde se presentan algunas orientaciones metodológicas para el desarrollo de prácticas socioeducativas que aborden asuntos relativos a la cuestión socioambiental.

II.- La era del antropoceno como emergencia

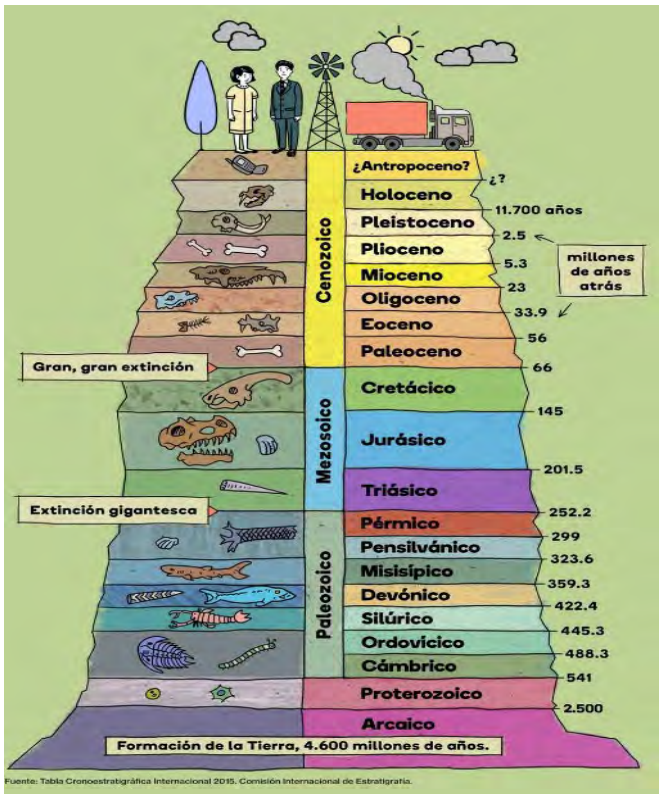
Las teorías del antropoceno plantean el cambio de era geológica, esto es, el paso del holoceno al antropoceno a partir de nuevas evidencias geológicas que develan el impacto humano en el planeta. Dichas evidencias, son el acumulado de procesos de industrialización, capitalismo y

2 Respecto al concepto de eco-territorio, y tal como plantea Bolados (2016), supone un giro de reinterpretación del espacio, desde las identidades de quienes habitan el territorio. Se trata de ecologías comunitarias y colectivas donde *"convergen variadas perspectivas y/o lenguajes de valoraciones que van desde las agrupaciones de carácter más ambientalistas-conservacionista, así como otras asociadas a luchas y movimientos indígenas, campesinos y feministas, quienes ponen en crisis el discurso y modelo capitalista"* (p.108)

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

sistemas de metabolismo social (Toledo, 2013), que provocan un aumento sostenido de la huella ecológica antrópica en la biósfera. Se trata de un concepto que se centra en el acelerado impacto humano en el planeta, *"logrando alterar, por primera vez, en la Historia, el sistema ecológico y geomorfológico global"* (Fernández, 2011, p. 10). Se comienza a utilizar en la literatura científica, desde la influencia de Chen Zhirong, investigador del *Institute of Geology and Geophysics at the Chinese Academy of Sciences in Beijing*. Luego, en el año 2000, el Premio Nobel de Química Paul Crutzen y su colega Eugene Stoermer, lo introducen formalmente en el contexto del Programa Internacional Geosfera-Biosfera 30 (IGBP), para hacer referencia al impacto acumulativo de la civilización humana.

Figura 1. El antropoceno como era geológica.



Fuente: Extraído sin modificaciones de Gallardo et al., 2019.

Por lo tanto, al decir antropoceno se hace referencia a las transformaciones que derivan de la revolución industrial capitalista donde predomina una ruptura metabólica en el acoplamiento humano – naturaleza. Las transformaciones que definen al antropoceno, tienen que ver con problemáticas sociales de impacto global, como el cambio climático, calentamiento global y contaminación urbano- agro- industrial. Además de otras problemáticas como crisis hídricas

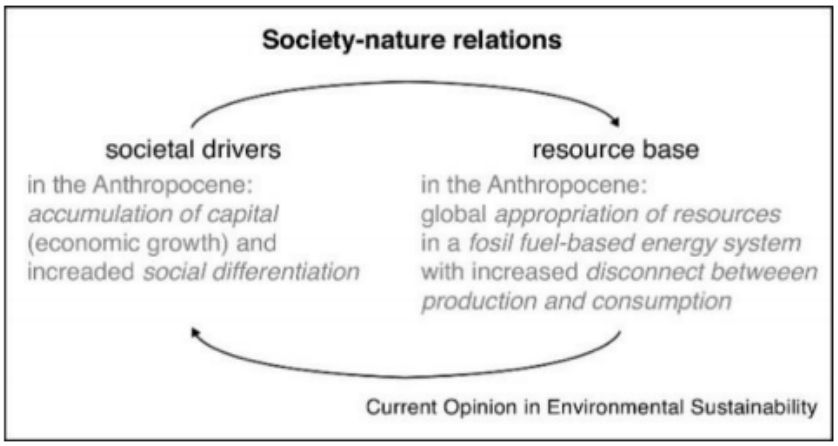
RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y forma parte del proyecto EDUSO, integrada en el Portal de la Educación Social http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:**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

(Aldunce et al., 2017) y aniquilación de la bioversidad (Fernández, 2011). Por ejemplo, el aumento sostenido de los desastres naturales, especialmente de origen hidrometereológico, como sequías e inundaciones, son una evidencia global que da cuentan de las alteraciones que el antropoceno instala en los distintos sistemas ecológicos y sociedades de todas las partes del planeta (Cattelino, Drew y Morgan, 2019). Como plantea Bley y Cruz (2017) del *Centre for Climate and Resilience Research* (CR2), el término antropoceno "va más allá de las huellas físicas y durante la última década se ha convertido en un asunto de reflexión ecológica y filosófica, incluso en un gatillo para el debate ideológico".

Pichler, Schaffartzik, Haberl y Görg (2017), mencionan que en tiempos del antropoceno es necesario comprender, de manera simultánea, la dimensión sociocultural y biofísica de la cuestión ambiental o eco-territorial, pues así como la sociedad actúa e incide sobre el ambiente/entorno, también es permeada por las reacciones de ese entorno a partir de relaciones mutuas y reiterativas. También afirman que el antropoceno marca un antes y un después en la calidad de la relación del ser humano con la naturaleza, a raíz de los impactos sin precedentes que los seres humanos han provocado en el sistema planetario.

Figura 2. Las relaciones sociedad-naturaleza en el Antropoceno.



Fuente. Extraído sin modificaciones de Pichler, Schaffartzik, Haberl y Görg (2017).

La teoría del antropoceno tiene el valor de visibilizar la crisis ambiental desde una dimensión tiempo/espacio, donde se releva la responsabilidad del ser humano en las causas y consecuencias del cambio ambiental global (Boada y Saurí, 2002), así como también, en las decisiones/acciones políticas y éticas para reconducir - en clave de justicia ambiental 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.

conservación - el daño antrópico sobre la biosfera. En el caso de América Latina, dichas decisiones/acciones político-éticas, también deben ser comprendidas en clave anticolonialista, siendo las teorías de la ecología política un recurso teórico interesante para complementar la mirada crítica respecto a los dispositivos de control y despojo que engrillan el patrimonio socioecológico[3] del sur global.

Desde la ecología política, se dinamizan nuevas compresiones respecto de las eco-problemáticas latinoamericanas, sus prioridades, urgencias y puntos críticos. La noción activa de territorio, patrimonio, derechos y posesión justa, son asuntos que permiten activar diálogos socioeducativos para re-mirar el protagonismo local y ancestral frente a las formas de desarrollo que impone el capitalismo extractivista. Como plantea Mistral (1999, p. 73), *"las que llamamos pérdidas o conflictos o problemas son pequeñeces mientras la tierra permanece nuestra. La única tragedia verdadera es su enajenamiento"*

III.- Las prácticas socioeducativas como camino de reflexión y acción para transitar en el antropoceno

Hacer florecer los desiertos. Florecimiento como una metáfora que apunta a activar las resiliencias y empoderar el eco-territorio desde las capacidades y saberes locales/ancestrales. Se trata de la intención/acción cotidiana de cientos de profesionales y educadores que día a día – desde valles, zonas costeras, cordilleras, sierras, bosques, ciudades y ruralidades – aportan a la recuperación de los vínculos ecosistémicos, a partir de éticas ambientales que reconocen la dependencia vital del ser humano con el sistema ecológico que le alberga.

La relevancia de la educación frente a las consecuencias del antropoceno, ha sido reconocida por diversos organismos internacionales que impulsan acuerdos globales. En la Agenda 2030 para un Desarrollo Sostenible, conocida también como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se aprobó el año 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se reafirma la decisión de proteger el planeta de la degradación, tomando medidas urgentes para hacer frente al cambio climático. A su vez, el objetivo y meta 4.7 de los ODS, valora la relevancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) como vía efectiva para

3 Por sistema socioecológico, es un concepto que considera las relaciones biofísicas dentro del sistema ecológico, así como también, los componentes sociales, económicos, culturales y políticos que derivan de la interacción humano-naturaleza (Becker, 2010).

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.

conseguir los objetivos propuestos. La UNESCO, a partir del Decenio del Desarrollo Sostenible, menciona que

> […] la concepción fundamental del decenio reside en el uso de la educación formal, no formal e indirecta, como vector efectivo del cambio de valores, actitudes y modos de vida a fin de alcanzar un futuro sostenible y la evolución hacia sociedades justas (UNESCO, 2005. En Ezquerra, Gil y Márquez, 2016, p. 75).

Antecediendo los acuerdos mencionados antes, desde tradiciones y cosmovisiones ancestrales, los pueblos originarios poseen posiciones políticas y culturales donde la naturaleza resulta esencial para pensar y planificar el buen vivir. Concepciones como Pacha y Sumak Kawsay en el mundo andino, así como Mapu y Newen del pueblo mapuche, expresan principios reguladores de convivencia persona-naturaleza que contradicen y se resisten a los entendimientos jurídico-occidentales, donde la tierra es objeto de apropiación fragmentada. Se trata de perspectivas éticas y productivas donde se concibe la naturaleza a partir de lógicas de deidad, poder, equilibrio y codeterminación (Galdamez y Millaleo, 2020). Dichas posiciones y concepciones, insuman espacios y momentos metodológicos a las prácticas socioeducativas, en el sentido que plantean racionalidades ambientales que sintonizan con interacciones en equilibrio con los sistemas que componen la biosfera.

Respecto a lo metodológico, se entiende como aquellas orientaciones y procedimientos que sustentan la praxis a través de una dinámica entre acción y reflexión, que va más allá de la simple operativización de tareas o actividades inconexas entre sí (Vélez, 2012). Por lo tanto, el proceso metodológico se compone de diversos elementos que se interconectan en lógica circular, a partir de flujos continuos de sinergias que permiten la acción-reflexión de la práctica. Como plantea Vélez (2012), dichos flujos transitan por un proceso que implica el reconocimiento reflexivo de los supuestos y lineamientos que conducen la PSE, desde las bases epistemológicas, teóricas y comprensivas que orienta y enmarca la actuación profesional. Lo anterior se articula y organiza en un momento de sistematización analítica, que preconfigura la praxis y que da paso a momentos metodológicos donde se concretan las decisiones respecto de las pautas de acción, métodos y técnicas a ejecutar.

En este sentido, las PSE que actúan en el campo socioambiental, poseen ciertas especificidades metodológicas en tanto conectan con las complejidades de la biosfera y sus interconexiones locales/globales, así como también, las paradojas y nudos críticos del antropoceno. Si a ello se suma el sur global como el territorio de la acción socioeducativa, 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.

complejidades aumentan a partir del capitalismo extractivista por un lado y las condiciones de exposición y riesgo geográfico/socioambiental por otro.

Frente a ese panorama que emerge desafiante, y conectando con la pregunta de reflexión que orienta este artículo, algunas orientaciones metodológicas que permitan pensar acciones socioeducativas para las resiliencias eco-sociales, pueden sintetizarse en las siguientes ideas:

1) Diseñar intervenciones y aprendizajes situados desde el territorio: Esto es, poner en un lugar central la geopolítica local y las experiencias/significaciones del territorio, para así, conectar con el contexto geofísico, cultural y socio-productivo en que se desarrolla la intervención. Esta conexión no es solo desde las comunidades humanas, sino que también implica un reconocimiento bio-geo-político y cultural de las expresiones de la naturaleza, sus hitos, patrimonios y ciclos, en especial, aquellos que generan identidad o se vinculan con las economías de subsistencia vitales para el desarrollo sustentable de los pueblos. A su vez, se trata de una geopolítica donde las relaciones de género son claves en las formas de comprender las estructuras históricas de acoplamiento sociedad-naturaleza. El ecofeminismo (Herrero, 2013), como posición teórica y política, permite resistir las lógicas de dominación e instrumentalización que cruzan el nodo mujer/madre tierra.

2) Considerar contenidos o ejes temáticos pertinentes con la realidad ecosistémica local, en proyección global: Desde el territorio situado, emergen expresiones biofísicas, sistemas simbólicos y visiones culturales de la naturaleza que conforman una ecología política con proyecciones futuras y memoria histórica. Cada territorio, con sus características bióticas y socioculturales, posee problemáticas locales que derivan de sus componentes socioecológicos particulares, lo que implica considerar la historia geográfica, los hitos naturales, así como también, los sistemas económicos y prioridades productivas de las matrices de subsistencia y despojo/acumulación desde sus especificidades (Rodríguez, 2012). Por ejemplo, las condiciones de riesgo y vulnerabilidad de la zona costera andina, son distintos a los de la selva amazónica y requieren abordajes diferenciados, que no resisten las intervenciones estandarizadas o centralizadas. A su vez, las resiliencias y saberes locales, son diferentes según las relaciones ancestrales de cada pueblo originario y sus cosmovisiones históricas específicas. Sin embargo, las problemáticas ambientales también deben abordarse de manera global, desde la comprensión de que la naturaleza es un sistema que funciona como una red de influencias e interconexiones que traspasan los límites administrativos y espaciales 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.

origen antrópico (Wulf, 2016). Esto es, pensar el planeta como un todo, para avanzar en abordajes holísticos en clave ecocéntrica.

3) Competencias profesionales desde la empatía: Frente a los impactos y consecuencias del capitalismo extractivista, especialmente en situaciones de desastres y conflictos ambientales, las expresiones de desesperanza y desconfianza de las comunidades afectadas, pueden obstaculizar el progreso de las PSE. En consecuencia, es importante que los y las profesionales que ejecutan las prácticas socioeducativas, entrenen y actualicen capacidades y competencias que potencien a) el trabajo en equipo en clave interdisciplinaria (ciencias de la tierra y ciencias sociales), b) capacidades que permitan el diálogo de creencias y puntos de vista divergentes respecto de las comprensiones de la naturaleza y sus fenómenos, así como también, las formas de pensar el desarrollo capitalista versus en buen vivir y c) competencias que conecten con la dimensión y las formas emotivas que fundan toda acción humana en contacto con la naturaleza, sus espiritualidades y sentido estético de la vida.

4) Relevancia de lo interdisciplinario para el diálogo de saberes y creencias: La complejidad de la cuestión socioambiental, diversifica los campos y orígenes de la acción profesional, los ámbitos y propósito de la acción. Los saberes sobre la naturaleza tienen fuentes diversas que se enfrentan a epistemologías, verticalidades y monopolios históricos respecto a los conocimientos válidos y utilitarios (Leff, 2004). Frente a ello, lo socioeducativo debe articularse con otras ciencias, saberes y ámbitos de acción que requieren profesionales dinámicos y flexibles, con sentido de cooperación dialogante, para así, combinar los conocimientos (no fragmentados) de la naturaleza (física, climatología, biología, ecología, entre otros) en dialogo con los conocimientos pedagógicos y sociológicos de la realidad. Todo ello, articulado y acoplado horizontalmente con los saberes locales/ancestrales de los territorios y sus comunidades. Por ejemplo, acciones de divulgación científica, diálogo de saberes e investigación-acción, encuentran en lo interdisciplinario un espacio metodológico efectivo para acciones con impacto desde tecnologías y lenguajes múltiples.

5) La comunidad como centro de la acción: Tal como lo indican las evidencias científicas respecto a intervenciones socioeducativas en lo socioambiental (Sepúlveda y Úcar, 2019), la comunidad es la unidad de intervención más relevante cuando se trata de diseñar/ejecutar intervenciones en el campo socioambiental. Como indica Ander Egg (2011), la comunidad es entendida como una agregación social en un espacio geográfico determinado que cumple

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.

diversas funciones. Como por ejemplo, (1) la producción y distribución de bienes, (2) la socialización y transmisión de valores, conocimientos y pautas de conducta, (3) el control social a través de instituciones y marcos normativos y (4) la participación social a través de espacios como la familia, las organizaciones políticas, sindicales o las organizaciones funcionales o territoriales. Por tanto, la comunidad es un concepto que engloba una multiplicidad de manifestaciones, recursos y funciones vitales a nivel individual y social. Tal como plantea Ricard (2014), la comunidad sería uno de los niveles de la naturaleza y organización de la vida, por lo tanto, forma parte de una complejidad de escalas en interacción, para la conformación de las poblaciones, comunidades y ecosistemas que componen el nivel ecológico de la biosfera.

IV.- Conclusiones

En la era del antropoceno, las prácticas socioeducativas se configuran en intervenciones sociales, de rango profesional, que son situadas eco-geo-políticamente a partir de las interacciones geofísicas, sociales, culturales y económico-productivas que emergen desde la interacción humano-sociedad-naturaleza. Desde la noción de sistema socioecológico, las PSE en clave ecocéntrica, aportan a la construcción de resiliencias comunitarias frente a las consecuencias e impactos de la crisis ambiental actual.

Dicha crisis, está asociada a problemáticas territoriales que se vinculan principalmente con la justicia ambiental, la degradación de la biodiversidad y el despojo del agua. Así como también, con el aumento de desastres naturales de tipo eventos hidrometereológicos extremos y aparición de conflictos eco-territoriales, que surgen como resistencia activa frente a las imposiciones mercantiles que instala la industria extractivista, generalmente vinculada a la agroindustria, minería, industria forestal y pesca industrial. La satisfacción de necesidades capitalistas, los mecanismos de metabolismo social y las lógicas de acumulación a costa de la naturaleza, son riesgos que aumentan dramáticamente las vulnerabilidades de las comunidades latinoamericanas.

Por lo tanto, ejecutar PSE en el campo socioambiental desde América Latina y el sur global, implica el reconocimiento de características geopolíticas diferenciadas que impactan en las decisiones metodológicas. Dichas particularidades, pueden abordarse desde orientaciones eco-centradas que hagan más coherentes y efectivas la acción socioeducativa, a partir de PSE 1)

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.

situadas en el territorio, 2) con pertinencia ecosistémica, 3) de orientación interdisciplinaria para el diálogo de saberes, 4) con competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales con altas cuotas de empatía y 4) en clave comunitaria.

Las consideraciones expuestas antes, entre varias otras, permiten ampliar las resiliencias y empoderamientos eco-sociales, para así, dinamizar relaciones e intervenciones socioeducativas ambientalmente éticas, donde la justicia ambiental con perspectiva de género, sea el marco político desde el cuál pensar/actuar/resistir a las lógicas colonialistas que instala el despojo-extractivista.

América Latina, es una zona planetaria que posee sistemas ecológicos claves para el equilibrio y conservación de espacios ambientalmente seguros para la vida humana. Es un territorio con una riqueza natural y socio-cultural que aporta a las PSE resiliencias fundamentales para pensar el futuro del planeta, a partir de nuevas formas de entender el buen vivir y sus formas de interacción global. Los pueblos originarios, el activismo eco-territorial, las iniciativas populares de educación ambiental, junto con el empoderamiento político para una gobernanza ambiental más democrática, se configuran en espacios y capitales sociales dinámicos para el empoderamiento socio-ecológico.

V-. Bibliografía

Aldunce, P., Araya, D., Sapiain, R., Ramos, I., Lillo, G., Urquiza, A., Garreaud, R. (2017). Local Perception of Drought Impacts in a Changing Climate: The Mega-Drought in Central Chile. *Sustainability* 9, no. 11. 2053. https://doi.org/10.3390/su9112053.

Ander Egg, E. (2011). *Diccionario de Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Lumen.

Atlas de Justicia Ambiental. (2021). Mapa de Conflictos ambientales por países. https://ejatlas.org/?translate=es.

Becker, E., (2010). "Social-ecological systems as epistemic objects". Institute for SocialEcological Research (ISOE), Frankfurt, Germany. http://www.isoe.de/ftp/publikationen/eb_sococsystem2010.pdf

Bley, C. y Cruz, J. (2017). Antropoceno: de la geología a la ideología. http://www.cr2.cl/antropoceno-de-la-geologia-a-la-ideologia-revista-viernes/

Boada, M. y Saurí, D.(2002).*El Canvi Global*. Barcelona, España: Rubes.

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.

Bolados, P., Henríquez, F., Ceruti, C. y Sanchez, A. (2018). La eco-geo-política del agua: una propuesta desde los territorios en las luchas por la recuperación del agua en la provincia de Petorca (Zona central de Chile). *Revista Rupturas*, 8(1), 159-191. https://dx.doi.org/10.22458/rr.v8i1.1977.

Bolados García, Paola. (2016). Conflictos socio-ambientales/territoriales y el surgimiento de identidades post neoliberales (Valparaíso-Chile). *Izquierdas*, (31), 102-129. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492016000600102

Cattelino, J. R., Drew, G., & Morgan, R. A. (2019). Water flourishing in the anthropocene. *Cultural Studies Review*, 25(2), 135-152. doi:10.5130/csr.v25i2.6887 .

Di Baldassarre, G., Sivapalan, M., Rusca, M., Cudennec, C., Garcia, M., Kreibich, H., Konar, M., Mondino, E., Mård, J., Pande, S., Sanderson, M. R., Tian, F., Viglione, A., Wei, J., Wei, Y., Yu, D. J., Srinivasan, V., & Blöschl, G. (2019). Socio-hydrology: Scientific challenges in addressing a societal grand challenge. *Water Resources Research*, 55(8), 6327–6355. https://doi.org/10.1029/2018WR023901.

Ezquerra, G., Gil, J. y Márquez, F. (2016). Educación para el desarrollo sostenible, su dimensión ambiental.: Una visión desde y para las universidades en América. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina* , *4*(3), 72-81. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308013220160003000007&lng=es&tlng=es.

Fernández, R. (2011). *Antropoceno: la expansión del capitalismo global choca con la biosfera*. Barcelona, España: Virus

Galdámez, L. y Millaleo, S. (2020). La naturaleza en la Constitución: visiones indígenas y propuestas ante la crisis. *Acta bioethica*, *26*(1), p. 51-60. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100051

Galeano, E. (1992). *Ser como ellos y otros artículos*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Gallardo, L., Rudnick, A., Barraza, J., Fleming, Z., Rojas, M., Gayó, E.M., Aguirre, C., Farías, L., Boisier, J.P., Garreaud, R., Barría, P., Miranda, A., Lara, A., Gómez-González,S., Arriagada, R.A. (2019). *El Antropoceno en Chile: evidencias y formas de avanzar*. Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (CR)2, (ANID/FONDAP/15110009), 40 pp. Disponible en http://ww.cr2.cl/antropoceno.

Global witness. (2020). Defender el mañana. Crisis climática y amenazas contra las personas defensoras de la tierra y del medio ambiente. file:///C:/Users/elias/Downloads/Defending_Tomorrow_ES_high_res_-_July_2020.pdf

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, N° 16, p. 278-307.

Instituto Nacional de Pesquisas Espaciales.(2019). Monitoramento do Desmatamento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes.

Leff, E. (2004). *La Racionalidad ambiental La reapropiación social de la naturaleza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

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.

Mistral, G. (1999). *La tierra tiene una actitud de mujer*. Santiago de Chile: RIL Editores

Pichler, M., Schaffartzik, A., Haberl, H. y Görg, C. (2017). Drivers of society-nature relations in the Anthropocene and their implications for sustainability transformations, *Current Opinion in Environmental Sustainability*, Volumes 26–27, p. 32-36, https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.01.017.

Ricard, R. (2014). *Ecological principles and function of natural ecosystems*. Recuperado de http://mio-ecsde.org/erasmus-IP-2014/trainers/day%2002-Ricard.pdf

Rodríguez, F. (2012). Territorio e identidad: educación geográfica para la construcción de identidades. *Revista virtual Geografía, cultura y educación*, 3, p. 10-27.

Sepúlveda Hernández, E., & Úcar Martínez, X. (2019). Características de las prácticas socioeducativas que abordan el cambio ambiental global en contextos de desastres socio-naturales. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 310-318. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Toledo, V. (2013). El metabolismo social: una nueva teoría socioecológica. *Relaciones*, 136, pp. 41-71.

Úcar, X. (2016). *Relaciones Socioeducativas. La Acción de los profesionales*. Barcelona, España: UOC.

Vélez, O. (2012). *Reconfigurando el trabajo social*. Buenos Aires: Ed. Espacio.

Wulf, A. (2016). *La invención de la naturaleza: el nuevo mundo de Alexander Von Humboldt*. Barcelona, España: Taurus.

Para contactar:

Elia Sepúlveda Hernández, Trabajadora Social y Dra. en Educación, ámbito Pedagogía Social. Académica en Escuela de Trabajo Social, Universidad Santo Tomás, La Serena, Chile**.**

Email: **eliasepulvedahe@santotomas.cl**

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 persepctiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social

A decolonial perspective of the educational territory: outilnes, movement, and course(s) in social education

Oscar Castro Prieto, *Educador Social, Uruguay*
Erika Pezzatti, *Licenciada, Uruguay*

Resumen

Los territorios, suponen en primer caso una configuración espacial y por lo tanto un espacio posible de habitar. Partiendo de esto y dirigiéndonos en una interpelante tarea de redefinir los andamiajes conceptuales que configuran nuestras nociones de territorio, desde acepciones socio históricas que develan lógicas colonialistas, unas más y otras menos explícitas, este artículo pretende ofrecer unos posibles aportes en pro de una convocante re-configuración de la educación social.

Desde el punto de vista educativo y por mucho tiempo, los territorios remitieron a lugares institucionales concretos, en los que se desplegaron acciones por parte de unos (docentes) por sobre otros (alumnos). Esta configuración ha devenido en una práctica encapsuladora del hecho educativo que ha sabido cristalizarse en una representación social, para la cual, en términos generales la educación es una acción que se desarrolla fundamentalmente en un territorio particular: la escuela.

La ampliación de los ámbitos de desarrollo de prácticas educativas, ha supuesto pensar otros territorios y con ello reconfigurar unas ciertas nociones de territorialización o reterritorialización de la "acción social". Estos "nuevos" territorios, que a simple vista podrían no suponerse como fértiles para el desarrollo de unas prácticas de enseñanza y aprendizaje, han producido nuevas formas y formatos de encuentros con unos sujetos, en tanto destinatarios de múltiples acciones profesionales. La Educación Social, aunque no exclusivamente, ha sabido ocupar esos espacios, sin embargo, los encargos que recaen sobre la profesión y sus profesionales, no siempre se configura como EDUCATIVO.

Palabras claves: Educación social, territorio, trazos, movimiento, rumbo.

Abstract

Territories foremost are considered a spatial arrangement, therefore a possible place to inhabit. Parting from this and directing ourselves in a challenging task of redefining the conceptual scaffolds that shape our concept of territory from socio-historical meanings that reveal colonialist logic more or less, this article aims to offer some possible contributions in favor of summoning re-configuration of social education.

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.

From the educational point of view and for a long time, the territories referred to specific institutional places, in which actions were deployed by some (teachers) over others (students). This configuration has become a contained practice of the educational fact that has managed to crystallize itself into a social representation which, in general terms, education is an action that takes place fundamentally in a particular territory: the school.

The expansion of the areas of development of educational practices has meant thinking about other territories. Therefore, reconfiguring certain notions of territorialization or reterritorialization of social action. These new territories, which at first glance could not be considered as fruitful for the development of teaching and learning practices, have produced new forms and formats of encounters with some subjects as recipients of multiple professional actions. Social Education, although not exclusively, has known how to occupy these spaces. However, the assignments that fall on the profession and its professionals are not always complied as EDUCATIONAL.

Keywords: Social Education, territory, outlines, movement, course.

Fecha de recepción: 01/04/2021 Fecha de aceptación: 07/04/2021

Introducción

La convocatoria que para este número se nos hace desde la RES, nos propone pensar la educación social desde un territorio particular: Latinoamérica. A esta territorialidad determinada, además se le asigna una cierta connotación de capacidad práctica: "cartografía de posibilidades". En este marco, intentaremos dar cuenta de una posible forma de asumir los territorios en tanto escenarios de la acción educativo social.

En tanto se nos proponía una escritura georeferenciada, entrelazaremos la mirada sobre territorio y educación social, recurriendo a un producto concreto de una manifestación particular de la cultura de estos "pagos".[1] El recorrido que sobre las nociones haremos, se estructurará a partir de un disco emblemático de Los Olimareños,[2] que fuera grabado en vivo en el Estadio Centenario de Montevideo el 18 de mayo 1984, al retorno del exilio que al dúo le impuso la dictadura cívico-militar que tuvo lugar entre 1973 y 1985. Pensar a partir de "la vuelta" de un exilio, se asume como una posibilidad de un nuevo encuentro que tiene como

[1] "Pago: 1 Adm. Paraje o sitio rural con características edáficas y de microclima propias que lo diferencian y distinguen de otros de su entorno…Gral.; Arg. Partido, distrito o lugar." RAE.
[2] Los Olimareños es el nombre del dúo de "canto popular uruguayo" formado por José Luis Guerra y Braulio López, y cuyo nombre deviene del hecho de haberse gestado en la ciudad de Treinta y Tres (Uruguay), a orillas del río Olimar.

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

punto de partida unas representaciones anteriores de un territorio y unas configuraciones nuevas reflejo de la ausencia y el paso del tiempo, que establecen unas nuevas formas de habitar la extranjería.

Políticas de territorio

Seguramente, no ha habido un motor mayor en la historia de la humanidad que la obsesión por el dominio de un territorio. Las estructuras de gobierno e incluso el ordenamiento social, han sido pensadas a partir de territorios, en territorios y en función de territorios.

Sin dudas, la noción de territorio ha ido modificándose y en estos últimos 500 años, se ha constituido como un elemento central para pensar las prácticas políticas más diversas. Prácticas, que por sobre todas las cosas, generaron un deseo particular ligado a cierta insaciabilidad. Este deseo de carácter colonial, ha puesto en marcha una consecuente maquinaria, que sin dudas produjo efectos sobre: los territorios, quienes los habitaron originariamente y quienes los ocuparon por medios que en general estuvieron desprovistos de toda amabilidad.

Esta noción de deseo, según Todorov (2003), tiene sus orígenes en las ansias de “riqueza”.

> Al leer los escritos de Colón (diarios, cartas, informes), se podría tener la impresión de que su móvil esencial es el deseo de hacerse rico (aquí y más adelante digo de Colón lo que podría aplicarse a otros: ocurre que muchas veces fue el primero y que, por lo tanto dio el ejemplo). (Todorov, 2003:19)

Las prácticas coloniales a su vez, sirvieron como medio para un fin específico, por ejemplo, el cumplimiento de una misión divina.

> […] la necesidad de dinero y el deseo de imponer al verdadero Dios no son mutuamente exclusivos; incluso hay entre los dos una relación de subordinación.” (Todorov, 2003:21)

Pero el deseo no podía materializarse, sin que existieran, se crearan y desarrollaran unas ciertas tecnologías que permitieran la llegada y posteriormente el dominio sobre los territorios “descubiertos”. Entonces, pensar el territorio, supuso la creación de tecnologías de representación que demarcaran posibles recorridos de dominio.

Sin embargo, estas representaciones construidas sobre el territorio, incluidos los mapas, no siempre supusieron una imagen “real” del territorio, sino un texto ficcional.

> Colón descubre un nuevo mundo, pero no acepta la realidad de éste, tal como le viene dada, sino que, ajeno a la «novedad» de una fundación social transatlántica, la acomoda a unos

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

> conocimientos previos y a un criterio propio, desde el cual interpreta lo que tiene ante sus ojos. (Scarano, 1992:15)

Es a través y a partir de esas representaciones, que se ponen en juego formas de arribar y concebir los territorios que suponen e implican la concepciones que se construyen de quienes habitan y circulan por ellos. De esa forma Colón, en sus exhaustivas observaciones y registros de la fauna y de la flora, introduce la descripción de los hombres que habitan el territorio al que llega, como un elemento más entre los anteriores. *"Colón solo habla de los hombres que ve, después de todo, ellos también forman parte del paisaje"* (Todorov, 2003:48)

> Los indios físicamente desnudos, también son, para los ojos de Colón, seres despojados de toda propiedad cultural: se caracterizan, en cierta forma, por la ausencia de costumbres, ritos, religión (lo que tiene cierta lógica, puesto que, para un hombre como Colón, los seres humanos se visten después de su expulsión del paraíso, que a su vez es el origen de su identidad cultural). (Todorov, 2003:49)

Se configura así, un "sujeto" esperable en un territorio preconcebido, a partir de esquemas conceptuales y culturales propios, operativizando una maquinaria culturalmente colonialista. Esta perspectiva desdibuja y anula toda posibilidad de configuración identitaria y de investimiento singular del espacio, y por tanto jaquea al territorio dado que en palabras de Segato.

> El territorio siempre existe marcado por los emblemas identificadores de su ocupación por un grupo particular, inscripto por la identidad de ese grupo que lo considera propio y lo transita libremente. (Segato, 2007:74)

Territorios y educación

Si bien el deseo motivador de la creación de los territorios educativos, no necesariamente coincide con unas ansias de enriquecimiento personal de quienes impulsaron las diferentes formulaciones de los sistemas educativos nacionales, existen en el trasfondo de su construcción ideales que estructuralmente tienen un mismo sentido que aquellos que acompañaron a los primeros colonizadores de américa. La riqueza siguió siendo un elemento central de la concepción de estos territorios, mientras que un dios fue sustituido por otro, que prometía una felicidad anclada, terrenal: el progreso.

En el artículo Los gauchos de José Pedro Varela (1865), no sólo podemos evidenciar el lugar singular de la educación en un determinado proyecto político (en una política de territorio), sino que además podemos visualizar una perspectiva generadora de progreso que sólo 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.

educación puede suscitar. La última frase de ese artículo, sin dudas define la producción política respecto a la institución educación en relación a una de sus funciones: *"La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso."*

Estas nociones a su vez adquieren dimensiones generales y particulares, que establecen una forma de construcción de poder, en torno a una concepción de organización de lo social, a la vez que genera una manera de habitar un territorio. Es gráfico en este sentido el título del Capítulo VII de la Educación del Pueblo *"La educación aumenta la felicidad, la fortuna y el poder de las naciones"* (Varela, 1874:60) y su materialización singular, respecto a la actividad económica de los individuos.

> En la sociedad moderna, la ley ineludible del trabajo alcanza a todos, de una manera más o menos directa, y, como todo esfuerzo exige una compensación, tendremos que, originariamente, será más rico el hombre que, dedicándose a una industria o arte cualquiera, pueda servirlo mejor, recibiendo por ello mayor retribución. (Varela, 1874:38)

Esta construcción "local", con múltiples referencias a producciones discursivas y prácticas del mundo occidental (europea y estadounidense), constituyeron y constituyen una forma expandida del sentido que en ciertas sociedades se ha dado a la educación y para cuya materialización fue necesario producir unas formas organizacionales en pos de la consolidación de sistemas educativos que han "unificado" y homogeneizado al menos desde esta perspectiva a cada uno de sus componentes.

Es en ese marco y bajo esas ideas de progreso, que la creación de dispositivos de gobierno de los otros, se ha desarrollado en cantidad, especificidad y deseos de eficiencia. La escuela, el internado, entre otros, han supuesto una forma de gobierno de los otros en unos territorios determinados, donde afloran discursivamente varias prácticas de gran vigencia colonialista.

Un "otro" colonialismo que supone, a un tipo deseable de habitante y desdeña a otros, asumiendo como posibilidad su aniquilación, claro está por unos medios que se presentan como menos hostiles a los utilizados por el navegante genovés, pero que sostienen una actitud de beligerancia.

> El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desaparecerían quizás. Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, al progreso y a la extinción de los gauchos. (Varela, 1865:207)
>
> Es a partir de esta representación de lo no deseado, que se configura una realidad anhelada por unos hombres representantes del progreso en relación a una cierta pretensión de política

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.

> demográfica: "No necesitamos poblaciones excesivas, lo que necesitamos, es poblaciones ilustradas." (Varela, 1865:207)

Una pretensión demográfica, que construye un tipo ideal de habitante y unos ciertos procedimientos de acercamiento a ese ideal.

Así como la evangelización fue el dispositivo utilizado por el clero colonizador para generar procesos "civilizatorios" de los pueblos originarios, la instrucción y la aplicación de ciertos elementos derivada de ella, convertiría a ciertos habitantes en productivos.

> Entonces, el habitante de la campaña a quien hoy embrutece la ociosidad, dignificado por el trabajo, convertiría su caballo, hoy elemento de salvajismo, en elemento de progreso y trazaría con él, el surco que ha de hacer productiva la tierra que permanece hasta hoy estéril. (Varela, 1865:206)

Sin embargo, esta pretensión de aparente progreso general y universal, también supo establecer territorios de exclusión y diferenciales en función de las lejanías que ciertas franjas de población mantenían con la normalidad de época.

Se detectan situaciones concebidas y tratadas en paralelo. Se irán construyendo: hijos e hijastros, niños y menores, alumnos y pupilos, descendientes y expósitos. También se constituirá un mundo adulto desde los lugares otorgados por esta lógica: preceptores, maestros, instructores, cuidadores y vigilantes.

> Esta dicotomización de la existencia, que parte de un modelo de normalidad, ubica como contraparte a aquello que escapa, altera o interpela esta idealización, conformando así un pensamiento binario cuyo efecto será la subordinación de lo "anormal", tomando al sujeto como problema y no como emergente de una situación problemática; tomando al sujeto como objeto de beneficencia, de intervenciones focalizadas para lo que se sale del "deber ser". (Castro y López, 2017:87)

En función de ello, se piensan y construyen otras institucionalidades, que apuntarán a atender diferenciada y focalizadamente a estas situaciones. Lo que establecerá unos *"(...) trazos o recorridos distintos a los pautados para los moral y materialmente aptos."* (Castro y López, 2017:87)

La construcción de estos territorios institucionales diferenciales, no supuso otra cosa que la implementación de unas prácticas que se concibieron a partir de la premisa de lo "diferente como desigual".

Se permiten la reproducción, 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 decir de Sandra Leopold:

> […] en esta primera etapa de la propuesta pública la atención a la infancia, en términos generales, prevalece una concepción caracterizada por un 'fuerte tono moralista-paternalista', que en la práctica privilegia el internamiento como la estrategia fundamental. De hecho, tanto el abandono como la infracción habilitaron la internación en términos severos: en el Torno, los expósitos de la pobreza o de la sanción moral, y en el Taller de Artes y Oficios, 'los muchachos mal entretenidos, que divagaban por las calles y plazas'. (Leopold, 2002:36)

Este escenario compuso un territorio de infancias minorizadas (Frigerio, 2008) establecido por instituciones que con *"furia entomológica"* (Núñez, 2014:60) generaron unas prácticas coloniales de imposición moral.

Esta matriz de atención cimentará un constructo histórico que se irá reformando sin alterar significativamente sus sustentos y su formato inicial, en cuanto a los territorios educativos y sociales asignados para unos y para otros.

En el caso uruguayo, fueron estas mismas instituciones[3] las que produjeron un campo de "intervención" sobre estas infancias, que con el paso del tiempo configuraron el ámbito del desarrollo inicial de la formación de los educadores sociales y sus prácticas profesionales.

Si bien, los paradigmas puestos en juego en relación a los derechos de niños, niñas y adolescentes, han supuesto el cambio de la situación irregular a la protección integral y que a partir de la Convención de los Derechos del Niño, la normativa nacional ha virado en consonancia con esta,[4] las políticas y las prácticas institucionales de "atención" a la infancia minorizada han seguido estableciendo territorios diferenciados para esta. Territorios en los que se sostienen aún, unas prácticas que se siguen construyendo en base a un encierro[5] moralizador.

[3] El devenir histórico de la atención a la infancia en el Uruguay, generó instituciones de carácter estatal que en función de la adecuación jurídica dio lugar inicialmente a la creación del Consejo del Niño (1934), el que fue sustituido en 1988 por el Instituto Nacional del Menor (INAME) y este y de la mano de la promulgación del Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Es con anclaje institucional en el INAME, que la formación de los educadores sociales se inicia en el año 1990.

[4] El Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) supuso la adecuación jurídica respecto a la infancia y adolescencia, en consonancia con lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño, la cual había sido ratificada por Uruguay en 1990. Esta nueva norma jurídica, sustituyó al anterior Código del Niño, promulgado en 1934.

[5] Al respecto señalaba al Estado Uruguayo el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (CDN, 2007: 9) ya en 2007 (y en posteriores recomendaciones) su preocupación por *el "(...) desequilibrio en el ámbito de los cuidados alternativos y que la privación de libertad se utilice como medida de protección y no como último recurso."* recomendando que el Estado Uruguayo *"(...) regule el sistema de cuidados alternativos, facilite la salida de los niños internados en instituciones y siga promoviendo el sistema de familias de acogida como forma*

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

Desarmar y rearmar el territorio desde la Educación Social

Asumiendo que las políticas y las prácticas hacia ciertas franjas poblacionales, proponen unos recorridos por unos territorios diferenciales de exclusión, la Educación Social debiera proponer rumbos alternativos en contra del oficialismo y la repetición institucional y de estas políticas de control sobre los otros.

A partir de esta posición asumida, queremos invitar a desmontar lo que entendemos como pilares de estas prácticas minorizantes. Para ello pondremos en juego unas nociones que interpretamos centrales para tal ejercicio: mapa, cartografía, movimiento, novedad, extranjería, vagabundeo, familiaridad y rumbo.

El mapa de lo educativo

En tanto representación, el mapa, está cargado de constructos ideológicos acerca de un territorio.

> Tanto en la selectividad de sus contenidos, como en sus signos y estilos de representación, los mapas son una manera de concebir, articular y estructurar el mundo humano, que se inclina hacia, es promovido por, y ejerce una influencia sobre grupos particulares de relaciones sociales. Al aceptar tales premisas se puede ver mejor los susceptibles que son a la manipulación por parte de los poderosos de la sociedad (Harley, 2005:80)

En este mismo sentido, las propuestas educativas representan unos territorios de desarrollo que, así como en los ejercicios cartográficos están cargadas de posicionamientos en los que se fundan.

Si bien hay elementos que resultan esenciales para el desarrollo de cualquier propuesta educativa, los trazos que de esta se realicen, deben incluir la posibilidad de irrupciones que contemplen al otro y sus intereses. De lo contrario la acción educativa puede convertirse en un trámite burocrático, en un automatismo. En este sentido, los territorios (en son de propuesta) aparecerán como ya explorados, con límites trazados y sin posibilidad de bifurcaciones posibles.

Cuando el "rigor de la ciencia" [6] se antepone al sentido mismo de su práctica, este se convierte en un perfecto e inútil dispositivo explicativo. Al decir de Bourdieu no debiéramos

de cuidado alternativo, y propone que la internación en instituciones se utilice únicamente como último recurso, teniendo en cuenta el interés superior del niño".

[6] En referencia al cuento escrito por Jorge Luis Borges, acerca de la relación mapa-territorio.

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.

"(…) terminar confundiendo al modelo de la realidad con la realidad del modelo" (Bourdieu 2012:198).

> En aquel imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. (Borges, 1960:45)

Los trazos, subjetivos y errantes devienen trayectos que vislumbran las singulares y múltiples formas de habitar espacios y tiempos, formas de ser y estar con otros, que reniegan del disciplinamiento de cuerpos y corporeidades. Se conforman así, corpografías construidas desde el educar, decir y oír sin palabras (Planella, Gallo y Ruiz, 2019), desde la mirada y la palabra de un(os) otro(s), desde la interpelación y ruptura con las dicotomías cristiana (alma-cuerpo) y cartesiana (mente-cuerpo).

> Para mí lo corpográfico, la corpografía, no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural. Y es aquí donde necesariamente aparece el lenguaje y lo que, a través del lenguaje, los cuerpos significan, dicen, hablan, comunican, silencian o corpografían. Cuerpos que a través del lenguaje han dejado de ser simple carne y son, ahora —aunque no lo quieran—, cuerpos políticos. Y frente a ello se desarrollan determinadas posiciones por parte de cada régimen de poder. (Planella, 2017:41)

Educación Social y movimiento

En un texto de Violeta Núñez, se establecía una forma de entender las prácticas educativas ligadas a la idea de movimiento. Un movimiento intencionado que procura desplegarse en territorio, a contrapelo de unas lógicas de exclusión, que determinan lugares diferenciales de habitabilidad subjetiva.

> […] la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. (Núñez, 2005:11)

Pensar el movimiento como inherente a la práctica educativa, supone salirnos de la guarida de los encuadres institucionales dadores de seguridad. Nos propone unos recorridos exploratorios

Se permiten la reproducción, 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 nuestro propio hacer y de los ámbitos de despliegue, que implican desplazamientos de carácter físico y simbólico. Incorporar la variable movimiento en las prácticas que desarrollamos, supone construir nuevas nociones de recorridos. Desde esta concepción, el educador en tanto "viajero", así como el baqueano (Korienfeld, 2017), el navegante y las tripulaciones, recorrerá, aprenderá, desaprenderá y encontrará destinos y antidestinos, en la medida que asuma el desconcierto intrínseco de un hacer siempre exploratorio.

La incorporación y la aceptación de esta dimensión supone a su vez, el influjo de lo impredecible. De esta forma se considera entretejer cartografías, que no debieran de ser impuestas bajo las lógicas positivistas que permean de lleno ciertos dispositivos de encare educativo. Se abre camino así, a la reconciliación con lo errante, lo nómade, la efímero, desde donde mapear subjetividades construyendo puntos de referencia a los cuales volver (o no), suponen desafíos emergentes para la praxis educativo-social, a la vez que develan los viejos vigentes discursos evangelizadores en pro de un pregón "civilizatorio".

Lo nuevo, lo extranjero

Hablar de territorio y educación bajo la perspectiva colonialista, implica siempre cierta noción de "extranjería adjetivada". El ser "extranjero" permea no solo a la praxis educativa, sino a todas las prácticas que en cierto modo irrumpen en unos espacios georeferenciados y subjetivados por otros.

Las diversas representaciones de los territorios bajo las diversas tecnologías tradicionales de dominio y control, han predicado el determinismo y definición de los recorridos "posibles", bajo el velo subrepticio de "lo permitido".

Muchas veces la engañosa díada posible-permitido es encarnada por extranjeros, en la misma lógica colonialista que mencionábamos, donde se ponen en juego la labor dialéctica navegante-intérprete, generalmente de territorios ajenos. La dimensión educativa acontecerá en la medida que la extranjería se aleje de una lógica de conquista territorial.

Todo encuentro educativo supone encontrarnos con "nuevos mundos" o con nuevos en el mundo. Desandar la gimnasia habitual e intencionada de hacer de un territorio desconocido, un espacio de lugares comunes y asumir la extranjería propia y la radical del otro nos darán la oportunidad de alejarnos de refugios conceptuales y supondrán una posibilidad decolonial del hacer educativo.

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.

Incluso aquellos territorios que resulten familiares o ya "conocidos", deben asumirse como nuevos en su configuración, a la vez que deben despertar una cierta extrañeza de aquel que los re-visita.

"Hoy he vuelto a mi pueblo después de una ausencia muy larga,
y encontré que ni el pueblo es el mismo ni yo soy igual..."
(Carlos Puebla)

La simple suposición de que el territorio y quienes allí viven son un reflejo exacto de mi representación, desdeñará toda posibilidad de novedad. Lo educativo social supone nuevos territorios que se inscriben en otros preexistentes, donde confluyen e interactúan varias expresiones y apropiaciones espacio-temporales.

Un cierto vagabundeo…

"Aquí me pongo a cantar
sin salirme de la huella;
mi canto sin ser estrella,
alumbra mi caminar.
Me tienen que perdonar
si lo digo divagando,
pues mientras voy procurando
definir mis pensamientos,
me hace bullas el contento
de cantar como jugando"
(Víctor Lima)

En función de lo anteriormente planteado, introducimos aquí la idea de vagabundeo, como una forma particular de transitar los territorios. Un andar que no desconoce unas huellas pre-existentes, pero que se permite cierta construcción situacional, un cierto "desorden permanente del pensamiento" en el que se asentará el quehacer educativo.

"*Hoy sueño después de andar, por huellas desordenadas,…*"
(Víctor Lima)

Un desorden propio de asumir al hecho educativo social, no como una práctica prescrita, sino como una configuración de acciones situadas que necesitan de un apego relativo a toda construcción previa sobre un territorio y unos sujetos. Al igual que Deligny, asumimos 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.

tanto la propuesta educativa como el recorrido de los sujetos por ella, deben permitir una errancia a ser habitada.

> Con Deligny, al igual que con Deleuze y Guattari (2004), se deriva un modo de proceder cartográfico que se encuentra fuera de cualquier modelo o norma preestablecida, se puede mapear la subjetividad como "líneas de vagabundeo" y gestos dentro de un medio social junto con el territorio, el ritmo y el ritornelo. (Planella, Gallo y Ruiz, 2019:52)

Esta nueva forma de entender el "proceder cartográfico" nos insta a reconocer y asumir que hay formas de habitar, que no siempre son coincidentes con nuestra idea misma de habitabilidad y que consecuentemente con ello, debemos abandonar definitivamente la huella colonial del pensamiento. Abandonar toda pretensión de dominio, de disciplinamiento de subjetividades para dar paso a territorios como significantes de identidad, en espacios habilitantes que sostengan, pero que no aprisionen.

> Hace ya años, un arquitecto se encontraba realizando el boceto de una plaza, y omitió algo deliberadamente: dejó los senderos sin hacer, una plaza sin caminos donde todo estaría cubierto de césped. Ya construida la plaza y estando el césped crecido y fuerte, se dejó librado el paso de la gente por ella, y en el término de una semana el camino estaba hecho. Al caminar por la plaza, al cruzarla desde distintos ángulos, los caminos dejaron un surco colectivo, una marca común. En ese surco se colocaron las baldosas que servirían de camino. Hasta aquí una aparente historia clásica con final feliz. Pero lo que pasó después fue que nadie usó el camino de baldosas y se volvió a surcar la plaza por otros lugares, conformándose nuevos senderos. (Calmels, 2012:13)

Esta especie de subversión territorial es propia de los procesos de habitación de estos, de la aprehensión simbólica, política, discursiva, que garabatean posibles escenarios definidos, pero con fronteras y límites permeables y mutantes.

Unos aires de familiaridad

"Rumbeando pa' la Colonia,
Tres arroyos de distancia,
Me le volqué pa' la zurda
Y me la topé acostada.
Miren si será cerquita,
Que allí lo que sobra es agua ..."
(José Carbajal, "El Sabalero")

Se permiten la reproducción, 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 la posición asumida, establece una extranjeridad dada, esto no invalida la presencia de unos aires de familiaridad. Hay algo de los territorios que nos suena familiar y, hay algo de lo común que nos sitúa entre semejantes.

Habitar territorios, más allá del lugar que en relación al hecho educativo ocupemos, ha de producirse desde el único sentido dable a una relación entre humanos: la humanización de los que se encuentran a partir de una apuesta democratizadora de aquello que nos pertenece por derecho.

Los territorios implican configuraciones geopolíticas comunes, que necesariamente suponen identidad, intereses, proyectos comunes, lazos solidarios, que muchas veces se describen de forma romántica al pregonar de algunas disciplinas que lo abordan. A pesar de esto, permite a quienes las habitan un mínimo común, que deviene justamente del territorio hablado como espacio de convivencia y cotidianidad, que no siempre es pacífica. (Bello y Villarán, 2009)

La dimensión territorial adquiere así una significancia singular que implica una construcción social en clave de humanización, impregnada de apropiación y devenida en identidad de quienes lo habitan e interactúan en él. "Así, el territorio puede definirse como el lugar o hábitat donde se concretizan y se historizan las acciones de hombres y mujeres que lo habitan de forma singular." (Corbetta, 2009:272)

"A los Hermanos Fuentes y al Rico Moreira,
al Coco Brun y a Charquero, a don Gregorio y al Chilo,
a Riaño y a Moriño,
al Negro Bruno, a doña María y al Capincho Fernández,
y a toda esa gente que quiso un camino nuevo pa' su pago,
pero que no precisa un camino nuevo pa' llegar a mi memoria."
(Rubén Lena y Braulio López)

Rumbo (s)[7]

"Voces de una tierra llamando,
brotan de la noche y levantan
gritos en dormidas gargantas,
rumbo adónde van retumbando."
(Rubén Lena y Oscar Prieto)

[7] "1. m. Dirección considerada o trazada en el plano del horizonte (...);
2. m. Camino y senda que alguien se propone seguir en lo que intenta o procura." RAE

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

Tal como se define en el diccionario de la lengua española, el rumbo es una dirección que se traza en el plano del horizonte y como tal supone un punto orientador.

En esta clave, las prácticas educativo sociales, deben trazarse objetivos y formas de arribar a ellos. Si bien, la obligación de resultados es algo aparentemente ajeno para la educación social, la explicitación del rumbo que el encuentro educativo busca se asume como parte de un ejercicio responsable de la profesión.

Asumiendo que las bifurcaciones, las errancias y los vagabundeos son elementos que considerar en toda oferta educativa, estos no pueden ser la excusa para que el suceso sea "la nada" y el encuentro con el otro se convierta en una mera presencia plagada de irresponsabilidad institucionalizada. Tal como lo expresa Deligny (2015), si bien hay errancia, hay también puntos de referencia.

Ninguna acción educativa puede ser portadora de estrategias propias del intercambio de espejitos de colores.[8] El constante "engaño" intervencionista del desarrollo de ciertas políticas sociales y educativas, únicamente produce un efecto de absoluta desconfianza, del que es extremadamente difícil volver y por tanto anulan todo otro encuentro posible.

"Porque no me llenan con cuatro mentiras
los maracanaces que vienen del pueblo
a elogiar divisas ya desmerecidas
y hacernos promesas que nunca cumplieron."
(Serafín J. García, José L. Guerra y Braulio López)

Por el contrario, el quehacer educativo debe pensarse en torno a lazos de confianza que permitan siempre un encuentro por venir, únicamente distanciados en el tiempo por unas ausencias necesarias e intencionadas. Tanto las presencias, como las ausencias inexorables en toda relación humana, incluso la educativa, deben transitarse en clave de cierta amorosidad y calidez.

"Tibio febrero de siestas musiqueras,
simple remedo de la felicidad."
(José Carbajal, "El Sabalero")

[8] Refiere a la práctica de trueque engañosa de los colonizadores con algunos habitantes del nuevo mundo, en el que se intercambiaban piezas de vidrio de colores por oro.

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.

A modo de cierre

En un intento siempre complejo pero necesario de sintetizar sobre lo expuesto y recorrido en torno al territorio y sus posibles anclajes educativos, se torna pertinente el carácter convocante que pretenden estos entrecruzamientos conceptuales.

La convocatoria es a continuar en la búsqueda de nuevas pistas y huellas de unos otros que nos antecedieron en la reflexión en torno al territorio y las lógicas pujantes de subjetivación y (des)subjetivación, inherentes a su génesis dialéctica, para referenciar y promover nuevos escenarios educativos. Esta invitación que parte de una sugerente destitución del "deseo colonial" impregnado en nuestros encuadres institucionales de corte formativo y/o profesional, busca interpelar las tradicionales tecnologías de representación territorial que devienen en tecnologías de acción social e inevitablemente de hacer educativo.

Es en función de ello, desde una perspectiva educativo social, asumimos que:

- El trabajo educativo debe ponerse en movimiento, abandonando lo estático que en muchos casos proponen los cercos institucionales.
- La realidad, no es idéntica a la representación que de ella somos capaces de construir. Los territorios del trabajo educativo social, no son lo que nuestros mapas conceptuales y materiales son capaces de representar o imaginar, así como las formas de habitarlos no deben suponerse desde una lógica de domesticación.
- El sujeto con el que trabajamos supone una novedad y no una fabricación estandarizada de quien asume el lugar de educador. La extrañeza deberá ser entonces un posicionamiento del "buen hacer profesional", que supondrá una extranjería desprovista de deseo colonial.
- No hay posibilidad de un trabajo educativo que considere al otro, si este es asumido como una mera repetición, como una receta estandarizada, que no reconoce trayectos singulares, por territorios diversos.
- La atención a la singularidad no puede fijarse en torno a la omisión de lo común y a la consideración del estatus de semejantes que quienes en el acto educativo nos encontramos.
- Se deben reducir los niveles de discrecionalidad y de lo que no sucede. Todo trabajo educativo debe asumirse responsablemente y en función de ello, la errancia no debe anular puntos de referencia.

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 invitación que es amplia, pero a su vez concreta, bajo forma de señales mnémicas, podrían nuclearse en la pretensión primaria y subversiva de corromper las tecnologías coloniales del territorio, que en clave educativa podrían configurarse como: la re-habitación de la extranjería, la dignificación del vagabundeo y la reivindicación de la errancia, para así poder rumbear los mutantes caminos del entramado educativo social.

Bibliografía

Bello, M. y Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En Néstor López (Coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia Nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 115-166). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.

Borges J. L. (1960). *El Hacedor*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Neperus.

Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Calmels, D. (2014). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Castro, O y López, W. (2017) La formación de los profesionales de la educación. Una mirada desde la Educación Social frente a dilemas de falsa oposición. En *Quehacer Educativo,* 115, 86-93.

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En Néstor López (Coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia Nuevas políticas para la educación en América Latina.* (pp. 266-303). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Comité de los Derechos del Niño, Naciones Unidas (2007). Observaciones finales Uruguay. Recuperado de http://acnudh.org/wp-content/uploads/2010/12/Informe-Comit%C3%A9-Derechos-del-Ni%C3%B1o-julio-2007.pdf .

Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Frigerio, G (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires, Argentina: Del estante.

Harley, J. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Korinfeld, D. (2017). De pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 15-40). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Leopold, S. (2002) Tratos y destratos: Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973). Recuperado de http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Tratados-y-Destratados.pdf

Núñez, V. (2014). Formas actuales del control social: impactos en la educación social. Reflexiones desde la pedagogía social. En *Interfaces Cientificas- Educação,* Vol. 3, 1, 57-66.

- (2005). Participación y Educación Social. Recuperado de http://www.inau.gub.uy/biblioteca/violeta%20participacion.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.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educació*n. Barcelona, España: Ediciones UB.

Planella, J., Gallo, L. y Ruiz, L. (2019). Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15, 50-67.

Scarano, M. (1992). El diario del primer viaje de (1492-1493) de Cristóbal Colón: escribir el comienzo). En *Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 2, 11-25.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Todorov, S. (2003). *La conquista de América: El problema del otro*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Varela, J. (1865). Los gauchos. En *La Revista Literaria*, 13, 206-233.

- (1874). *La Educación del Pueblo*. Montevideo, Uruguay: Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

Canciones citadas

Carbajal, J. *A mi gente*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Carbajal, J. *La sencillita*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

García, S., Guerra, J. L y López, B. *Orejano.* En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Lena, R. y López, B. *Isla Patrulla*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Lena, R. y Prieto, O. *Rumbo.* En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Lima, V. *Las dos querencias*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Puebla, C. *Este es mi pueblo*. En: Los Olimareños. Estadio Centenario 18 de mayo de 1984 [CD]. Montevideo: Orfeo.

Para contactar

Oscar Castro Prieto, Educador Social, docente del Departamento Académico Prácticas Educativo Sociales del Instituto Académico de Educación Social del Consejo de Formación en Educación. Email: **o.castro75@gmail.com**

Erika Pezzatti, Licenciada en Psicomotricidad, estudiante avanzada de Educación Social, Coordinadora del Centro Juvenil "Nuevo Camino" de Aldeas Infantiles Uruguay. Email: **erikapezzatti@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.

O campo do saber da pedagogia social à luz da teoria do discurso

El campo del conocimiento de la pedagogía social a la luz de la teoría del discurso

The field of the knowledge of social pedagogy in the light of the theory of discourse

Marcio Bernardino Sirino, *Mestre em Educação (UNIRIO); Professor da Universidade Castelo Branco (UCB); Líder do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS/UCB); Brasil*

Resumo

Em tempos ditos 'normais', muitos estudos e reflexões vão sendo produzidos acerca do campo, em construção, da Pedagogia Social. Em tempos significados como 'pandêmicos', eis que as produções vão se ressignificando e se adequando à necessidade de afastamento social e uso das novas tecnologias, por meio da atribuição de novos sentidos por parte dos diferentes educadores, estudantes e pesquisadores que fazem, do campo do saber da Pedagogia Social, sua 'morada' acadêmica. Neste contexto, este artigo foi produzido a partir de uma investigação realizada com os participantes do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS), da Universidade Castelo Branco (UCB), a fim de identificar quais sentidos estão sendo articulados no processo de hegemonização do nome Pedagogia Social. Para esta finalidade, foi utilizada como ferramenta de coleta dos dados o aplicativo Mentimeter e, como referencial teórico-analítico, a Teoria do Discurso. Como resultado deste exercício, foi possível construir a ideia de Pedagogia Social como um significante vazio, repleto de sentidos em disputa no cenário (socio)educacional brasileiro.

Palavras-chave: Pandemia. Pedagogia Social. Teoria do Discurso. Hegemonia. Significante Vazio.

Resumen

En tiempos denominados 'normales' se están produciendo numerosos estudios y reflexiones sobre el campo, en construcción, de la Pedagogía Social. En tiempos calificados de 'pandemia', las producciones se resignifican y se adaptan a la necesidad de distanciamiento social y al uso de las nuevas tecnologías, a través de la atribución de nuevos significados por parte de los diferentes educadores, estudiantes e investigadores que tienen en el campo de conocimiento de la Pedagogía Social, su "hogar" académico. En este contexto, este artículo se produjo a partir de una investigación

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

realizada con los participantes del Colectivo de Lecturas e Investigaciones en Pedagogía Social (CLIPS), de la Universidad de Castelo Branco (UCB), con el fin de identificar qué significados se están articulando en el proceso de hegemonización del nombre de Pedagogía Social. Para ello, se utilizó la aplicación Mentimeter como herramienta de recolección de datos y, como marco teórico-analítico, la Teoría del Discurso. Como resultado de este ejercicio, fue posible construir la idea de la Pedagogía Social como un significante vacío, lleno de significados en disputa en el escenario (socio) educativo brasileño.

Palabras clave: Pandemia. Pedagogía social. Teoría del discurso. Hegemonía. Significante vacío.

Abstract

In so-called 'normal' times, many studies and reflections are being produced about the field, under construction, of Social Pedagogy. In times signified as 'pandemic', behold, the productions are resignifying themselves and adapting to the need for social distance and the use of new technologies, through the attribution of new meanings by the different educators, students and researchers who work in the field. the knowledge of Social Pedagogy, its academic 'home'. In this context, this article was produced from an investigation carried out with the participants of the Collective of Readings and Investigations in Social Pedagogy (CLIPS), from Castelo Branco University (UCB), in order to identify which meanings are being articulated in the hegemonization process of the name Social Pedagogy. For this purpose, the Mentimeter application was used as a data collection tool and, as a theoretical-analytical framework, the Discourse Theory. As a result of this exercise, it was possible to construct the idea of Social Pedagogy as an empty signifier, full of meanings in dispute in the Brazilian (socio)educational scenario.

Keywords: Pandemic. Social Pedagogy. Discourse Theory. Hegemony. Significant Empty

Fecha de recepción: 20/04/2021 Fecha de aceptación: 28/04/2021

Introdução pandêmica

No ano de 2020, frente à pandemia provocada pela Covid-19, na qual foi-nos imposto o afastamento social e a necessidade de ressignificação das ações (socio)educativas em nível nacional e mundial, eis que o Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS), vinculado à Universidade Castelo Branco, também reorganizou suas atividades, dinamizando os encontros de forma remota, por meio dos aplicativos Zoom e Meet.

O CLIPS é um Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão, composto por 20 integrantes, que se debruça sobre o campo do saber da Pedagogia Social para pensar nas práticas (socio)educativas dinamizadas em ambientes escolares e não escolares que levem em consideração as diferentes demandas que emergem do 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.

Não há na literatura brasileira, um consenso – entre os pesquisadores – sobre este campo do saber, tanto que Paiva (2015) o compreende como um conceito em construção. Neste sentido, partindo da necessidade de contribuir no processo de 'construção' deste conceito e ampliar as reflexões sobre a "Pedagogia Social", eis que este artigo foi produzido.

O primeiro movimento foi o de cadastrar no aplicativo Mentimeter uma problematização norteadora "Pedagogia Social: sentidos em articulação" para subsidiar a investigação sobre o campo do saber da Pedagogia Social; em seguida, o link de acesso ao aplicativo e a respectiva senha foram socializados com os participantes do CLIPS, no grupo do WhatsApp do coletivo, a fim de que os pesquisadores acessassem e contribuíssem com a pesquisa, de maneira anônima e autônoma. Aqueles que tiveram dificuldades no uso do aplicativo (por conta da linguagem em inglês), fizeram o repasse de suas contribuições a um dos gestores do grupo que, consecutivamente, fez a inserção no sistema; por fim, as contribuições foram organizadas numa nuvem de palavras, sem nenhuma hierarquização prévia, para uma interpretação sobre os sentidos que, no bojo do CLIPS, vão sendo articulados, pelos pesquisadores, para preencher o nome "Pedagogia Social".

Esta análise se deu com base na Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que, enquanto referencial teórico-analítico, contribui para problematizar a hegemonização do nome "Pedagogia Social" em articulação com os conceitos de 'discurso', 'hegemonia' e 'significantes vazios', discorridos na próxima seção deste artigo.

A 'pandemônica' teoria do discurso

Discorrer sobre a Teoria do Discurso (TD) é sempre um desafio, sobretudo na produção de um artigo, visto a complexidade dos conceitos e a escassez de espaço necessário para abordá-los, correndo o risco de ser simplista ou, mesmo, inconsistente.

Assumindo os possíveis deslizamentos e compreendendo a impossibilidade de dar conta de todos os operadores desta teorização, fiz a escolha por trazer neste artigo apenas três noções, a saber: discurso, hegemonia e significantes vazios por compreender que estes três se configuram conceitos-chave para a discussão proposta a partir do material empírico analisado.

Antes, porém, faz-se necessário um panorama contextual sobre a Teoria do Discurso a fim de apresentar aos leitores o terreno em que esta teorização foi construída. A TD foi criada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em 1975, como uma crítica às tradições marxistas, caracterizada pelo essencialismo e pela supremacia dos meios de produção, onde a relação base x estrutura organizava e explicava o funcionamento do social (Laclau; Mouffe, 2015a).

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.

Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista e pós-fundacionalista, os autores trazem a compreensão de que o social funciona como linguagem, deslocando o sentido de que pudesse haver uma estrutura sólida e imutável e, ainda, dos próprios fundamentos que as sustentavam como sendo verdades absolutas.

Ao entender o funcionamento do social, nesta perspectiva discursiva, eis que se evidencia a primeira noção da TD: a própria ideia de discurso. Os autores não concebem discurso como um texto ou, mesmo uma fala. Discurso, para Laclau e Mouffe, é a articulação entre componentes linguísticos e extralinguísticos, fazendo com que diferentes elementos, sejam considerados como discurso. Segundo Laclau e Mouffe (2015b), *"por discurso, não queremos nos referir a uma combinação de fala e escrita, mas que fala e escrita não passam de componentes internos de totalidades discursivas"* (p. 39).

Ao trazer esta compreensão de discurso como uma totalidade, cabe destacar que, no plano social, diferentes discursos estão em disputa. Não há consenso entre eles, apenas processos de negociação nos quais um discurso, em particular, passa, num dado momento, a ser significado como verdade, atribuindo-se lhe o status de universal.

Este movimento para Laclau e Mouffe é entendido como hegemonia. Rompendo com a ideia gramsciana de consenso, os autores entendem a TD como teoria da hegemonia, justamente pela compreensão da precariedade que a mesma possui. Segundo Laclau e Mouffe (2015a) a hegemonia acontece quando *"uma força social particular assume a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável"* (p. 37).

Neste sentido, em que uma força particular consegue articular demandas diferenciais para se hegemonizar, discursivamente, eis que se evidencia a potência dos significantes vazios. Vazios não no sentido de ausentes de sentido, mas, justamente, pela impossibilidade de saturação que possuem.

Os significantes vazios atuam, no jogo político, como significantes que carregam consigo o compromisso de não fechar a disputa por significado. Segundo Laclau (2011), *"um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo"* (p. 68).

Ao trazer estes três conceitos, cabe explicar o motivo de suas escolhas. Primeiramente, a noção de discurso nos ajuda a compreender que as contribuições dos participantes do CLIPS sobre os sentidos articulados em torno no nome Pedagogia Social são discursos. São elementos a serem lidos sem a fixação de estruturas ou fundamentos que possam atribuir

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

algum sentido de verdade. Pelo contrário, contribuições abertas a diversas articulações e interpretações possíveis.

O segundo conceito trazido, hegemonia, nos ajuda a compreender que, no cenário socioeducacional brasileiro este nome – Pedagogia Social – vem sendo hegemonizado como sendo aquele que consegue articular teorias e práticas da educação que acontece nos espaços não escolares, a partir das demandas – diferenciais – que emergem do social. Outros sentidos disputam a hegemonia deste nome, mas esta compreensão vem sendo proliferada, sobretudo a partir da discussão sobre a regulamentação da profissão Educador Social, onde uma qualificação adequada vem sendo problematizada e um campo do saber que 'fundamente' as diferentes práticas socioeducativas vem sendo incentivado construir.

Por fim, a ideia de significantes vazios nos é potente por compreendermos que o nome Pedagogia Social articula diferentes sentidos se esvaziando da possibilidade de um suposto fechamento. Esta saturação de sentidos se evidencia nas 19 (dezenove) contribuições recebidas dos participantes do CLIPS que se articulam todas em torno deste nome, mas que, internamente, estão repletas de antagonismos e disputas por poder.

Sentidos de pedagogia social em tempos de 'pandemia'

No dia vinte e cinco de novembro de 2020, os gestores do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS) disponibilizaram aos pesquisadores do coletivo, o link do aplicativo *Mentimeter* e o código de acesso à problematização norteadora "*Pedagogia Social: sentidos em articulação*", a fim de que, durante um dia, os pesquisadores fizessem suas contribuições, com uma palavra ou construção.

O aplicativo *Mentimeter* é uma plataforma online para produção de apresentações com a interação dos participantes. A cada acesso e inserção de uma contribuição, automaticamente uma nuvem de palavras é produzida e atualizada – abrindo um canal para reflexão e análise interpretativa das equivalências e diferenças que, discursivamente, são apresentadas. Lógicas que, por meio da Teoria do Discurso, nos ajudam a compreender e a tecer considerações provisórias, mas importantes ao campo (socio)educacional brasileiro.

Após solicitação, os participantes do CLIPS fizeram suas considerações e as mesmas podem ser observadas na ilustração a seguir, que revela os sentidos que foram articulados para construir a Pedagogia Social pelos pesquisadores do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social, da Universidade Castelo Branco.

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

Ilustração 1- Sentidos em articulação sobre o nome Pedagogia Social.

Fonte: produzido pelo autor, por meio do aplicativo Mentimeter, a partir das contribuições dos participantes do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (2020).

Observem que foram recebidas 19 (dezenove) contribuições – o que revela a quase totalidade (20) de pesquisadores que temos no bojo do CLIPS, podendo-nos considerar que, de forma provisória, são sentidos que hegemonizam o nome Pedagogia Social para o referido grupo.

Para este exercício teórico-analítico, com base em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, as contribuições foram dispostas a seguir, em ordem alfabética, com interpretações sintetizadas sobre cada uma delas a fim de ampliar as articulações com o campo do saber da Pedagogia Social.

- **Alteridade:** o sentido atribuído se alinha com as contribuições de Emmanuel Levinas (2004) que vem sendo utilizadas pela pesquisadora portuguesa Isabel Baptista (2005) na construção da sua *Pedagogia da Hospitalidade*, uma forma de pensar e organizar as práticas (socio)educativas dinamizadas em espaços escolares e não escolares pelo reconhecimento da especificidade que cada sujeito carrega consigo nos processos formativos pelos quais passa.

- **Comprometimento / Compromisso:** o sentido atribuído se alinha com o entendimento de que, para a dinamização de práticas (socio)educativas, alguns saberes são necessários. A partir das contribuições de Freire (1996), muitos saberes são evidenciados, tais quais: rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade,

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.

estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica, reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Estes saberes sendo percebidos e apossados pelos Educadores Sociais no exercício de atuação pedagógica se articulam com o compromisso em avançar no processo formativo, pois, segundo Freire (1996) *"não há docência sem discência"* (p. 7).

- **Cuidado com o outro:** o sentido atribuído se alinha com um dos tripés que constituem a Pedagogia da Hospitalidade, a saber: Cuidado, Amparo e Orientação. A ideia do cuidado se articula com a perspectiva de atenção às diferenças e a unicidade do ser que se hospeda nos diferentes espaços formativos em que estamos inseridos. Segundo a Ferreira (2020), *"Na educação, o exercício de hospedar o outro é muito mais do que acolher. É se responsabilizar pelas necessidades educacionais e sociais daquele que se encontra no círculo das práticas educativas"* (p. 9).

- **Dedicação:** o sentido atribuído se alinha com o ofício do Educador Social, um trabalho hercúleo de construir abordagens pedagógicas para os dilemas e conflitos sociais. Postura que demanda dedicação, por parte do educador, para a construção de processos formativos eficazes. A partir de Souza Neto et al. (2019), identificamos alguns domínios que podem contribuir na organização do trabalho pedagógico deste educador, a saber: domínio sociocultural, domínio sociopedagógico, domínio sociopolítico e domínio epistemológico – que mostram *"a vitalidade da Pedagogia Social no Brasil"* (Souza Neto et al., 2019, p. 9).

- **Educação:** o sentido atribuído se alinha com a compreensão da amplitude que o mesmo possui. Educação não é sinônimo de escola, é um processo formativo amplo e encontra-se inserido em diferentes espaços sociais, tanto que Trilla (2008) afirma que *"é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente"* (p. 29).

- **Emancipação:** o sentido atribuído se alinha com o entendimento de que *"por meio de processos socioeducacionais, possa-se promover Emancipação, Transformação e Libertação, pilares da Pedagogia Social"* (Ferreira; Sirino, 2020, p. 6). A ideia de emancipação corresponde à necessidade de trazer autonomia aos sujeitos do processo (socio)educativo. Uma forma de construir uma independência, por meio das práticas pedagógicas dinamizadas, que possa influenciar no dia-a-dia dos indivíduos.

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

- **Empatia:** o sentido atribuído se alinha com o entendimento da necessidade de *"colocarmo-nos no lugar do outro para que, a partir de suas próprias referências – e não das pessoas – possamos melhor compreendê-lo; é a tentativa de 'calçar os seus sapatos"* (Bruno; Almeida, 2012, p. 92) – um movimento importante dentro do campo do saber da Pedagogia Social para o reconhecimento das necessidades que caracterizam este outro que nos atravessa no processo formativo.

- **Empoderamento ao sujeito:** o sentido atribuído se alinha com a instrumentalização dos diferentes sujeitos do processo formativo. Instrumentalização esta que oportunize construir capital cultural, capital social e capital econômico (Bourdieu, 2001) – a fim de que os indivíduos se empoderem na luta pela manutenção dos direitos individuais e coletivos.

- **Esperança:** o sentido atribuído se alinha com um dos elementos da Pedagogia da Convivência, organizados por Arthur Vianna Ferreira, a partir das contribuições de Jares (2008) que construir esta Pedagogia para sistematizar as práticas (socio)educativas dinamizadas na região da Catalunha. Sentido este que se relaciona com *"otimismo e, nesse sentido, facilita a convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, individual e coletiva"* (Ferreira, 2018, p. 41).

- **Fraternidade:** o sentido atribuído se alinha com as práticas (socio)educativas dinamizadas em espaços religiosos, onde o afeto entre dois indivíduos, como irmãos, é estimulado. Esta perspectiva dialoga com as considerações de Ferreira (2019a), quando traz uma abordagem psicossocial para a revitalização das relações agostinianas com o objetivo de *"conduzir os leitores a uma nova reflexão sobre o itinerário filosófico e espiritual que vem sendo realizado ao longo desses anos nas comunidades religiosas agostinianas"* (p. 9).

- **Generosidade:** o sentido atribuído se alinha com a necessidade de construção de práticas (socio)educativas que não sejam egoístas. Práticas que pensem no outro, nas demandas que o outro possui, nas especificidades que o outro carrega e, ainda, no contexto em que o outro está inserido. Uma generosidade que dialoga com a perspectiva da escola dos sentimentos (Kohan, 2018), na qual se propõe uma alfabetização das emoções à educação afetiva, por compreender que *"O ensinar é afirmado como um 'corpo a corpo', um tocar interior quando se escuta ao outro, um sentir-se tocado, um sentimento"* (p. 15).

- **Humanidade:** o sentido atribuído se alinha com o conceito de "Consideração positiva" apresentado por Bruno e Almeida (2012), uma vez que esta construção busca 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.

"aceitação do sujeito tal como ele é valorizando-o por si mesmo, num esforço de libertarmo-nos de nossas representações e não projetá-las no outro" (p. 92). O que seria esta 'aceitação' se não uma expressão da própria humanidade que o campo do saber da Pedagogia Social tanto preza? Uma humanidade que não objetifica, não impõe e não oprime, pelo contrário: aceita, valoriza e liberta.

- **Inclusão:** o sentido atribuído se alinha com as reflexões trazidas por Autor (2020), na construção de um "tripé para as práticas socioeducativas", a saber: Acessibilidade, Amorosidade e Assistencialidade. Tripé este que contribui para o processo de inclusão, no campo da Pedagogia Social, com a *"oferta de espaços de interação"*, *"a necessidade do afeto"* e *"a responsabilidade em realizar uma devolutiva ao Outro que garanta a manutenção dos seus direitos"* (p. 18 e 19).

- **Interculturalidade:** o sentido atribuído se alinha com a necessidade de reconhecer as diferentes matrizes culturais que contribuem para a nossa constituição humana. A partir de Candau (2014), compreendemos que *"A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza"* (p. 1).

- **Resistência:** o sentido atribuído se alinha com a demanda de construir um mundo melhor, por meio das demandas que emergem do social, *"olhando para a realidade de intolerância, exclusão e incompreensão na qual vivem muitos grupos sociais"* (Ferreira, 2019b, p. 10)

- **Respeito:** assim como identificado no significante 'esperança', o respeito também se alinha com um dos elementos da Pedagogia da Convivência. Sentido este que *"supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa"* (Ferreira, 2018, p. 41).

- **Transformação:** o sentido atribuído se alinha com o entendimento de que *"por meio de processos socioeducacionais, possa-se promover Emancipação, Transformação e Libertação, pilares da Pedagogia Social"* (Autor y otro, 2020, p. 6). A ideia de transformação corresponde ao desejo de modificar a realidade social em que vivem ou sofrem os diferentes sujeitos do processo (socio)educativo.

- **União:** o sentido atribuído se alinha com o verso *"um galo sozinho não tece uma manhã"* (Melo Neto, 2008, p. 219), do poema "*Tecendo a manhã*", de João Cabral de Melo Neto. Uma construção que revela a importância da articulação de esforços, dentro do campo

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

do saber da Pedagogia Social, a fim de construir práticas (socio)educativas que façam a diferença na vida dos diferentes sujeitos.

Os sentidos, apresentados acima, a partir das contribuições dos pesquisadores do CLIPS, possibilitam identificar o quanto o nome Pedagogia Social, discursivamente, vai sendo hegemonizado no campo (socio)educacional brasileiro, pois sob ele abriga diferentes tentativas de significação. Por meio destes discursos, uma cadeia de equivalência, entre diferentes elementos que compõem as demandas sociais, é construída e estes sentidos são articulados.

Este movimento reflexivo oportuniza-nos perceber a necessidade de contribuir no processo de construção da 'pedagogia' significada como 'social', tanto que – junto com estes sentidos, podemos articular um levantamento feito Caliman (2010), referente à impossibilidade de fixar uma única significação para este nome em disputa.

Segundo o autor, a Pedagogia Social pode ser compreendida:

1) como uma ciência;
2) como uma ciência prática;
3) como uma ciência normativa;
4) como uma ciência descritiva;
5) como uma ciência que produz tecnologia educacional;
6) como uma ciência orientada para indivíduos e grupos;
7) como uma relação de cuidado e ajuda;
8) como promotora nas pessoas da capacidade de administrar seus riscos; e
9) através de programas e instituições socioeducativas.

Estas 9 (nove) frentes de significação do campo do saber da Pedagogia Social, dentre infinitas outras possibilidades, dialogam com os sentidos apresentados pelos pesquisadores do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social. De forma provisória, convergem na constituição da Pedagogia Social como uma 'ciência', mas se resvalam nas demandas específicas que cada perspectiva carrega (apenas ciência, ciência prática, ciência normativa, ciência descritiva, ciência produtora de tecnologias e ciência orientada para indivíduos e grupos), no entanto estas significações – em alguma medida – vão se hibridizando e fazendo novos arranjos com outras demandas apresentadas.

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.

Quando os pesquisadores do CLIPS trazem sentidos de educação, podemos articular esta construção com a Pedagogia Social como uma ciência pela amplitude que ambas possuem; os sentidos de união contribuem para o entendimento da Pedagogia Social como uma ciência prática pela perspectiva de junção de esforços no dia-a-dia em prol das demandas que emergem do social; a ideia de interculturalidade e de inclusão cooperam para a significação da Pedagogia Social como uma ciência normativa, que contribui para minimizar os processos de desigualdades sociais colocando em tela matrizes e grupos sociais ditos minoritários.

A perspectiva da dedicação ajuda a pensar na Pedagogia Social como uma *ciência descritiva* pela compreensão de que, ao se dedicarem às práticas (socio)educativas, os Educadores Sociais descrevem ações e processos formativos, experiências e saberes importantes para o cotidiano; os sentidos de transformação, empoderamento do sujeito e de emancipação são articulados para construir a Pedagogia Social como uma *ciência que produz tecnologia educacional*, na percepção de que toda mudança na realidade social dos indivíduos é vista como uma tecnologia a ser construída e colocada em prática; a busca pela alteridade oportuniza perceber a Pedagogia Social como *uma ciência orientada para indivíduos e grupos*, que são iguais nas diferenças que possuem e nas especificidades que carregam consigo.

Os sentidos de respeito, generosidade, humanidade, esperança, fraternidade, empatia e cuidado com o outro se alinham com a Pedagogia Social como *uma relação de cuidado e ajuda*, na qual as ações (socio)educativas dinamizadas contribuem para o fortalecimento dos vínculos humanos e para a construção de uma sociedade mais harmoniosa em sua convivência; a materialização da resistência dialoga com a Pedagogia Social como *promotora nas pessoas da capacidade de administrar seus riscos* pela necessidade de lutar pela garantia dos direitos humanos, em tempos de retrocessos e de desigualdades sociais cada dia mais latentes; e, por fim, a hibridização de comprometimento e compromisso contribuem para a significação da Pedagogia Social *através de programas e instituições socioeducativas*, locais onde educação não é sinônimo de escolarização e onde as necessidades sociais são percebidas, valorizadas e integradas à prática pedagógica.

Cabe ressalta que as articulações destes sentidos com as significações de Geraldo Caliman sobre o campo do saber da Pedagogia Social não são fixas. São produzidas por meio de interpretações dos discursos que elas carregam consigo.

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.

Outras interpretações e articulações podem ser produzidas para entender as lógicas de funcionamento das práticas (socio)educativas que orbitam o social, no entanto, o exercício reflexivo deste artigo nos oportuniza identificar a quantidade de sentidos que, discursivamente, encontram-se em disputa por construir o nome "Pedagogia Social" e hegemonizá-lo no cenário socioeducacional brasileiro, evidenciando-se, portanto, a Pedagogia Social como um significante vazio. Vazio não pela ausência de sentidos, mas, justamente, pelo contrário, pelo excesso de sentidos que se encontram em disputa que promove uma impossibilidade de saturação e fechamento da significação.

Conclusão pandemônica

No penúltimo encontro virtual do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social, deste ano de 2020, um dos pesquisadores do grupo sinalizou que o "CLIPS é um grito", evidenciando a potência do coletivo na luta pela construção de processos formativos nos quais as demandas do social sejam levadas em consideração e os direitos humanos sejam garantidos por meio de processos (socio)educativos.

Esta construção nos impactou, à época, por percebermos a importância do grupo na construção de um espaço plural de diálogos, reflexões, estudos, investigações, pesquisas e produções, regado com muito acolhimento. Ao percebermos a potência do CLIPS na problematização do campo do saber da Pedagogia Social, houve uma inspiração para contribuir na construção deste campo, ainda que provisoriamente.

Momento quando, por conta da pandemia da Covid-19, novos olhares metodológicos foram lançados na construção da pesquisa e o aplicativo Mentimeter nos pareceu um importante instrumento para materialização dos sentidos articulados sobre o nome Pedagogia Social e, ainda, para interpretação destes sentidos à luz da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

Este exercício reflexivo não tem por objetivo evidenciar uma única/última significação sobre a Pedagogia Social, mas, justamente, tencionar os diferentes sentidos que se articulam para preencher este nome em disputa. Sentidos que nos ajudam a compreender a função que a Pedagogia Social tem para o campo (socio)educacional brasileiro a ponto de ser hegemonizado por meio de discursos valorativos que reconhecem a importância desta ciência.

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.

Neste contexto, cabe evidenciar a novidade trazida nesta investigação: o referencial teórico-analítico da Teoria do Discurso, que não se preocupa em trazer 'respostas', mas, sim, novos olhares para se pensar os fenômenos sociais e, neste caso, (socio)pedagógicos.

Não podemos deixar de sinaliza a precariedade destas construções, visto que outras articulações poderiam ter sido construídas, mas, em contrapartida, cabe pontuar o quanto estas reflexões dos pesquisadores do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social contribuem para a 'construção', ainda que provisória, do campo da Pedagogia Social no Brasil.

Certamente: o CLIPS é um grito!

Referências

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético.* Porto: Profedições.

Bourdieu, Pierre. (2001). Os três estados do capital cultural. *In:* Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes. (p. 73-79).

Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R. de. (2012). As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. *In:* Placco, V. M. N. D. S.; Almeida, L. R. D. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola. (p. 91-101).

Caliman, Geraldo. (2010). Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação* – UNISAL, Americana/SP, Ano XIII, n. 23, p. 341-368, 2º Semestre. Disponível em: https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73. Acesso em: 24 mar. 2021.

Candau, V. M. (2014). *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Ferreira, A. (2018). Pedagogia Social e docência ampliada no processo de formação inicial. *In:* Ferreira, A. (Org.). *Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social*. Curitiba: CRV. (p. 31-49).

- (2019a). *Convivência e Itinerância:* uma abordagem psicossocial para revitalização das relações agostinianas. Maringá: A. R. Publisher Editora.

- (2019b). Apresentando motivos para ler – e (re)existir – a partir deste livro. *In:* Ferreira, A. (Org.). *Pedagogia Social:* lugar de (re)existência. Curitiba: CRV. (p. 9-10).

- (2020). Apresentação. *In*: Ferreira, A. (Org.). *Hospitalidade na Educação:* por uma pedagogia do cuidado, do amparo e da orientação na Educação Social. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. (p. 7-10).

Ferreira, A.; Sirino, M. B. (2020). Pedagogia Social em Tempos de Pandemia:Ações Extensionistas do Fora da Sala de Aula. *Ead em foco*, *Revista cientifica em Educação a Distância*, v. 10, n. 3, e 1108, p. 1- 10. Disponível em:

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

https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1108. Acesso em: 29 abr. 2021.

Jares, X. R. (2008). *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Pala Athenas, 2008.

Kohan, W. O. (2018). Prólogo: entre heresia e a alegria, a amizade que sustenta a vida. *In:* Ferraro, G. *A escola dos sentimentos:* da alfabetização das emoções à educação afetiva. Rio de Janeiro: NEFI.

Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Laclau, E; Mouffe, C. (2015a). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq.

- (2015b). Pós-marxismo sem pedido de desculpas. *In:* Lopes, A. C.; Mendonça, D. de. (Orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume. (p. 35- 72).

Levinas, E. (2014). *Entre nós – Ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Melo Neto, J. C. de. (2007). *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Paiva, J. S. de. (2015). *Caminhos do Educador Social no Brasil*. São Paulo: Paco Editorial.

Sirino, M. B. (2020). Tríade para as práticas (socio)educativas em tempos de pandemia: uma reflexão na docência do ensino superior. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação* (online). Rio de Janeiro, v. 5, n. especial, p. 17-19. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/115. Acesso em: 29 abr. 2021.

Souza Neto, J. C. de; Silva, R. da; Graciani, M. S. S.; Caro, S. M. P. (2019). Prefácio VI CIPS 2018. *In:* Souza Neto, J. C. de; Silva, R. da; Graciani, M. S. S.; Caro, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social: uma abordagem pedagógica para os problemas e conflitos sociais*. São Paulo: Expressão e Arte. (p. 7-9).

Trilla, J. (2008). A educação não-formal. *In:* Arantes, V. A. (Org.). *Educação formal e não-formal*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.

Para contactar

Marcio Bernardino Sirino, Doutorando em Educação (ProPEd/UERJ); Mestre em Educação (UNIRIO); Professor da Universidade Castelo Branco (UCB); Líder do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS/UCB); Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo: conhecimento & cultura (UERJ);Pesquisador-Gestor do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP); Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO); Lattes: lattes.cnpq.br/7948350545918651.

Email: **pedagogomarcio@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.

El tema:

La Educación Social en Latinoamérica: cartografía de oportunidades

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.

Pedagogías agroecológicas: reflexiones y prácticas

Agroecological pedagogies: reflections and practices

Humberto Silvano Herrera Contreras, *Brasil*

Resumen

El texto[1] sintetiza reflexiones y prácticas pedagógicas con niños motivadas por los saberes de la agroecología. Integra contribuciones teóricas de autores interesados en la temática y de experiencias de instituciones que promueven prácticas de educación social con énfasis en la agroecología. Resalta los valores que la agroecología promueve en la perspectiva de la soberanía alimentaria, de la salud social y ecológica de los niños. También, cita actividades como la experiencia de los niños custodios de semillas y de las huertas agroecológicas.

Palabras clave: Pedagogía. Educación social. Agroecología.

Abstract

The text synthesizes reflections and pedagogical practices with children motivated by the knowledge of agroecology. It integrates theoretical contributions from authors interested in the subject and experiences from institutions that promote social education practices with an emphasis on agroecology. It highlights the values that agroecology promotes from the perspective of food sovereignty, the social and ecological health of children. Also, it cites activities such as the experience of child caretakers of seeds and agroecological gardens.

Keywords: Pedagogy. Social education. Agroecology.

Fecha de recepción: 31/03/2021 Fecha de aceptación: 19/04/2021

1 El texto organizado es una adaptación de una sección del capítulo *Agroecología para niños: saberes autorales de América Latina* (P. 251-266), escrito por el propio autor y publicado en el libro organizado por Jefferson da Costa Moreira; Vanderlei Barbosa, *Mosaico cultural Latino-Americano: educação, história, filosofia e espiritualidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 294p.

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

Se permiten la reproducción, 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 buena educación escolar en la temprana edad coloca semillas que pueden producir efectos a lo largo de toda una vida"
Laudato Si', n. 213.

Introducción

Al pretender conceptualizar agroecología escolar es necesario contextualizar el espacio educativo al cual se dirige. En el caso específico de este trabajo, la discusión se aproxima a las escuelas urbanas, principalmente, a partir de proyectos educativos que

despierten el interés de los alumnos y profesores (Luzuriaga, 2001), con base en perspectivas didácticas integradas entre los componentes curriculares, que objetiven el desarrollo de los saberes agroecológicos por medio de actividades prácticas de sembrar, cuidar, cosechar y celebrar la multiplicación de la vida.

Las pedagogías agroecológicas recomiendan que se prioricen los entornos naturales como contextos educativos y la naturalización de los entornos escolares, incluyendo en sus instalaciones elementos no artificiales que favorezcan la interacción de los niños con el medio natural (Martínez-Madrid, 2016). La agroecología escolar sugiere prácticas como el juego libre y la experimentación en los diferentes ecosistemas naturales; el contar historias de la naturaleza; sembrar cereales, hortalizas, hierbas medicinales y condimentos, cuidar de la huerta, clases de horticultura y floricultura, prácticas agrícolas, de arborización, de alimentación saludable, entre otras. Es importante comprender los valores que promueven las prácticas agroecológicas como "compartir" el sembrar, el cuidar y el cosechar; "asociar" la creatividad con la naturaleza; "envolverse" en el mundo orgánico (Merino y Tapia, 2019) y "preservar" los saberes de los pueblos tradicionales.

Tiriba (2018) en sus investigaciones sobre el derecho de los niños a la naturaleza, motivada por la búsqueda de pedagogías ecológicas, populares y libertadoras, reconoce como fundamental la aproximación de los niños a los saberes de los pueblos tradicionales. De acuerdo con la autora,

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

Se permiten la reproducción, 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 fundamental participar de la lucha en defensa de esos pueblos, porque con ellos tendremos la posibilidad de aprender los saberes necesarios a la producción de otra lógica social y escolar, pautada en el respeto a la naturaleza, en la valorización de lo lúdico, de los rituales que alimentan los lazos comunitarios (Tiriba, 2018, p. 263).[2]

En sus conclusiones sobre aprender-y-enseñar la democracia en la educación con niños, a partir de los saberes de los pueblos tradicionales y como modo de convivencia que incluye seres humanos y no humanos, escribe:

> Una escuela amorosa es lo que necesitamos no apenas para los niños indígenas, sino también para los del campo, de la ciudad, de la floresta, del cerrado […] de las orillas de la playa o de cualquier rincón del país. Una escuela que no se organice por la lógica de la apropiación del conocimiento, por el individualismo y la competición, por la ideología del aprisionamiento de los cuerpos y del desvanecimiento de los deseos, por la imposición antidemocrática de normas y reglas que no están dirigidas para el beneficio de la mayoría; y si se fundamente en la ética del cuidado, apueste en la democracia como convivio amoroso, del cual podrá emerger creatividad, inventividad, libertad (Tiriba, 2018, p. 270-271).[3]

Esas pedagogías se multiplican en diferentes contextos, movimientos sociales, asociaciones comunitarias, cooperativas, escuelas e instituciones no gubernamentales. En América Latina, se realizan anualmente encuentros de agroecología y se regionalizan, constituyendo redes que se multiplican afirmando los valores de la agroecología como un modo de vida sostenible. Las semillas son un punto importante en la agroecología que se aproximó de los contextos escolares latinoamericanos, formando grupos en escuelas de niños y adolescentes que son llamados "custodios de semillas" o "guardianes de semillas" (Conti *et al*., 2012). Los custodios al plantar, cuidar, multiplicar y guardar las semillas hacen una defensa cultural, política, económica y agroecológica de las semillas:

Defender las semillas es considerarlas base y sustento de la identidad; la semilla es la que nos hace ser campesinos, indígenas y afros. Defender las semillas es tenerlas y usarlas como resistencia consciente y crítica ante las amenazas legales y comerciales por parte de las transnacionales y el estado-nación. Defender las semillas es fortalecerlos mercados locales y regionales; recuperar el valor de uso de las semillas y producir la comida propia. Defender las semillas es no considerarlas un simple artefacto con formas, tamaños y colores, sino soberanía y autonomía alimentaria. Conservarlas semillas es usarlas; pasar a la idea de que cada familia

2 Traducción del autor.
3 Traducción del autor.

Se permiten la reproducción, 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 cada comunidad son la casa de las semillas con libre intercambio (Álvarez Ramírez *et al*., 2013, p. 144).

Foto 1: Experiencias de los niños custodios de semillas.

Fuente: ABAI. 2018-2020 y Centro de Educación Infantil Giacominos en la naturaleza. 2018.

A su vez, esos grupos están ligados a comunidades y/o redes que fortalecen y amplían estas iniciativas locales, promoviendo encuentros y espacios de intercambio (Oliveira *et al*., 2016) entre las "familias custodias" (Olanda, 2015), que resaltan el derecho a la alimentación saludable, a la soberanía alimentaria. Cabe comentar, que la organización de esas familias en la creación de "casas comunitarias de semillas" busca reafirmar una posición contraria a las "semillas corporativas" (Barbosa, 2014).

Apoyadas en estas iniciativas, las escuelas organizan experiencias concretas fundamentadas en la filosofía permacultural y en las técnicas de agricultura ecológica, con el objetivo de que los alumnos se sientan pertenecientes al territorio, se desenvuelvan con hábitos saludables, valoricen los alimentos producidos por los campesinos y expresen la voluntad de defender las plantas nativas (Santana y Durango, 2016). Ejemplos de esas experiencias son las huertas agroecológicas, que cuando son alineadas a los aprendizajes curriculares, contribuyen en el desarrollo de valores y actitudes sociales y de educación alimentaria, alcanzando también a las familias de los estudiantes. Bellenda *et al.* (2015, p.4) destacan los aprendizajes actitudinales que los docentes apuntaron de las prácticas pedagógicas en la huerta: *"Los niños aprenden a compartir, a ser más solidarios y a generar junto a sus pares, el cuidado 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.

mantenimiento de un espacio que es común a todos". La huerta produce *"la generación de un clima de motivación y felicidad en la escuela, ya que el hecho de tocar la tierra y estar en contacto directo con los procesos de la naturaleza, sobretodo del ciclo de los alimentos, es ya de por sí motivador para los niños"* y valoran *"el traslado a algunos hogares de estos aprendizajes y la instalación de una huerta en ellos"*.

> La escuela con huerta es otra escuela; se vivencian otros ánimos cuando uno llega a ella. Los niños son felices aquí, hay menos conflictos y creo que una de las cosas que influye, además del personal docente y no docente, es la huerta (Bellenda et al., 2015, p. 4).

También se destacan las iniciativas de las huertas mandalas, que organizadas circularmente integran los principios agroecológicos y destacan el valor de la circularidad a partir de los saberes africanos e indígenas. Podemos mencionar el mensaje de la filosofía Ubuntu que enseña a fortalecer las relaciones entre las personas, con base en el respeto, en el compartir, en el cuidado, en la confianza y en el altruismo. La circularidad promueve el valor de mirarnos los unos a los otros y expresarnos recíprocamente. Su representación en la huerta invita a cultivar estos valores e imprime una visión comunitaria a la vida.

Figura 2: Projeto da Horta Mandala.

Um espaço para brincar, plantar, cuidar e cultivar a amizade com a Terra.

Fonte: ABAI. 2017 - 2019.

Otra experiencia que constituye un ejemplo significativo e innovador, ha sido protagonizada por escuelas en comunidades andinas que han rescatado la memoria y el cuidado de la vida en el territorio por medio de bioralituras, narrativas de los momentos vividos, que pueden ser

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

contadas o cantadas. La bioralitura se propone como un nuevo concepto en la enseñanza de la Biología contextualizada, en la medida en que posibilita retomar el conocimiento y sabidurías propias de culturas que han tenido o tienen vivo el legado de la oralidad. De igual manera revitaliza la memoria ancestral de los pueblos, sus lenguas y las relaciones que han tejido con el espacio vivido y sentido. Estas bioralituras que pueden ser orales (cantos, poesías), escritas, visuales o ilustradas se retoman y se recrean según las necesidades educativas de los wawas claramente comprendiendo y haciendo las lecturalezas propias del lugar donde se está dando la práctica educativa. (Lozano Prado, 2018, p. 111).

Experiencias metodológicas como estas proponen procesos educativos contextualizados, fortalecedores de identidad. Otras posibilidades que han sido registradas a partir de las prácticas agroecológicas son las producciones musicales, artísticas, de juegos, que surgen de la propia sistematización de las actividades que los niños realizan.

Por ejemplo, en 2018, la Asociación Brasileña de Amparo a la Infancia (ABAI), institución que atiende niños y adolescentes de escuelas públicas, por medio de proyectos socioambientales y de educación agroecológica, publicó el CD Hijos de la Madre Tierra – Cantando, jugando y conviviendo con la Madre Tierra, como resultado de las actividades realizadas con los niños. Las 16 músicas fueron grabadas porlos propios niños y el CD acompaña material didáctico que describe el contexto de como las letras de las músicas surgieron y posibles actividades que pueden ser propuestas a partir de ellas. En la música "Conviver com o sagrado da terra", los niños cantan en el refrán:

> **Convivir con el sagrado de la Tierra**
>
> **Promover la ciudadanía**
>
> **Proteger, defender la Madre Naturaleza**
>
> **Es hacer agroecología**.[4]

Entre otras producciones musicales que pueden ser destacadas es el CD del cántico de los niños Guarani Ñande Reko Arandu: Memória viva Guarani (2000) y la serie radiofónica Laudato Si', que integra 20 episodios sobre "hermanos y hermanas de la naturaleza", destacando la urgencia de los problemas socioambientales que los afectan y provocando la consciencia ecológica de los oyentes.

4 Traducción del autor.

Se permiten la reproducción, 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, innumerables prácticas han sido sistematizadas y están disponibles a los educadores en sitios web como Criança e Natureza,[5] Humanaterra,[6] Tierra en las manos,[7] Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá,[8] Grupo Semillas,[9] Território do brincar,[10] entre otros.

Se destaca, el libro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, de Gandhy Piorski, en el cual el autor registra la experiencia creativa de juguetes con materiales de diferentes regiones y orígenes. En su obra, el autor investiga sobre la imaginación del juego del niño por medio de sus producciones materiales, gestuales y narrativas. Según Piorski (2016, p. 19),

La materialidad del jugar (agua, tierra, fuego y aire) abre caminos que desembocan en la sustancialidad del imaginar. Las materias del juego alcanzan los sentidos del niño como el arco, las cuerdas del violín. Produce efecto ese encuentro, un riquísimo espectro de impresiones y sentidos. Hace trabajar una imaginación vital. Una imaginación que establece vínculo entre el niño y la naturaleza y tiene capacidades específicas y mayor plasticidad: es transformadora, regeneradora.[11]

Y, añade*: "El juego proveniente de la experiencia libre del niño en contacto con la naturaleza es nuestra puerta de entrada rumbo a esas reservas simbólicas de la producción humana"* (Piorski, 2016, p. 51).[12]

Consideraciones finales

La pedagogía es siempre una construcción creativa que se sistematiza a partir de las prácticas educativas. No existe una pedagogía acabada, existe un registro de experiencias cotidianas que van adquiriendo consistencia a partir de los resultados positivos que van apareciendo en las personas que participan de ellas.

Los saberes de la agroecología permiten a los niños percibir que hay vida en la naturaleza, una vida llena de misterios, de semillas, de tierra, agua, pájaros, flores, etc., y que ellos también son naturaleza. Así como la naturaleza cuida de ellos, también ellos pueden cuidar de la

5 Cf. https://criancaenatureza.org.br/ .
6 Cf. https://www.humanaterra.org/ .
7 Cf. http://www.tierraenlasmanos.com/ .
8 Cf. http://www.centrosabia.org.br/ .
9 Cf. https://www.semillas.org.co/ .
10 Cf. https://territoriodobrincar.com.br/.
11 Traducción del autor.
12 Traducción del autor.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 y de sus hermanos árboles, animales, viento y tantos otros. Esa relación de cuidado fraterno es fundamental para el desarrollo de la conciencia ecológica de los niños, que expresan voluntad de proteger la naturaleza para ellos y para los otros niños que precisan de ella en el futuro.

Con la intención de garantizar esas experiencias de cuidado es que las actividades agroecológicas integran los saberes de los pueblos nativos, valorizando una dimensión ecológica preocupada de la justicia, la cultura, la economía solidaria y el bien común. Aproximar los saberes agroecológicos de las escuelas es una forma concreta de garantizar a los niños su derecho de relacionarse con la naturaleza.

Referencias

Álvarez Ramírez, F. (2013). Las escuelas campesinas de agroecología, centros de formación campesina y los custodios de semillas en los Andes tulueños (Colombia). *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 4(2), 2013, 135-147. Recuperado de: https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/988 .

Barbosa, M. (2014). *Casas de sementes comunitárias: estratégia de resistência e manutenção da vida camponesa*. 2014. 97 f. Disertación (mestrado) - Universidad Federal de Ceará, ProRectoría de Investigación y Posgrado, Programa de Posgrado en Desarrollo y Medio Ambiente, Fortaleza-Ce, 2014. Recuperado de: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16077 .

Bellenda, B. *et al*. (2015). Aportes de la huerta escolar agroecológica al aprendizaje de niñas y niños en escuelas de Montevideo, a través del Programa Huertas en Centros Educativos. Facultad de Agronomía, Universidad de la República. *Memorias do V Congreso Latinoamericano de Agroecología* – SOCLA, La Plata, 2015. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/ 59003.

Conti, V. *et al*. (2012). O papel da escola na formação dos guardiões mirins das sementes crioulas de Ibarama – *RS. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária "Territórios em disputa: os desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro"*. Uberlândia, MG, 15 a 19 de outubro de 2012. Recuperado de: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1211_1.pdf

Lozano Prado, K. (2018). *Auka urkuta yakumanta. Guardianes del agua y la montaña Reconstrucción de las bioralituras con los wawas (niños y niñas) de la Escuela de Saberes Munay-ki Uma del Resguardo Hatun Wakakayu de San Agustín (Huila): un aporte a la defensa y cuido de la vida del territorio.* (Monografia). Universidad Pedagógica Nacional, 2018.131p. Recuperado de: http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11226 .

Luzuriaga, L. (2001). *Diccionario de Pedagogía.* Buenos Aires: Losada.

Martínez-Madrid, B; Eugenio, M. (2016). Acercamiento a la agroecología en la infancia*:* propuestas educativas y reflexiones. *Agroecología* 11 (1): 7-18, 2016. Recuperado de: https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riaa/article/view/988.

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

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

Merino, E.; Tapia, M. (2019). *Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial*. Ecuador: Universidad Nacional de Educación, 2019. Recuperado de: http://repositorio.unae. edu.ec/handle/56000/1162.

Olanda, R. (2015). *Famílias guardiãs de sementes crioulas*: a tradição contribuindo para a agrobiodiversidade. 2015. 155f. Tesis (Doctorado). Programa de Posgrado en Sistemas de Producción Agrícola Familiar. Facultad de Agronomia Eliseu Maciel. Universidad Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 2015. Recuperado de: http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3038 .

Oliveira, I. *et al.* (2016). Agrobiodiversidade Crioula*:* os 13 anos dos Dias da Troca das Sementes Crioulas de Ibarama-RS. *Cadernos de Agroecologia*, v. 10, n. 3, may 2016. Recuperado de: http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/ view/17583 .

Papa Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la Casa Común*. 2015. Recuperado de: http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html .

Santana, J.; Durango, G. (2016). *Apropiación de territorio y protección de las variedades nativas de semillas agrícolas, a través de la implementación de una huerta agroecológica y permacultural en el Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.* (Monografía). Licenciatura em Biología. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. Recuperado de: http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8950 .

Tiriba, L. (2018). *Educação Infantil como direito e alegria*. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Para contactar:

Humberto Silvano Herrera Contreras. Email: **htoherrerac@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.

Conversación entre las dos orillas
Avistando faros para una educación social emancipadora

Two shores ´conversation. Spotting headlights for an emancipatory social education

Conversas entre as duas margens. Avistando faróis para uma Educação social emancipadora

Verônica Müller y **Jon Echeverría,** *Educadores Sociales*

Resumen

En esta oportunidad se plantea un diálogo entre el autor y la autora sobre los retos de la Educación social en este tiempo, un diálogo que es metáfora de muchos años de encuentros y de colaboraciones entre las Américas y la Europa del sur. Los autores se saben en una realidad náufraga, pero no renuncian a proponer guías y pistas para orientarse. Así como las relaciones interpersonales son el sustrato del oficio socioeducativo, las alianzas y el contraste entre diferentes orillas y realidades son fundamentales para construir un ámbito de trabajo ancho y fértil.

Palabras clave: Educación social / Educación de calle / Redes de educadores y educadoras sociales / Derechos Humanos / Profesionalización

Summary

We plan to host a dialogue between the two authors on current challenges to social education. We hope this discussion can serve as a conduit for years of prior collaboration between the Americas and southern Europe on the topic. Though these authors navigate tempestuous waters, they weather the storm by plotting a course to calmer waters with constructive advice and guidelines. Interpersonal relationships are the key to thriving in the socio-educational profession, as is continually exploring differences of opinion and different experiences from other shores.

Keywords*:* Social education / Street work / Networks of social educators / Human Rights / Professionalization

Resumo

Nesta oportunidade se desenvolve um diálogo entre o autor e a autora sobre os desafíos da educação social neste tempo, um diálogo que é metáfora de muitos anos de encontros e de tentativas entre as Américas e a Europa do sul. Os autores se reconhecem em uma realidade náufraga, mas não renunciam a propor guias e pistas para orientar-se. Assim como as relações interpessoais são o substrato do oficio educativosocial, as alianças e o contraste entre diferentes margens e realidades são fundamentais para construir um ámbito de trabalho amplo e fértil.

Palavras-chave: Educação social/Educação de rua/redes de educadores e educadoras sociais/ Direitos Humanos/ Profissionalização

Fecha de recepción: 30/03/2021 Fecha de aceptación: 07/04/2021

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.

Introducción:

Este texto lleva fraguándose desde hace muchos años. En realidad, no es algo definitivo, sino una cata del diálogo que mantenemos en el marco de nuestros intercambios transfronterizos bajo la cobertura de ***Dynamo International – Street Workers Network.***[1] Ya son muchos los encuentros acumulados en varias partes del mundo, las reuniones en grupo o de forma bilateral, las presenciales o las digitales, las complicidades y los debates entre educadores y educadoras sociales de calle de muchísimos lugares. Este diálogo ininterrumpido (tiene bastante mérito esta estabilidad tenida en cuenta la precariedad general de este oficio en la mayoría de los países y de los vaivenes socioeconómicos) ha sido especialmente relevante entre las compañeras y compañeros de América Latina y, sobre todo, Canadá (Quebec), Estados Unidos, Portugal, Bélgica, de Portugal, España y Francia. Nos hemos nutrido mutuamente y seguimos dándonos apoyo cada vez que lo solicitamos. Podríamos hablar de una especie de fraternidad interoceánica que trata de reforzar nuestro trabajo y nuestras redes, que trata de orientarnos en esta zozobra.

En estos momentos esta fértil cooperación se concreta con el proyecto ***AMÉRICAs*** apoyado por ***Erasmus+ Capacity Building,***[2] que busca reforzar las redes de trabajo socioeducativo con jóvenes en cada país, y profundizar en el enfoque de derechos (en especial en sus consecuencias metodológicas) y en la perspectiva de género (sobre todo en la educación de calle). Así que volveremos a viajar y a encontrarnos, tejiendo respuestas comunes a problemas cada vez más parecidos. El texto que presentamos aquí quiere resumir algunas de estas contribuciones, pero sobre todo quiere reproducir la manera de crear conocimiento a partir del diálogo abierto (*del pensar en voz alta*).[3] No es algo exhaustivo ni forma parte de un corpus acordado, es una conversación sobre la educación social y sus retos, sobre nuestras

1 ***Dynamo International – Street workers Network*** agrupa a educadores y educadoras sociales de calle en 50 países, reforzando sus capacidades y sus redes locales. https://dynamointernational.org/es En España Dynamika es la plataforma vinculada a la red internacional y siempre está abierta para las personas que quieran sumarse (lazos.liens.loturak@gmail.com). En Brasil, es AESMAR la plataforma que se vincula a la Red Dynamo International. https://www.facebook.com/educadoresaesmar

2 AMÉRICAs Project Erasmus+ Capacitiy Building 2020-2022 lo forman Asociación Navarra Nuevo Futuro **(España)** / CAI - Conversas Associação Internacional **(Portugal)** / Dynamo International – Street workers Network **(Belgique)** / Asociación Mi Rancho **(Bolivia) /** AESMAR Associação de Educadores Sociais de Maringá **(Brasil)** / Corporación Educativa Combos **(Colombia)** / Fundación Somos Calle Ecuador **(Ecuador)** / Asociación Coalición Sembradores de Vida, Siembra Bien **(Guatemala) /** Centro Transitorio de Capacitación y Educación Recreativa El Caracol AC **(México)** + info: https://laboeduca.org/wp-content/uploads/2020/12/AMERICAS-ErasmusPlus-Resumen-2020-2022.pdf

3 El artículo se estructura en párrafos escritos de manera consecutiva por cada autor a modo de intercambio epistolar. Sin embargo, hemos reducido al máximo las alusiones personales naturales en toda conversación para dar más espacio al desarrollo de los conceptos. En este "toma y daca", Jon Echeverría será **J** y Verônica Müller **V**.

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

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

contradicciones y sobre el futuro. Y del intercambio se puede quizá extraer la idea de que ya no tiene sentido construir nada con lógicas nacionales, o por lo menos, de que la territorialidad debe de ser superpuesta, que hay que *hidratar* lo local y más cercano también con fuentes lejanas. La crisis pandémica ha terminado por empequeñecer el mundo y corremos el riesgo de reaccionar con miedo y con más repliegue identitario. La promoción de la educación social y la aspiración a un mundo más igualitario deben ser ya globales, tejidas desde las diferentes orillas.

Varias orillas de un mismo océano (Jon Echeverría 2020)

J

Pensar la educación social desde España siempre requiere un ejercicio de memoria. Por un lado, cuando el oficio era informal e incipiente en los años 60 y 70, los alisios latinoamericanos nos traían modelos teóricos y esperanzas. Por otro, la incorporación al proyecto de la Unión Europea y el desarrollo democrático y social permitieron una notable profesionalización y una cierta sistematización de las prácticas a partir de los años 90.

Este cambio en pocos años nos permite mirar por el retrovisor, y recordar cómo éramos (y entender mejor cómo están en Latinoamérica), y al mismo tiempo compartir dilemas y situaciones con los compañeros y las compañeras europeas. Podemos entender las dificultades y las ganancias de la educación social en diferentes situaciones. Estamos en un punto de observación privilegiado *entre el estar y el ir*.

Entrados ya en la globalización y en el estupor pandémico, seguimos buscando el futuro, con una cierta posición ocupada, pero en medio de una atomización de profesiones “hermanas”

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

Se permiten la reproducción, 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, Trabajo Social, Integración social, Animación sociocultural, y todas sus especializaciones, sin contar las certificaciones de profesionalidad que en ocasiones son los que marcan la pauta). Si antes teníamos precariedad y dinamismo, y ahora disponemos de un mayor reconocimiento (con el riesgo tecnocrático), seguimos en cualquier caso necesitados de compañía.

Porque en el contraste y en la conversación, pensamos mejor sobre nosotros mismos. Por eso quisiera para empezar, plantear si es cierta esta especie de ley natural: ¿Debemos de asumir que la profesionalización y la tecnificación de la educación social implican necesariamente una pérdida de frescura y de creatividad, una reducción de la capacidad de transformación? ¿Cómo se ve este fenómeno desde un territorio con una gran producción teórica y práctica que sin embargo no consigue estabilizar la profesión?

V

En nuestra determinación por hacer reflexiones cortas, desvío el abanico de consideraciones que haría sobre eso, y te explico que nuestro colectivo estuvo muy inquieto con este tema durante una época. Nos preocupaba que si nos alejábamos de las personas que demostraban talento y placer realizando su trabajo sin formación universitaria, nos quedaríamos como técnicos fríos. Perderíamos así, pensábamos, la característica fundamental de la acción socioeducativa, a saber, *ser espacio/tiempo/acción de esperanza* y *desarrollo de lo que hay de más humano en nosotros-as en la sociedad de nuestro tiempo.* Esto para nosotros significaba ubicar la educación social en el ámbito de los derechos humanos y de la cultura en general.

Hoy, pasados los años, creo que las características de *no frescura* y de *no creatividad* no son definidoras sustantivas de la formación profesional de cualquier área. Lo digo en función de mi experiencia de más de treinta años como profesora de Educación Física[4] en la Universidad, dónde cada año el nuevo grupo de estudiantes salía a la ciudad a entrevistar a profesionales del sector socioeducativo. Invariablemente volvían siempre respuestas que mostraban un altísimo grado de satisfacción con la profesión, de pasión, de entrega y de reafirmación si tuvieran que elegir otra vez la misma profesión (sin olvidar la aspiración de mejorar los sueldos). Pienso que la apatía y el *no-compromiso* de muchos profesionales están más vinculados a un tipo de formación, a un tipo de consideración de las personas profesionales, a

4 En Maringá- Brasil, la educación social se ha construido académicamente desde el ámbito de la Educación Física, que junto a otras disciplinas viene construyendo transdisciplinarmente este campo

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 tipo de sociedad que no privilegia la alegría, la invención, los encuentros, los descubrimientos, la osadía, las aventuras, el tiempo y los espacios abiertos.

Entre los países que componen Dynamo International – Street Workers Network en América (*Red Américas*) que son Bolivia, Brasil, Canadá (Quebec), Colombia, Ecuador, Estados Unidos, Guatemala, Haití, México y Venezuela, solamente en Canadá hay curso profesional oficial de educación social para el trabajo en diversos ámbitos. Para el trabajo específico con poblaciones callejeras, no es necesario tener tal certificación. De forma general en las Américas se hace necesario, con sistemas de formación adecuados que promuevan el dinamismo y el humanismo, avanzar en el reconocimiento, en la profesionalización y en las capacitaciones específicas. Las realidades de la educación social son muy ricas, diferentes y en ese sentido, considero que se sabe poco del impacto de esas personas en la política social y de educación de los países. ¿Qué crees que ocurriría si en tu país los educadores y las educadoras sociales dejaran de formar parte de la vida cotidiana de las ciudades?

J

Tu pregunta es muy pertinente porque coincide con una creciente demanda de las diferentes administraciones. Han llegado los modelos anglosajones de evaluación que pretenden "monetarizar" las inversiones públicas y justificarlas midiendo sus resultados. Evaluar y comprobar que lo que se hace "sirve para algo" es por supuesto muy importante, sobre todo si hablamos de recursos públicos. Pienso que tenemos mucho que mejorar en ese sentido, pero probablemente aportando nuestra manera de medir y los matices que conlleva nuestro oficio. Porque no se puede medir el impacto de nuestra relación educativa sobre un sujeto, aislándolo del resto de factores. Nuestra materia prima son los vínculos intersubjetivos, que se fundamentan en aspectos culturales, lingüísticos, físicos y por qué no decirlo, espirituales… Aunque las ingenierías nos ayuden a sistematizar, quizá no sea buena idea dejarlo todo a su lógica. Debemos de asumir el reto de la evaluación desde dentro y así quizá consigamos tener una estima propia (de nuestro oficio) más saludable. En estos tiempos pandémicos, además, se juega la gran batalla de la *esencialidad*. Las inversiones futuras tendrán en cuenta lo que hicimos unos y otras, el grado de "utilidad social" que demostramos, la agilidad y la concreción que tuvimos en las respuestas. Por eso tu pregunta es importante y compleja, porque lleva entre sus manos el futuro. Los educadores y las educadoras sociales en cualquiera de sus formas no son para mí un "ejército" organizado, sino que los veo más articulados en "partidas guerrilleras", con rasgos comunes, que van calando y humedeciendo el territorio como una pequeña pero perseverante filtración de agua. Estos grupúsculos

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

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

rellenan las grietas de la ciudad, colocan torniquetes allí dónde la relación entre lo institucional y lo informal ha colapsado, y establecen pasarelas entre los *micromundos* que nos rodean. Es un trabajo que casi no se ve, más vinculado a las tareas de infraestructura (a la fontanería, al cableado, a la jardinería, al cementado). Son *infraestructuras* que alivian a las personas, que les permiten conectarse, establecerse, descansar, retomar, aprender y ejercer su ciudadanía. Es quizá algo abstracto así dicho. Pero se puede resumir en que la presencia de la educación social en un territorio supone poder pedir ayuda de una manera genérica y concreta a la vez; supone poder iniciar un camino de recuperación, poder establecer relaciones saludables, y poder participar en la vida social. Si no hubiese equipos de educación social en las ciudades y pueblos, tardaría en verse *el hueco*, pero sin duda habría una falta. Se empobrecería de manera notable la ciudadanía, y se abrirían grandes debates sobre lo que nos ha pasado… La relación de causa-efecto tardaría en llegar, porque nuestras infraestructuras están hechas con *esparadrapo*, memoria, relaciones, cultura, experiencias, escucha… cosas que son esenciales, pero que se las lleva el viento (como la música).

¿Cómo defender, medir, demostrar la eficiencia de una práctica basada sobre materiales tan decisivos y frágiles al mismo tiempo?

V

Qué bonita la manera gráfica con la cual explicas tu visión. Y qué interesante el camino que has elegido para conducir tu pensamiento. El campo socioeducativo, creo percibir en tu opinión, se ubicaría entre lo formal y lo informal, y tú hablas de tu realidad, donde ya existe formalmente la asunción de esta profesión. En Brasil también está ubicada en un lugar de indefinición, salvando las distancias, considerando que aquí no existe aún la formación profesional universitaria de educación social. No obstante, las leyes nacionales exigen que haya en cada ciudad educadores/as contratados para las prisiones, las casas de acogida y otros pocos lugares donde se encuentra esa gente considerada “problema” como escribe Violeta Núñez (1999). Pero esos puestos son ocupados por educadores y educadoras sin formación ni titulación específica. Generalmente estas personas provienen de Pedagogía, Trabajo social, Psicología o de otras formaciones técnicas. Sucede lo mismo en las ONGs, en las que mucho del personal es voluntario con un gran compromiso en movimientos sociopolíticos y en grupos de iglesia.

En Brasil este ámbito de trabajo forma parte *del mundo de los pobres*, y sus políticas se basan en la *asistencia social* (los/as educadores/as no están en Educación, ni en Derechos Humanos,

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

ni en Salud, ni en Seguridad, Justicia, ni en Movilidad, etc). Y no existen cálculos estadísticos sobre cuanto ahorra al Estado el mundo (más o menos informal) que cuida de las personas pobres. Cuanto ahorra a ese Estado que debería garantizar los derechos por la vía de las políticas públicas. Cuando al principio pensé en el impacto de la educación social, pensé *desde ellos* (el poder hegemónico que quiere cifras para decir que algo vale). Si faltaran los educadores y las educadoras sociales, ¿cuánto gastarían de más los gobiernos en gente enferma, en gente violenta, en gente violentada, en cupos ocupados en prisiones, en gente desorientada, en gente intentando resolver por sí misma muchos de sus problemas a partir de sus conceptos previos…? Desconfío de que *ellos* sepan y no me gusta que nosotros no sepamos.

Creo que como estrategia, debemos intentar hablar aquél lenguaje para establecer mejores comunicaciones y llegar a conseguir introducir nuestros valores y pensamientos también en los lugares formales (claro que no siempre). Como dices, no debemos dejar todo a su lógica, pero, digo, algo sí. En ese sentido, me gustaría citar la tesis doctoral de mi orientada Renata T. de Souza (2016), quien investigó cómo debería ser la evaluación del impacto de la educación social. Una de las conclusiones coincide con lo que me respondió una vez el admirado Moussa Sow[5] en Senegal. Lo que dicen es que *quién puede* y *quién debe* atestar sobre los efectos de la educación social es quien tiene legitimidad para ello; es decir, quien pasó por ella en cuanto sujeto que fue atendido por un equipo profesional. Por eso en Senegal hacen una vez al año una gran reunión, donde algunas personas que ahora son adultas (y que cuando eran niños recibieron atención de su organización), vienen a contar el papel que jugó aquél trabajo de los educadores y las educadoras sociales en su vida. Tanto él cuanto Renata, nos añaden otras consideraciones, que, un día, podríamos profundizar.

Es hora de que te pase la luneta, digo, la palabra... En una ocasión dijiste que te llamaba la atención la relación de la Educación social en Latinoamérica con la lucha por los Derechos Humanos. Eso me pareció curioso. ¿Podrías discurrir sobre eso?

J

Desde hace al menos 15 años, cuando comenzamos a cooperar a través de Dynamo International-Street Workers Network, descubrimos con los colegas de América Latina nuevos paradigmas y enfoques en el trabajo con niños, niñas y adolescentes. Desde muchos años antes, la influencia en la educación ya era notable, con una mezcla de teología de la

5 Moussa Sow es coordinador de Dynamo International-Street Workers Network en África y responsable de Avenir de l´Enfance (Rufisque – Senegal).

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

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

liberación, con materialismo histórico adaptado a procesos socioeducativos y con propuestas comunitarias. Paulo Freire sería el irradiador más definido e influyente. Sin embargo, con el ingreso de España en el proyecto europeo y en su nuevo *desarrollismo*, y con los propios cambios en América Latina, este diálogo se detuvo, y se redujo, a menudo, a simples eslóganes y caricaturas. Así que cuando empecé a oír hablar del *enfoque de derechos*, sentí que estaba ante una renovación y una modernización no tecnocrática de la educación social. Hablaban los latinoamericanos con mucha hondura del nuevo paradigma, y manejaban teoría y práctica con un rigor que yo no encontraba en España. Me resultaba extraño que aquel descubrimiento (ese fogonazo que una idea aparentemente sencilla te hace cambiar la forma de ver… o te da instrumentos para ver lo que estabas buscando) no calara en Europa.[6] Cuando hablábamos aquí de derechos, se asumían como obligación jurídica, pero casi nunca como oportunidad metodológica. Ha costado mucha energía y mucho tiempo, pero ya por fin han llegado *los derechos* al sistema de atención a la infancia y adolescencia *a esta orilla* (el consumo de la patata -y del tomate- venidos del llamado Nuevo Mundo también tardó en entrar en la dieta europea. ¡Y vaya si salvó a millones de personas del hambre!). Todavía de una manera incipiente, los derechos han llegado para quedarse, por el momento como un *mantra* que todo lo tiñe, pero sin asumir aún las consecuencias en la práctica.

Con los enfoques antropológicos propuestos aprendimos a mirar *fenómenos de empobrecimiento y marginación*, y dejamos de ver *a pobres y a marginados*. Se nos abrió la posibilidad viable de hacer una educación social centrada en los derechos y en su promoción, y no en las carencias y en los problemas. Esto nos llevó a impulsar un cambio en nuestra propia identidad: pasar de ser "*bomberos sociales*" dedicados a apagar llamas y a rescatar a personas en la catástrofe, a tratar de ser "*agricultores sociales*", sembradores de vínculos y de oportunidades. La lógica de los derechos nos condujo a muchos a hablar cada vez más de *defensores de derechos*, en vez de educadores y educadoras. Crecieron las defensorías, y se alargó el tiempo para tratar de promover, influir, defender y acompañar a las personas a ejercer su ciudadanía fue creciendo. Estos defensores y defensoras de derechos están en algunos casos muy definidos y teorizados, y en otros casos se desarrollan de manera muy intuitiva. Pero las cuestiones didácticas dejaron paso a procesos de participación y de acceso a los servicios. Sé que el camino es largo aún, sé que la precariedad de recursos es enorme y que las dificultades son múltiples. Pero el fogonazo nos iluminó, y nos marcó un horizonte. Ahora nos sumamos a la exploración del concepto y a su despliegue *en el mundo de la vida*.

6 Uno de los primeros fogonazos vino de México de la mano de los compañeros de El Caracol y su desarrollo del concepto ***Poblaciones callejeras*** (Juan Martín Pérez, Luis Enrique Hernández y otros).

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

Se permiten la reproducción, 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 la tarea debe continuar; por un lado, hay que profesionalizar la educación social allá (sin hacerse corporativista), e incluir esta función defensora y esta vocación generalista, sin poner el acento en las carencias y promoviendo las ciudadanías emancipadoras. Por otro lado aquí, habrá que consolidar el oficio, pero evitando tecnocracias y *ensoñaciones cirujanas* (intervenir para curar); tendremos que profesionalizarnos como *artesanos* o *agricultores*. Deseo que el diálogo reiniciado no vuelva a quebrarse, que la conversación continúe y nos haga más fuerte y nos permita salir del desencanto o de la falta de estima propia.

V

Me has hecho pensar con intensidad. Traes cuestiones variadas, todas profundas y fundamentales para la comprensión y expectativas con la educación social. Estando de acuerdo con tus percepciones, clarifico, refuerzo y comento algunas de ellas.

Lo primero, quiero llamar la atención sobre el hecho de que, dentro de las diferentes realidades de la educación social latinoamericana, si hablamos de Brasil, podemos sí decir que la lucha por la educación social desde sus inicios está totalmente imbricada en la lucha por Derechos Humanos. Y es exactamente así (la educación social en Brasil era y es todavía, antes que todo, lucha). La educación social en Brasil no es aún un oficio, es una lucha. No, la que tímidamente viene manifestándose en la oficialización de las políticas públicas y sí, la que existe en colectivos más o menos organizados, con gente de la comunidad en general y de algunas universidades, que *trabajan, estudian e investigan* la Educación social.

Que esa lucha sea percibida hasta en la pedagogía del trabajo educativo, es influencia directa sí, de Paulo Freire (1971). Hemos asumido con él que el educador y la educadora deben estar empapados-as de coherencia ética, filosófica, teórica y metodológica. La sociedad debe ser transformada para ser cada vez más humana y para eso cada persona debe ser instrumentalizada para sentirse y ser una persona que denuncia la violación de derechos y anuncia nuevas posibilidades para lo colectivo. Por lo tanto, la educación es, al mismo tiempo, política. Necesita vencer la conciencia ingenua, que debe pasar a ser crítica, y el diálogo, a partir de los sentidos que traen las realidades de los grupos, es el principal modo educativo/político que materializa el respeto a cada sujeto y que promueve el inicio de la organización política, construyendo la democracia día a día.

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

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

Maringá, (Brasil), equipo de calle explicando una huelga de la universidad.
(Verônica Müller 2018)

Entonces, cuando reflexionas que "las cuestiones didácticas dejaron paso a procesos de participación y de acceso a los servicios", pienso que se evidencia un alejamiento entre las políticas (sus planeamientos, estructuras, funcionamientos, controles, nuevas proposiciones) y los sujetos en cuanto seres de sentimiento, de ideas, de voluntades y de sueños. Y eso se relaciona, entre otros, con dos conceptos importantísimos: uno, el de la participación. De esta, existen diversos niveles y el nivel máximo es cuando la persona participa de las decisiones respecto a las reglas de funcionamiento de su vida (Müller, 2013). Y el otro, es el lugar de las responsabilidades. Cuando el "usuario" de servicios (protocolo de responsabilidad del gobierno o de una organización) reemplaza a la persona y a los movimientos sociales (personas en co-responsabilidad), se deshumaniza la acción educativa y muere la acción política. Realmente debemos cuidar mucho este aspecto por aquí, para que no nos dejemos tragar por *los anonimatos*.

También traes analogías que son una delicia, pues nos ayudan a dilucidar rápidamente el montón de significados que queremos dar a nuestro pensamiento. Todas las veces que lo intento con la Educación social, no termino de dar con el símil adecuado...la idea del *artesano* me gusta mucho, pues, se expresa con arte, además de acompañar los procesos productivos desde el inicio hasta el final. Pero no me satisface ya que lo imagino un poco solo, es decir, que si nadie ve su arte, seguirá siendo un artesano. Me falta la parte de las relaciones sociales como esencia. Los *agricultores*, que son lindamente fundamentales, ponen el foco en el alimento y en la relación con otros de manera amplia y esencial juntando *presente y futuro*

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

Se permiten la reproducción, 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 la siembra, no traen el arte/sentimiento como fundamento de expresión. Creo que las dos analogías funcionarían mejor no por separado, sino integrándolas para explicar el rol de los educadores y de las educadoras sociales. A mí me gusta la forma de decir de Violeta Núñez, "los educadores y las educadoras sociales son profesionales del *anti-destino"*. Este decir, incluye la esperanza. Y también me gustan las ideas del *jardinero* y del *marinero* en un barco en mar abierto. Me río pensando que quiero incluir también las imágenes de la científica, de la filósofa, de la política, de la *encendedora* de lámparas, de la ingeniera de puentes, de la arquitecta de mundos…

Retomo lo que escribiste al comienzo de nuestro diálogo: "...este cambio en pocos años nos permite mirar por el retrovisor, y recordar cómo éramos (y entender mejor cómo están en Latinoamérica)". Estoy de acuerdo. Tenemos mucho que aprender con lo que en Navarra y en toda España ya existe como Educación social. Ustedes ya son lo que quiere nuestra utopía en algunos aspectos. Y en otros, hay algo de este lado del charco que les puede inspirar a ustedes, quizás algo relacionado con un genuino compromiso con la justicia social. Nuestras diferencias son ricas. Pero quiero resaltar lo que podemos buscar que sea común, a los y a las profesionales de la Educación social, a saber, el compromiso de quien quiere el bien del mundo, es decir, un mundo cada vez más humano y justo, con toda la complejidad y rigor que eso signifique en las acciones socioeducativas cotidianas y en el impacto político. Es tema para muchas más líneas, pero aquí me quedo intentando entender el ruido de las olas agitadas que llegan en esta orilla.

Escuela Móvil en la Milagrosa (Pamplona). Equipo de calle -Asociación Navarra Nuevo Futuro (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.

Conclusiones:

La marea del mar, las corrientes atlánticas, sedimentan materiales en las orillas en dónde se van formando rocas (formas hermosas y bases de apoyo). Las variadas realidades hacen emerger problemas comunes y particulares, así como admirables soluciones en cada lugar. En las Américas Central y del Sur, de forma general, los gobiernos son deudores de compromisos a su gente. Todavía persisten las dependencias de convocatorias a proyectos que tienen dirección extranjera. Así sigue la colonización para los pobres. En cuanto a la educación de calle, para citar solamente un aspecto respecto a las organizaciones hermanas, en México hay ejemplos conceptuales y metodológicos rigurosos que nos inspiran, en Colombia, compartimos con una ONG altamente organizada y politizada enfrentándose a la violencia sistémica. En Bolivia nos encontramos con una original red de educadores sociales gubernamental que se conecta eficazmente en todo el país, y desde Ecuador nos enseñan cómo se hacen protocolos de enfermedad mental de la población callejera. En Guatemala mientras tanto se lucha contra el absoluto abandono del gobierno, y en Haití lucen heroicos educadores en medio de dificultades extremas. En Estados Unidos una enorme organización se evidencia en su profesionalidad, y en Canadá-Quebec la organización asociativa de los educadores y las educadoras de calle y su relación con la administración público-privado nos inspira para la realización de un trabajo eficaz en educación social de calle. En Venezuela se aprende con la impresionante red comunitaria que ampara toda la vida cotidiana. Y de Brasil, se resalta la lucha por reconocer el oficio y la formación de la educación social en el interior de las universidades. Y de España y Portugal, los intentos por el desarrollo y la innovación manteniendo la tradición socioeducativa…

Las conversaciones transoceánicas de educadores y educadoras sociales dejan sedimentos en las personas y en las instituciones. Los retos a los que nos enfrentamos son casi idénticos (porque somos educación social, porque vivimos en países más o menos capitalistas, neoliberales, con todo lo que eso conlleva) y tendremos que insistir para globalizar, de manera crítica, las respuestas a los problemas generados por la globalización. Cuando sufrimos las consecuencias negativas de un sistema abierto, solemos defendernos cerrando compuertas. Aprovechemos los aspectos positivos de la interconectividad global y una parte de su metodología, para promover los derechos y la humanidad. Disponemos de muchos instrumentos y de un bagaje conceptual potente, que sólo funciona si lo dialogamos y contrastamos *ad infinitum*.

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

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

Interrumpimos por ahora esta conversación que seguirá por otros medios, intentando superar las realidades náufragas constituidas de tristezas, dificultades, amenazas y derrumbamientos; saltando por encima de pandemias, desánimos, urgencias y desigualdades. Tratamos de avanzar con innovaciones basadas en la memoria y en la esperanza. La Educación social como campo de actuación, es ancha y necesaria, y debe basarse en la promoción de la ciudadanía emancipadora, a través de las amplias y específicas acciones en el campo educativo y social (socioeducativo), de su acompañamiento y de la mejora de los accesos. Busquemos la profesionalización y la formación filosófica y técnica, el desarrollo de prácticas concretas y eficaces y la incidencia sobre las políticas que deben ser transversales y tienen que ir acompañadas de recursos suficientes.

No perdamos esta compañía tan fraterna y poderosa para construir soluciones para este presente desbocado. Hagamos de este vínculo un laboratorio de pruebas y de aprendizajes.

Representantes de Dynamo International- Américas, en reunión del Grupo Piloto de la Red Internacional de educadores-as de calle en Katmandú octubre de 2019. (Jon Echeverría)

Bibliografía y webgrafía:

Echeverría, J.(2019). *#Kaleancalle. Atención socioeducativa a la infancia y adolescencia.* Huarte, Asociación Navarra Nuevo Futuro.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, Editorial S.XXI

Se permiten la reproducción, 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). *Educación y Mudanza*. México, Editorial La Mano

- (1971). *La educación como práctica de libertad*. México, Editorial S.XXI

Müller, V. (2012). *Participación social y formación política- trazar caminos. La participation sociale et la formation politique- tracer des sentiers*. Huarte, Dynamo International-Street Workers Network

Núñez, v. 1999. *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Barcelona.

Souza, R.T. 2016. *Educação Social e Avaliação: Indicadores para contextos diversos.* Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Maringá.Brasil.

#Tejiendo redes de Infancia: https://www.facebook.com/tejiendoredesinfancia/

Asociación Coalición Sembradores de Vida, Siembra Bien**:** https://siembrabien.org/

Asociación Mi Rancho**:** www.amirancho.org/

Asociación Navarra Nuevo Futuro: www.nuevo-futuro.org

Associação dos Educadores Sociais de Maringá: www.aesmar.org.br

Centro Transitorio de Capacitación y Educación Recreativa El Caracol AC**:** https://www.facebook.com/elcaracolac

Corporación Educativa Combos**:** https://combosconvoz.org/

Dynamo International- Street Workers Network: www.dynamointernational.org

Fundación Somos Calle Ecuador**:** https://www.facebook.com/SomosCalleEcuador/

L´Attrueq Québec: http://attrueq.org/

Laboratorio de Innovación socioeducativa ANNF: www.laboeduca.org

---

Para contactar

Jon Echeverría Esquina (Irún, 1972): *Licenciado en Geografía e Historia (USAL) y Graduado Universitario en Filosofía (UNED). Educador social en Asociación Navarra Nuevo Futuro, responsable de su Laboratorio de innovación socioeducativa. Realiza diferentes funciones en Dynamo International- Street workers Network desde 2007. Colegiado NAGIHEO nº 493.* Email: **j.echeverria@nuevo-futuro.org**

Verônica Regina Müller (Brasil, 1962*): Graduada en Educación Física y Doctora en Historia de la Educación Social Contemporánea (Universitat de Barcelona). Profesora en la Universidade Estadual de Maringá, Presidenta de AESMAR- Associação de Educadores Sociais de Maringá. Educadora do MNMMR- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*. Email: **vereMüller@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.

El capital social como fundamento para el desarrollo comunitario: la experiencia de la red de telecentros en la selva peruana

Social capital as a foundation for community development: the experience of the telecentre network in the Peruvian jungle

Paloma Valdivia Vizarreta y **Paloma Sepúlveda Parrini** - *Departamento de Teorías de la educación y pedagogía social, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, UAB*

Virgilio Chávez Rodas, *Alianza para Servicios Digitales y Financieros (Alianza Cr3ce) CEDRO-USAID, Perú*

Resumen

Las acciones socioeducativas que se describen forman parte del "Programa Inclusión Digital" (PID) que consiste en la creación de una red de telecentros, espacios públicos con acceso a internet. Todos ellos se han implementado y fortalecidos en centros poblados de la Amazonía peruana, que han centrado, por años, su economía y dinámica social en el cultivo de la hoja de coca y la producción de drogas cocaínicas que ahora, por las políticas de lucha contra las drogas, deben cambiar a cultivos alternativos como el cacao y el café.

Este proyecto busca dar respuesta principalmente a tres retos: la brecha digital de la población, el desconocimiento de los cultivos alternativos, la dinámica socioeconómica existente por el cultivo de la hoja de coca.

Por ello se describe el rol del capital social desde la creación del proyecto, su ejecución y continuidad. Se detalla el análisis del capital social, cómo funcionan sus relaciones sociales y cómo su dinámica constituye un medio o recurso adicional para las personas y las comunidades, así como la forma en que se ha accedido a ellas y cuál ha sido la forma de utilizarlo en los telecentros para favorecer el empoderamiento de la comunidad

Palabras clave: Telecentro, capital social, brecha digital, Perú, proyecto socioeducativo, lucha contra las drogas.

Abstract

The socio-educational actions described are part of the "Digital Inclusion Program" (PID), which consists of the creation of a network of telecentres, public spaces with internet access. All of them have been implemented and strengthened in populated centers of the Peruvian Amazon, which have focused, for years, their economy and social dynamics on the cultivation of the coca leaf and the production of cocaine drugs that now, due to the policies to combat drugs must switch to alternative crops such as cocoa and coffee.

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

This project seeks to respond mainly to three challenges: the population's digital divide, the ignorance of alternative crops, the socioeconomic dynamics that exist due to the cultivation of the coca leaf.

Therefore, the role of social capital is described from the creation of the project, its execution and continuity. The analysis of social capital is detailed, how its social relationships function and how its dynamics constitutes an additional means or resource for people and communities, as well as the way in which they have been accessed and how it has been used in telecentres to promote community empowerment.

Keywords: Telecentre, social capital, digital divide, Peru, socio-educational project, fight against drugs.

Fecha de recepción: 30/03/2021 Fecha de aceptación: 20/04/2021

Introducción

El Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO) es una asociación peruana, fundada en 1986 con el objetivo de facilitar procesos de desarrollo comunitario y participativo para mejorar la calidad de vida de sus integrantes a través de estrategias educativas, de información y promoción de estilos de vida alternativos a la cadena de cultivo, producción, narcotráfico, micro comercialización y consumo de drogas. Para ello, promueve estilos de vida saludables, la formación de valores, el fortalecimiento de lazos familiares y comunitarios, la incorporación de adolescentes y jóvenes voluntarios en la promoción y el empoderamiento de líderes con un enfoque democrático y sostenible.

Es necesario iniciar remarcando que en el Perú la educación social no existe como grado universitario o ámbito profesional, 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, existen muchos programas orientados desde la educación social, promovidos principalmente por el gobierno y las ONG, y que son ejercidos por profesionales de diversas áreas como la comunicación social (Villa, 2020). En su mayoría, y en este caso no es la excepción, son proyectos centrados en desarrollar soluciones educativas a problemas sociales orientados al trabajo con la población más desposeída.

CEDRO y sus diversas alianzas público-privadas se han propuesto impulsar un cambio socio-económico dinamizando espacio de aprendizaje de las tecnologías y redes de comunicación e información. Esta organización lleva más de 34 años en poblaciones que han basado 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.

identidad local y economía en el cultivo de la planta de coca destinada al narcotráfico (Vizcarra, 2018) y que los últimos años, ha cambiado a cultivos alternativos de cacao, café, entre otros forzados por el estado y las políticas internacionales de erradicación de los cultivos cocaleros y desarrollo alternativo. En este contexto, la organización se ha consolidado como referente en el trabajo comunitario en estas zonas. Una de estas iniciativas es el "Programa Inclusión Digital" (PID), intervención socio-educativo, que consiste en la creación y dinamización de una red de telecentros para contribuir con el desarrollo socio-económico de las poblaciones de las regiones de San Martín, Huánuco y Ucayali.

El PID se centra en poblaciones ubicadas en zonas rurales y urbanas de la selva amazónica, en proceso de urbanización o netamente rurales con grandes limitaciones de servicios básicos, vías de acceso fluvial y terrestres deficientes, con un esquema de telecomunicaciones de escasa cobertura, baja calidad o reducida eficiencia, en donde la relación entre ilegalidad y violencia han sido parte de su cotidianidad.

El objetivo de esta publicación es describir la propuesta socioeducativa "Red de Telecentros de la Amazonía (RTA)" (Figura 1), diseñada e implementada por CEDRO en sus dos etapas, la primera (PID) entre los años 2012 y 2017 y la segunda (Alianza Cr3ce), desde 2018 hasta el 2022.

Figura 1*: Fotografía de un telecentro. Red de Telecentros de la Amazonía Peruana*

Fuente: Fotografía tomada de la página web del programa

En una primera parte se contextualiza la problemática económica, social y educativa de las comunidades vinculadas con los telecentros, posteriormente se describe el proyecto, la metodología desarrollada y el capital social y la sostenibilidad como ejes centrales para superar diversos retos y, por último, se detallan las dos fases y los resultados y desafíos del proyecto para el futuro.

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

Se permiten la reproducción, 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 problemáticas económicas, sociales y educativas

Históricamente en el Perú existe una relación estrecha entre las poblaciones andinas, el trabajo y la hoja de coca, atribuyéndole propiedades mágicas y reconociendo su capacidad para mitigar el hambre, el frío y el cansancio físico. La permanente demanda interna por hoja de coca para usos folklóricos o medicinales ha servido de para la demanda para la elaboración de drogas cocaínicas (CEDRO, 2013).

Figura 2:*Erradicación total del cultivo de hoja de coca en Perú, 2011-2015 (ha)*

Fuente: UNODC (2016)

Por ello se han generado diversas políticas del gobierno peruano, apoyadas por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), a favor de una estrategia “desarrollo alternativo” al cultivo de hoja de coca, que consiste en la sustitución y control del cultivo de la hoja de coca, a través de la erradicación voluntaria por parte de agricultores cocaleros y la instalación cultivos lícitos hacia un modelo enfocado en la agricultura de cultivos alternativos a la hoja de coca como el cacao, café, palma y palmito. En el último informe de monitoreo de cultivo de hoja de coca en el Perú 2015, elaborado por esta Oficina y el Estado peruano (UNODC, 2016), muestra que ha disminuido el área cultivada con hoja de coca, como se observa en la Figura 2, y en el que se reportaron 35.868 hectáreas de erradicación, 14,9% más que en 2014.

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

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

En el Perú, una de las principales dificultades para la erradicación de estos cultivos, ha sido la presencia en la zona de la última célula activa que tiene Sendero Luminoso -protagonista del conflicto armado interno que tuvo lugar en las décadas de 1980 y 1990-. En el estudio de Casas y Ramírez (2017) destacan la efectividad política de drogas implementada durante el periodo 2010-2015 en el Monzón se debe a tres factores: i) el enfrentamiento entre dos facciones terroristas que brindaban protección a los gremios contra la erradicación de coca; ii) el debilitamiento de las organizaciones de productores cocaleros, y iii) el apoyo al gobierno por parte de empresas privadas contratadas para la implementación del Programa de Desarrollo Alternativo.

La economía creada por el narcoterrorismo en estas zonas dejó a las poblaciones de comunidades rurales con total dependencia de un modelo ilícito de subsistencia. Este impacto no solo se refleja en las economías ilícitas, sino también en la vida íntima de las personas, en las relaciones de parentesco y en la estructura de las sociedades donde se desarrolla la actividad (Núñez Pérez, C., Martín Brañas, M., Silverstein, S., y Rodríguez Romaní, R., 2019).

Al iniciarse la transición de los cultivos, se aplicó un modelo de erradicación forzosa por parte del Estado, sin sustitución, ayuda o compensación. Diversos factores favorecieron a que las condiciones de pobreza se agraven (Vargas, 2017), además del aislamiento, tanto geográfico como de acceso a Internet (Calcina y Hidalgo, 2014) dificultan el fortalecimiento social y económico en dichas zonas.

La sustitución de cultivos sigue afectando a estas poblaciones. Este proceso ha generado un cambio importante en las formas de vida, por un lado, influyendo negativamente en lo económico, porque actualmente cuentan con menos ingresos, pero, por otro lado, se generan nuevas formas en sus relaciones sociales, antiguamente muy jerarquizadas y que ahora están transitando hacia nuevas redes de contacto, nuevos espacios de socialización y desarrollo personal. Aún repercute sobre varias de estas poblaciones, la estigmatización, los efectos de la violencia del narcotráfico y del terrorismo. Así lo manifiestan sus pobladores:

> ‘Nuestro objetivo, es mostrar el verdadero rostro del VRAEM, que es de gente humilde; pero, trabajadora, de agricultores honestos que tienen en cada uno de sus productos, su única herramienta para luchar contra la pobreza y violencia generada por el narcotráfico y el terrorismo’, agregó Huaraca Vilcameza, organizador de FESTIVRAEM.
>
> Diario Gestión 29 de mayo 2016 (Gestión, 2016)

Se permiten la reproducción, 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 de los nuevos cultivos han incrementado las necesidades formativas, de acceso a otras oportunidades de desarrollo, de conocimiento, de capacidad técnica, de infraestructuras, entre otras.

Red Telecentros de la Amazonia (RTA)

Los telecentros existen en todo el mundo, actualmente son proyectos flexibles y en constante evolución, pero nacieron para dar respuesta al acceso desigual de la población a la tecnología en zonas rurales y remotas, ofreciendo espacios públicos en donde diversos grupos humanos se congregan alrededor del conocimiento, gracias a la conexión a Internet y a las diversas formaciones. Las interacciones sociales y educativas generadas en los telecentros influyen en el desarrollo de una comunidad rural, movilizan a la sociedad y facilitan espacios de innovación y contribuyen al empoderamiento de las personas (Valdivia, 2018).

La acción inicial de CEDRO fue facilitar el acceso a Internet en estas comunidades, a través de la implementación de los telecentros en alianza con los gobiernos locales, cuya participación fue clave en este proceso. Una vez realizado un diagnóstico con la comunidad, desarrolló un manual de diseño "modelo Telecentro CEDRO", concebido para la adecuación de los espacios cedidos por las comunidades. En él se establecen una serie de características: equipamiento técnico y tecnológico, conectividad, sistema de red e interconexión, diseño del espacio, mobiliario, distribución y criterios de marca (color, gráfica, tipografía, etc.), equipos de aire acondicionado para facilitar la interacción del público y el mantenimiento de equipos.

Luego desarrolló una estrategia para consolidar los telecentros como espacios comunitarios de aprendizaje y comunicación, que promuevan el desarrollo social, la asociatividad de productores locales y emprendimientos lícitos en alianza con organismos públicos y privados. Se plantea los siguientes objetivos:

a) Proveer conectividad y acceso a TIC a través de los Telecentros;
b) Promover oportunidades de desarrollo socio-económico y participación ciudadana a través del uso de las TIC;
c) Fomentar las buenas prácticas productivas, agrícolas, comerciales y de convivencia y;
d) Cambiar la visión de las posibilidades laborales de mujeres y hombres, en busca de organizarse en cooperativas, asociaciones y pequeñas empresas, con la posibilidad de comercializar directamente sus productos.

Para ello, desarrolla acciones educativas (Figura 3) centradas en: (i) Acceso a Internet, (ii) Cursos de alfabetización digital: informática básica, intermedia y avanzada (iii) 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.

financiera y capacidades emprendedoras y, (iv) Asesoría y asistencia técnica agraria a productores a través de teleconferencias, uso guiado de los telecentros y otras herramientas TIC.

Figura 3*: Fotografías de los diversos servicios y formaciones que se realizan en los telecentros*

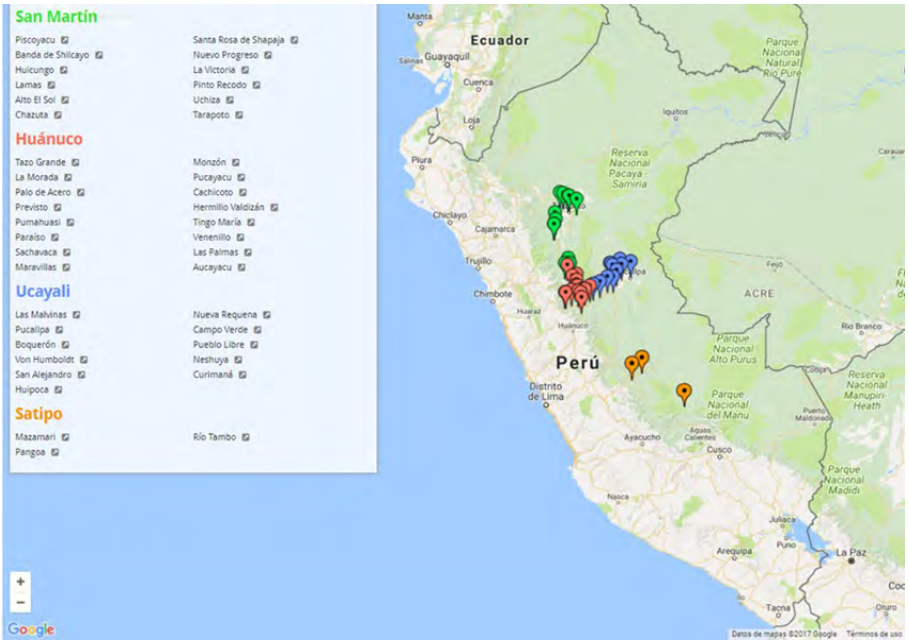
Fuente: Fotografías tomadas de la página web del programa

La RTA está conformada por espacios públicos para la comunidad y comunidades aledañas, se enfatiza el trabajo con adolescentes, jóvenes, mujeres y productores y productoras locales. La red, en una primera etapa, estuvo compuesta por 42 telecentros (ver Figura 4), distribuidos en distintos territorios en los que se han implementado planes para la erradicación del cultivo de hoja de coca. Del total de telecentros, 38 están ubicados en las regiones de Ucayali, Huánuco, San Martín que son auspiciados por USAID; 2 telecentros en Banda de Shilcayo (San Martín) y Lima, financiados por APC Japón y 3 telecentros implementados en Satipo, con fondos de la Comunidad Europea.

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

Se permiten la reproducción, 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 4*: Mapa de telecentros*



Fuente: Captura de pantalla de la Web de CEDRO

Todos ellos cuentan con un promedio de 8 ordenadores, conectividad de banda ancha, equipamiento con ordenadores, equipo multimedia, impresoras, pantalla de proyección, cámaras digitales, equipos de sonido y audio, y un mobiliario y diseño de espacio estandarizado, así como un concepto de marca común a todos los telecentros de la red. Desde cada uno de ellos se puede acceder a plataformas virtuales y participar de foros y cursos virtuales gratuitos, fortaleciendo la inclusión social, digital y financiera.

El Capital Social de los Telecentros de la Amazonía

Cada telecentro muestra diversidad de necesidades, se encuentra imbricado en un ecosistema educativo cambiante y no existe un consenso sobre las dificultades, riesgos o problemas a los que se enfrentan (Valdivia, 2018). En la amazonia peruana existen varias iniciativas de telecentros (Bossio, 2018). Todas ellas se han enfrentado a diversos retos por ejemplo las dificultades técnicas y geográficas, la aceptación de la comunidad, la relevancia de las formaciones y servicios y su sostenibilidad. Para lograr la sostenibilidad es necesario desarrollar un sistema de redes cohesionado, Consideramos que el aporte de la RTA respecto al funcionamiento y sostenibilidad de los otros es la generación de capital social a partir de vincular desde sus inicios a diversos agentes de cada comunidad.

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

Se permiten la reproducción, 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 telecentros, cada individuo aporta sus redes de contacto y a través de la interacción con otros sujetos las amplía. Los encuentros que allí se producen desarrollan y fortalecen nuevas relaciones que dan valor al proyecto, convirtiéndose en una riqueza colectiva (Valdivia, 2018). Por ello, el capital social resulta beneficioso tanto a nivel individual como colectivo, formando parte vital e integral de la infraestructura de la comunidad social (Vargas, 2017; Valdivia, 2018). El capital social es un elemento esencialmente vinculado con la vida en las comunidades y con la educación socio-comunitaria (Padró y Úcar, 2015).

De esta forma, el capital social es la estructura en la que crecerán los Telecentros de la Amazonía. Con el capital social es espera poder suplir, en gran parte, la ausencia de otros recursos (económicos, financieros, materiales) y amplificar los efectos de la pertenencia a una red social para superar situaciones de pobreza y propiciar desarrollo económico y social (Azuero, 2009). Para ello, sus líderes y aliados, desde dentro, deben preocuparse por conocer cómo se generan las interacciones entre las personas que asisten, conocer la influencia que tiene sobre la comunidad, cuánto alcance tienen las redes que se encuentran vinculadas en él, para proponer acciones que ayuden a mantener e incrementar este capital social, cuya finalidad sea abarcar y comprometer a toda la comunidad.

Sin embargo, el mayor reto comunitario de este PID es crear nuevas redes frente a las consolidadas del narcotráfico. Se debe desarrollar nuevos vínculos comunitarios, por ello las primeras acciones de la RTA de CEDRO, se centra en identificar a los y las agentes líderes y las redes de proximidad existentes de jóvenes, productores y productoras.

Luego de identificar los roles de las personas, se plantearon acciones para adaptar los telecentros a las necesidades de las comunidades, a través de una serie de diagnósticos y estudios de campo con instrumentos cuantitativos y cualitativos (encuestas, grupos focales y entrevistas en profundidad). La finalidad de estas acciones conocer las características poblacionales a nivel socio-económico, establecer las demandas e intereses formativos, educativos y de asistencia técnica de la población (ordenada por segmentos etarios); y los planes de monitoreo y evaluación permanentes, para establecer los logros alcanzados y los impactos como resultado de la intervención respecto a los objetivos.

El inicio del PID consideró la identificación de grupos poblacionales para la ejecución de un plan de sensibilización a líderes, autoridades y población en general. Considerando la inexistencia de experiencias de este tipo, fue necesario divulgar y dar a conocer las características de este modelo, que desde el inicio solicitó la implicación de los gobiernos locales.

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

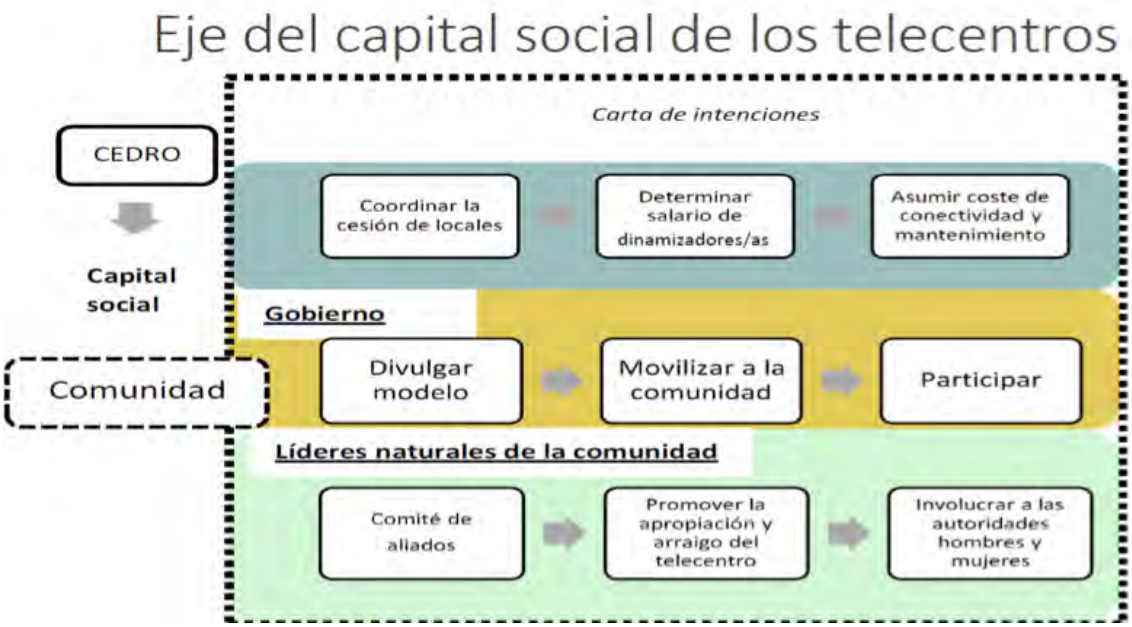
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

En este sentido, la vinculación con estos agentes se realizó en tres etapas (Figura 5): la primera fase consistió en la cesión de locales (o terrenos), para la adecuación y acondicionamiento de los telecentros, el pago de personal capacitado para la gestión y administración del telecentro, así como el pago de servicios básicos (luz, agua, seguridad, otros). La segunda etapa implicó que los gobiernos locales, como socios y aliados participaran activamente en la operatividad de los telecentros, así como la comunidad representada por un grupo de personas y líderes. En la etapa final, estos agentes debieron asumir además el pago de la conectividad y mantenimiento técnico y tecnológico con la asistencia técnica de los proyectos de CEDRO, el PID y la Alianza Cr3ce.

En paralelo, el trabajo de sensibilización inicial se concretó en los primeros acuerdos y compromisos expresados en cartas de intención con las comunidades interesadas en la implementación de un telecentro en su localidad y luego un convenio bipartito (CEDRO – gobierno local) para cada caso. Adicionalmente, se ha desarrollado un trabajo de "movilización comunitaria" que ha motivado y promovido la participación y el involucramiento de la población con las acciones del telecentro (capacitaciones, cursos, uso eficiente, acceso comunitario, etc.).

La labor de sensibilización se orienta a despertar el interés en el nuevo espacio destacando los beneficios a nivel individual y comunitario, así como también superar resistencias previsibles frente a la aparición de temores y recelos en las comunidades.

Figura 5*: Las etapas de sensibilización del Programa de Inclusión Digital*



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 esta línea se diseñó una serie de acciones participativas surgidas por iniciativa de los mismos pobladores y pobladoras orientadas a generar apropiación y arraigo del telecentro en la comunidad. Se concibió la noción del "Comité de aliados", es decir un grupo base, de soporte comunitario al telecentro, constituido voluntariamente por personas de la comunidad, líderes y autoridades. Este grupo de apoyo ha sido responsable también, del diseño de planes, de la búsqueda de recursos para el telecentro, de la articulación con el gobierno local y ha cumplido un rol importante en los procesos de apropiación del telecentro.

El alcance de la Red de Telecentros de la Amazonía

¿Cómo se puede conocer el alcance e imbricación del capital social en un telecentro? A través del análisis de los vínculos que se generan dentro de sus redes, se pueden organizar desde la propuesta de los distintos sistemas de Bronfenbrenner (1992) o de los niveles que proponen Serrano (2002), Durston (2003) y Franke (2005): interpersonales, grupales, comunitarias y societales.

En la Tabla 1 se han organizado las personas vinculadas a los telecentros de la amazonia de acuerdo con los niveles mencionados.

Tabla 1: *Agentes en los Telecentros de la Amazonía*.

Redes Interpersonales de las personas vinculadas con el telecentro	**Redes dentro del telecentro**	**Redes entre organizaciones dentro de la comunidad en donde está ubicado el telecentro**	**Redes del telecentro fuera de la comunidad**
• Relaciones personales por vínculos de sangre o de amistad.	• Dinamizadores/as • voluntarios/as • asociaciones vinculadas al telecentro • Comité de aliados • Usuarios/as	• Asociaciones locales • Municipalidad • Empresas locales y comercios. Bibliotecas. • Voluntarios/as de otras asociaciones • Medios de comunicación locales.	• Empresas privadas. • Universidades • Gobierno regional. • gobierno del estado. • Agencias internacionales

Fuente: Elaboración propia. Adaptación a partir de Valdivia (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.

Desde el punto de vista socioeducativo podemos observar que, a nivel micro, las redes educativas generadas en los telecentros son espacios que facilitan la interacción entre individuos y, a nivel macro, son los telecentros los que se convierten en un bien comunitario y forman parte del capital social de su comunidad. Identificar los y las agentes en esta clasificación permite comprender la amplitud actual del de la red, revisar los tipos de vínculos y planificar acciones de expansión.

Construcción de capital social

La RTA ha generado nuevas redes y nuevos sistemas socio-económicos, nuevos sistemas de relación y empoderamiento entre la población debido al movimiento comunitario generado a partir de puntos en común, cómo por ejemplo las necesidades formativas, los cultivos alternativos, temas de financiación y competencias tecnológicas.

La apropiación del telecentro por parte de la población y sus líderes naturales se ha consolidado gracias a la evidencia de beneficios obtenidos por diferentes sectores etarios de la comunidad. El impacto en acceso al conocimiento, educación, integración social, costos de oportunidad y reducción de gastos (desplazamiento, inmediatez de mecanismos de comunicación y/o gestión). Ha puesto en evidencia tanto para la población como para las autoridades locales la necesidad de contar con este recurso, reconocido como insustituible en el plazo inmediato.

El PID ha generado una serie de alianzas y convenios de cooperación con entidades públicas y privadas que facilitan y promueven la inclusión digital de las poblaciones en el sentido más amplio:

- Alianzas con municipalidades e instituciones locales.
- Coordinación con las autoridades locales
- Convenios con bibliotecas formales y/o virtuales.
- Redes de trabajo, servicios y asistencia sin importar las distancias.
- Grupos juveniles organizados y con jóvenes periodistas.
- Líderes de opinión, comunicadores, agentes clave que inciden de manera decisiva en la vida de sus localidades y que apoyan el trabajo institucional.
- Trabajo articulado y instituciones educativas del Estado y del sector privado (escuelas y universidades).
- Colaboración con entidades financieras, ministerios (Educación, Salud, y Cultura)

Podemos mencionar que existen al menos 5 convenios específicos con gobiernos locales para la gestión de bibliotecas formales y/o virtuales operando en los telecentros respectivos, que 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.

su vez se relacionan con una red de bibliotecas comunales a nivel nacional, contribuyendo al intercambio de conocimiento, de experiencias exitosas y con grupos juveniles organizados.

En el marco de las metas con los telecentros de las regiones San Martín, Huánuco y Ucayali, existen 39 convenios con los gobiernos locales, renovando compromisos interinstitucionales para garantizar la operatividad de los telecentros, así como el apoyo a los "Comités de Aliados" para el establecimiento de planes de acción trimestrales.

Los gobiernos regionales y el Estado a través de diferentes ministerios (Transportes y Comunicaciones, Producción, Inclusión Social, Educación y Salud) han reconocido las ventajas y virtudes de este PID con bases socioeducativas que reduce brechas de manera eficiente y contribuye con la integración de poblaciones en las que existía un claro aislamiento de los principales servicios y oportunidades.

Aspectos pedagógicos

El capital social nace de la capacidad de las personas para generar redes, que pueden ser analizadas por su estructura, sus dinámicas y el sentido que le dan sus miembros. Este último responde a la pregunta: ¿cuál es el vínculo, el motivo que une a las personas para formar o mantener esta red? La principal razón para asistir a los telecentros es la educativa (Valdivia, 2018).

El PID de CEDRO, inició su formación con un sistema de alfabetización digital en una plataforma diseñada a la medida de la población, es decir, una plataforma elaborada de acuerdo con el resultado de un diagnóstico de las necesidades de las personas en las comunidades. Esta plataforma consta de tres niveles: básico, intermedio y avanzado, y se complementa con otras plataformas y módulos de capacitación en educación financiera y gestión empresarial, diseñados y validados con la población para promover el desarrollo económico y los emprendimientos locales.

CEDRO ha capacitado a todas las personas que gestionan los telecentros sobre las funciones a desarrollar, competencias necesarias para formar y capacitar a los distintos grupos objetivos. De esta forma se ha construido un esquema de intercambio de experiencias bajo el criterio de redes y el aporte permanente de personas expertas, profesionales y aliados voluntarios que contribuyen en forma activa con las actividades de los telecentros. Estas, son personas que provienen de las mismas localidades o localidades aledañas, favoreciendo de esta forma un

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

mayor involucramiento con la población local a través de su reconocimiento y empatía; cumplen las funciones básicas de formación para el que fueron capacitados en la intervención, orientándolos y capacitándolos para desarrollar contenidos, aplicaciones y potenciar positivamente el impacto de las redes sociales. Sin embargo, se debe mejorar los servicios a la población, abrir alternativas de formación y administrar adecuadamente en función de avances y oportunidades en el uso de TIC.

Se han llevado a cabo sesiones de capacitación del uso de las tecnologías de información y comunicación a jóvenes, mujeres y productores. Además, la red cuenta con un sistema de educación *e-learning* y *m–learning* a través del campus virtual, se han desarrollado materiales interactivos sobre ambiente, género, democracia, desarrollo agrícola, entre otros temas de interés de la población y/o sus necesidades.

Finalmente, una de las estrategias de información y sensibilización que se promueve desde los telecentros es la producción de materiales informativos audiovisuales con contenidos propuestos por participantes y personas usuarias. Estos materiales se difunden en redes sociales a nivel local, regional y nacional, así como a través de medios masivos locales y regionales, con la finalidad difundir historias de éxito de la población y destacar el impacto positivo de las TIC en los diferentes ámbitos de su vida (aspectos sociales, económicos, productivos, comunicacionales, etc.).

Aspectos financieros

Los telecentros cuentan con financiación de los gobiernos locales en sus aspectos fundamentales: servicios básicos, personal, conectividad y mantenimiento.

Se ha desplegado un modelo de negocio en torno a los servicios básicos que puede ofrecer el telecentro: alquiler de horas de acceso a Internet, servicios de impresión, fotocopias, digitalización, etc.

Los “Comités de Aliados” despliegan planes de acceso a presupuestos participativos para la operatividad de su telecentro, así como un plan consensuado de actividades locales para la obtención de recursos económicos.

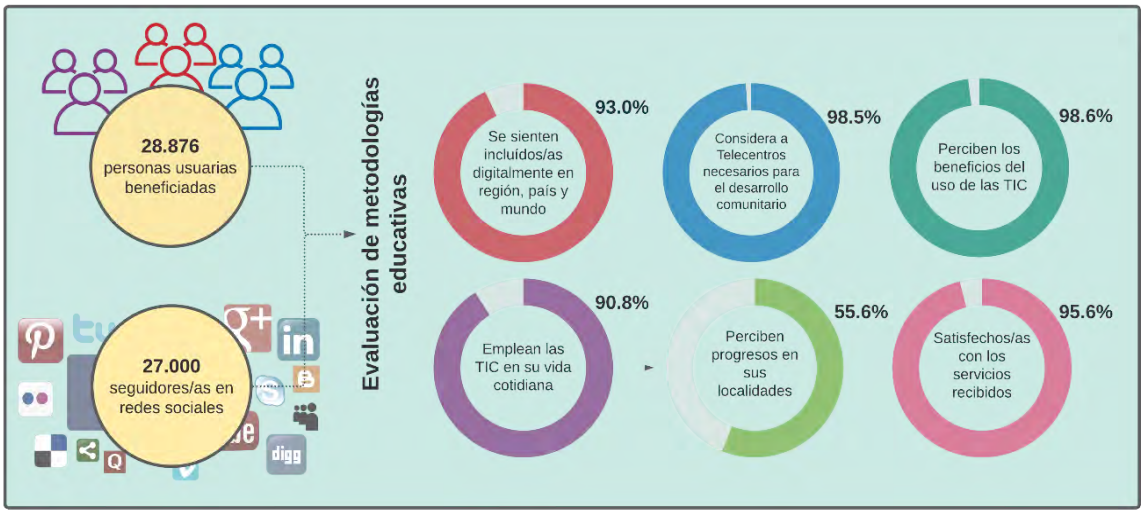
Si bien, en la zona existe mucha informalidad y la población está aislada de servicios básicos y servicios financieros; se han logrado alianzas con 3 bancos y 6 entidades financieras para promover servicios de capacitación en bancarización, ahorro, uso apropiado de recursos, así

Se permiten la reproducción, 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 el acceso al crédito y productos financieros variados (microseguros, banca móvil, asesoría, etc.).

Las estrategias desarrolladas por el PID han considerado elementos tanto teóricos como empíricos, las características e idiosincrasia de las poblaciones involucradas y, la influencia de los aspectos políticos, sociales y culturales. Luego se llevaron a cabo distintas investigaciones (diagnósticos situacionales, contexto comunicacional, línea base, estudios de impacto y satisfacción de usuarios, entre otros) para delinear las acciones de los telecentros y finalmente para establecer los logros alcanzados en este programa (Figura 6).

Figura 6: *Datos sobre logros y satisfacción del programa.*



Fuente: Elaboración propia.

En términos generales el PDI ha contribuido a:

- Superar las condiciones de exclusión, marginación y aislamiento en zonas de pobreza y extrema pobreza del país;
- Impactar positivamente en la autoestima y seguridad en la población;
- Mejorar las oportunidades de desarrollo socioeconómico, acceso a salud, educación, desarrollo de emprendimientos e inclusión social (desarrollo productivo y lucha contra la pobreza);
- Conectar a la comunidad con servicios del Estado y oportunidades de beneficios y programas sociales;
- Posicionar los telecentros en las comunidades, generando la necesidad de la población por la conectividad y el uso de las TIC;
- Comprometer los gobiernos locales con los telecentros de su jurisdicción a través de firmas de convenios para el mantenimiento, fortalecimiento y operatividad

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

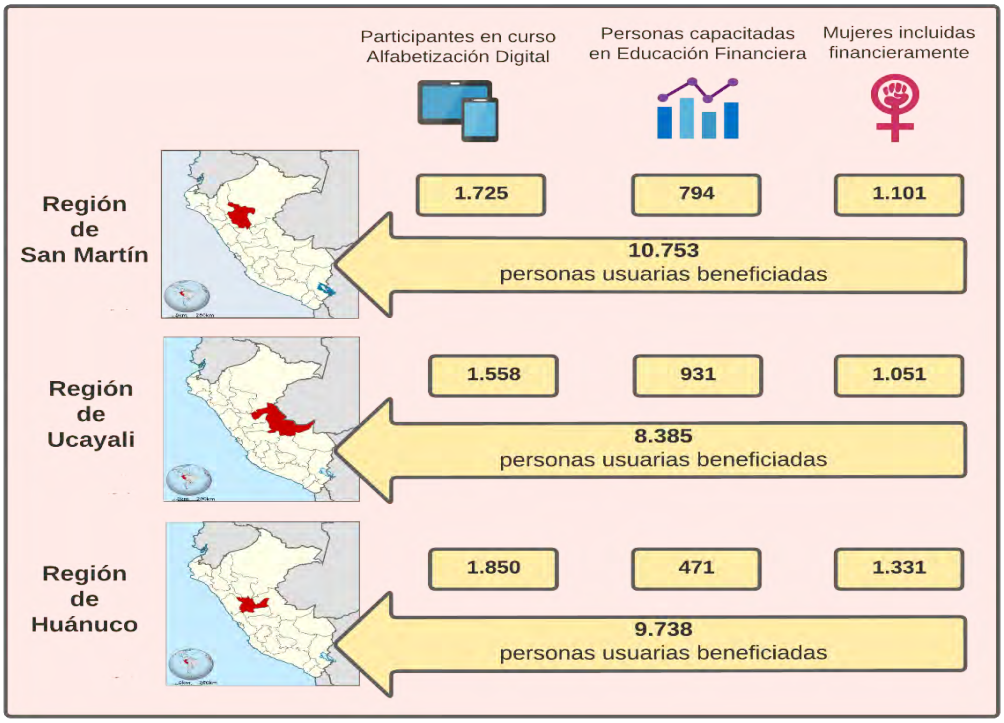
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- Generar alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas para la prestación de servicios a la población;
- Mejorar los contactos y vínculos de la población a nivel social, comercial y productivo;
- Que los telecentros cuenten con un paquete de servicios orientado a la población objetivo.
- Replicar el modelo de telecentros por iniciativa de algunos gobiernos locales

La primera etapa, bajo la responsabilidad de CEDRO, concluyó exitosamente el 31 de julio del 2017, luego de 5 años y 3 meses.

La figura 7 describe los resultados cuantitativos alcanzados en las regiones de San Martín, Ucayali y Huánuco en términos de personas usuarias beneficiarias en total y específicamente personas que participaron en cursos de alfabetización digital, en capacitaciones sobre educación financiera y beneficiarias mujeres incluidas en programas financieros.

Figura 7: *Datos sobre resultados en regiones*.



Fuente: Elaboración propia

La segunda etapa, desde el 2018 hasta la actualidad, consiste en mantener, innovar y fortalecer la operatividad de los telecentros. Actualmente CEDRO está implementando un proceso de fortalecimiento de los telecentros en alianza con cada gobierno local orientado a mejorar las condiciones de los equipos e infraestructura, así como de los servicios 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.

brindan, es así que en lo que va del 2021 se han relanzado al menos 10 telecentros totalmente renovados, mientras que los restantes se relanzarán en el segundo trimestre del año según los acuerdos establecidos con cada gobierno local que garantiza la inversión necesaria para el fortalecimiento de cada telecentro.

Los telecentros de la RTA durante el primer periodo lograron iniciar la reconstrucción de sus redes comunitarias centrándose en el aprendizaje y encontrar respuestas a las múltiples demandas sociales, económicas y educativas. Sin embargo, el cambio político ha afectado el buen funcionamiento de sus telecentros. Ante ello, queda muchas preguntas abiertas: ¿se pueden controlar o evitar estas situaciones? ¿Cuál es la actitud de las personas que asisten a los telecentros? ¿Qué paso con las redes de capital social generadas en los telecentros? ¿La movilización ciudadana es opacada por la violencia de los intereses ilícitos?

Conclusiones

Desde nuestro punto de vista la educación pública en tecnología, y sobre todo a la población adulta, es uno de los pilares más importantes para lograr la equidad en educación, la soberanía tecnológica de la ciudadanía y la dinamización e innovación comunitaria; encontrar las respuestas a estas y otras preguntas resulta clave para mantener los telecentros, tanto los de RTA como a nivel global, en un funcionamiento sostenible y eficaz.

Este proyecto continúa vigente porque movilizó a la población, ofreciendo respuesta a sus necesidades sobre todo formativas. Y aunque, ha vivido situaciones difíciles, ha sido capaz de remontar. Las acciones que podemos destacar como responsables de ese logro son:

- Realizar un diagnóstico con y para la comunidad
- El compromiso inicial de las autoridades locales expresada a través de cartas de intensiones
- Identificar a los líderes de la comunidad
- Crear y contar con un comité de aliados
- La movilización comunitaria
- Planificar e Identificar los niveles de alcance del capital social

Ser consciente del capital social en los proyectos socioeducativos, ayudará a tomar decisiones mejor encaminadas a las necesidades de esa población.

- *Agradecimientos: al profesor Percy Subauste de la Universidad de Lima por su asistencia con los datos e información de la primera etapa (PDI) y sus valiosas sugerencias en este manuscrito.*

Se permiten la reproducción, 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

Azuero, A. (2009). Capital Social e Inclusión Social: algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, (41), 151-168. Obtenido de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006494

Bossio, J. (2018). Peru: a telecentre in the jungle. In C. Baca-Feldman, P. Bloom, M. Gómez, & E. Huerta (Eds.). *Global Information Society Watch 2018*, Community Networks (205–208). Association for Progressive Communications & International Development Research Centre (IDRC). https://cris.ulima.edu.pe/en/publications/peru-a-telecentre-in-the-jungle

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Calcina, L., & Hidalgo, B. (2014). Conectividad y acceso a las tecnologías de información y comunicación en la Amazonía rural peruana: caso de la cuenca del Río Napo. *Folia Amazónica, 23*(2), 187-198. 10.24841/fa.v23i2.23

Casas, F., & Ramírez, M. (2017). Actores y escenarios como determinantes clave de la política de drogas en Perú. El caso de la implementación del control de hoja de coca en el valle del Monzón (2010-2015). *Revista de Ciencia Política y Gobierno, 4*(7), 33-57. 10.18800/rcpg.201701.002

CEDRO. (2013). *El problema de las drogas en el Perú*. CEDRO.

Durston, J. (2003). Capital social: Parte del problema, parte de la solución, su papel de la pobreza en la persistencia y la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. En R. Atria, & M. Siles. (2003). *El Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: En busca de un nuevo paradigma* (147-202). CEPAL - Universidad de Michigan.

Franke, S. (2005). *Measurement of Social Capital, Reference Document for Public Policy Research, Development, and Evaluation*. Government of Canada, Policy. Research Iniciative (PRI project). Projet de Recherche Sur les Politiques.

Gestión. (2016). Campesinos del VRAEM exponen cultivos alternativos a siembra de la hoja de coca. Gestión. Obtenido de: http://gestion.pe/politica/campesinos-vraem-exponen-cultivos-alternativos-siembra-hoja-coca-2161924

Gomez, R. (2011). *Libraries, telecentres, cybercafes and public access to ICT: International comparison*. Washington: University of Washington.

Harris, R., Kumar, A., & Balaji, V. (2003). Sustainable Telecentre? Two cases from India. En S. Krishna, & S. Madon. (2003). *The Digital Challenge: Information Technology in the Development Context* (124-435). Ashgate Publishing Limited.

Madon, S. (2007). *Telecentres and Development: A social approach*. London School of Economics and Political Science.

Mayanja, M. (2006). Rethinking Telecentre Sustainability: How to Implement a Social Enterprise Approach- Lessons from India and Africa. *The journal of community informatics, 2*(3). Obtenido de: http://ci-journal.net/index.php/ciej/rt/printerFriendly/324/266

Núñez Pérez, C., Martín Brañas, M., Silverstein, S., & Rodríguez Romaní, R. (2019). *Suicidios en los tiempos de coca: género, violencia y cambios sociales en comunidades Ticuna de la Amazonía peruana*. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE. Obtenido de: http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/556

Padró, M. & Úcar, X. (2015). Comunidades en movimiento: los planes de desarrollo comunitario como promotores de capital social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 59*, 115-130. Obtenido 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.

https://www.researchgate.net/publication/275154129_Comunidades_en_movimiento_los_planes_de_desarrollo_comunitario_como_promotores_de_capital_social

Serrano, C. (2002). *Pobreza, capital social y ciudadanía*. Asesorías para el desarrollo.

UNODC. (2016). *Monitoreo de Cultivos de Coca*. Biblioteca Nacional del Perú. Obtenido de: https://www.unodc.org/bolivia/es/Monitoreo_de_cultivos_de_coca.html

United Nacions. (2013). United Nacions, A.-E. Obtenido de: http://www.unapcict.org/ecohub/resources/browse-resources/telecentres

Valdivia, P. (2018). *El capital social como fundamento para la evaluación de la sostenibilidad de los telecentros de Cataluña: la construcción del referente de" buena práctica"* [Universidad Autónoma de Barcelona]. En *Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencia de la Educación.* Obtenido de: https://www.tdx.cat/handle/10803/459238#page=1

Vargas Zevallos, E. P. (2017). El rol de las TIC en el proceso de desarrollo comunitario rural: el caso del telecentro de Pueblo Libre bajo el Programa Inclusión Digital de CEDRO [Pontificia Universidad Católica de Perú]. En *Tesis doctoral.* Obtenido de: http://hdl.handle.net/20.500.12404/8733

Villa, M. V. (2020). Los niños, niñas y adolescentes en situación de calle (NNASC) y la cultura de la calle. *RES: Revista de Educación Social, 31*, 305-321. Obtenido de: https://eduso.net/res/revista/31/miscelanea/los-ninos-ninas-y-adolescentes-en-situacion-de-calle-nnasc-y-la-cultura-de-la-calle

Villafuerte Quiroga, D. (2007). Acceso a internet en zonas rurales del Perú. Recogiendo mejores prácticas de gestión social de las tecnologías de información y comunicación [FLACSO]. En *Tesis de máster. FLACSO, Ecuador*. Obtenido de: http://hdl.handle.net/10469/12754

Vizcarra, S (2018). La coca como "marca ciudad": la construcción de una identidad local entre el estigma y la reivindicación. *Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropología urbana da USP, 23*, 1-26. 10.4000/pontourbe.5198

Para contactar:

Paloma Valdivia Vizarreta. Email: **paloma.valdivia@uab.cat**

Paloma Sepúlveda Parrini. Email: **palomafernanda.sepulveda@e-campus.uab.cat**

Virgilio Chávez Rodas, Email: **VChavez@cedro.org.pe**

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

Se permiten la reproducción, 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.

Percepción de los estudiantes sobre la homofobia en la Universidad Veracruzana

Students' perception of homophobia at the Universidad Veracruzana

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Sergio René Cancino Barffusón, *Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV).*
María Guadalupe Landa Ruíz, *Estudiante de la Especialización en Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana (PNPC-CONACyT).*

Resumen

El artículo se desprende del proyecto de investigación "Representaciones sociales sobre la violencia de género en estudiantes de la Universidad Veracruzana". El objetivo es exponer la percepción de los estudiantes sobre la homofobia y cómo se manifiesta en el entorno universitario, tomando como referente la teoría de las representaciones sociales. El estudio siguió el enfoque cualitativo, con la entrevista como técnica de investigación, a partir de una muestra constituida por siete estudiantes de siete carreras de la Universidad Veracruzana. Se empleó el software T-Lab para el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas, el cual arrojó un esquema que se deriva de un conteo de palabras y las agrupa por orden de importancia, permitiéndonos captar la representación social de los participantes sobre la homofobia. En función de los datos encontrados, la homofobia se basa en la discriminación, el machismo, la desigualdad y los golpes; los actos homofóbicos se centran en la violencia, desaprobación, exclusión, insultos, juicios, ofensas y agresiones; a los estudiantes con orientaciones sexuales diversas se les denomina "diferentes, putos, chotos, maricones, gais, del otro bando y del otro género". En conclusión, la homofobia está presente en las prácticas del estudiantado y prevalece en el recinto universitario.

Palabras clave: estudiantes, minorías sexuales, homofobia, universidad y violencia.

Abstract

The article is derived from the research project "Social representations of gender violence in students of the Universidad Veracruzana". The objective is to expose the students' perception of homophobia and how it manifests itself in the university environment, taking as a reference the theory of social representations. The study followed the qualitative approach, with the interview as a research technique, based on a sample made up of seven students from seven careers at the Universidad Veracruzana. The T-Lab software was used to process the information obtained in the interviews, which produced a scheme that is derived from a word count and groups them in order of importance, allowing us to capture the social representation of the participants about homophobia. Based on the data found, homophobia is based on discrimination, machismo, inequality and beatings; homophobic acts focus on violence, disapproval, exclusion, insults, judgments, offenses and attacks; students with diverse sexual orientations are called "different, fags, chotos, queers, gays, the other side and the other gender". In conclusion, homophobia is present in student practices and prevails on the university campus.

Keywords: students, sexual minorities, homophobia, university and violence.

Fecha de recepción: 18/08/2020 Fecha de aceptación: 25/01/2021

Se permiten la reproducción, 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

Este documento forma parte de la investigación denominada "Representaciones sociales sobre la violencia de género en estudiantes de la Universidad Veracruzana",[1] donde se abordó la violencia de género —concebida como todo acto violento que afecta tanto a mujeres como a hombres y tiene como resultado daños de diversa índole—, con el objetivo de conocer las representaciones sociales de los estudiantes en torno a la violencia y su tipología en la universidad.

A partir de lo anterior, el objetivo en este artículo es mostrar la percepción de los estudiantes acerca de la homofobia, como una manera de hacer visible la discriminación por motivo de la orientación sexual, con el fin de comprender las situaciones que atentan contra la dignidad del estudiantado en el contexto universitario. Además, se toma en consideración lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) respecto a que los países no podrán:

> […] lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad ni el acceso en condiciones de igualdad a las oportunidades de educación si los educandos sufren discriminación o violencia debido a su orientación sexual y a su identidad o expresión de género real o supuesta (2016: 2).

En primer término, se hace necesario establecer qué es la orientación sexual. La Asociación Americana de Psicología la definió como:

> Una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros. Se distingue fácilmente de otros componentes de la sexualidad que incluyen sexo biológico, identidad sexual (el sentido psicológico de ser hombre o mujer) y el rol social del sexo (respeto de las normas culturales de conducta femenina y masculina) (2020: párr. 1).

Igualmente, esta asociación afirmó que tal orientación *"existe a lo largo del continuo que va desde la heterosexualidad exclusiva hasta la homosexualidad exclusiva e incluye diversas formas de bisexualidad"* (Asociación Americana de Psicología, 2020: párr. 3); incluso, aseveró que *"la orientación sexual es diferente de la conducta sexual porque se refiere a los sentimientos y al concepto de uno mismo. Las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus conductas"* (Asociación Americana de Psicología, 2020: párr. 4). Por tanto, la atracción amorosa, sexual, emocional o erótica de un individuo puede ser hacia las personas de un género opuesto al suyo (hombre-mujer), de su mismo género (hombre-hombre, mujer-

1 El proyecto formó parte del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), con número: /103.5/13/7135.

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

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

mujer) o de más de un género (atracción tanto por mujeres como por hombres), y puede ser una conducta evidente o no, sin que esto intervenga en la preferencia sexual.

Otro punto es la homofobia, que de acuerdo con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) es:

> El temor, rechazo o aversión hacia las personas en razón de su orientación, preferencia sexual, identidad y expresión de género, basada en estereotipos, prejuicios y estigmas, expresada en actitudes y conductas discriminatorias que vulneran la igualdad, dignidad, derechos y libertades de toda persona, que pueden generar diversos tipos de violencia (2015: 5-6).

Una persona heterosexual puede demostrar homofobia cuando tiene actitudes o pensamientos hostiles hacia otras que poseen características o rasgos homosexuales o hacia aquellas que se reconocen a sí mismas como tales. Al respecto, Amnistía Internacional —organización internacional que lucha para que sean reconocidos los derechos humanos de los individuos sin distinción alguna—, indicó que:

> La discriminación puede basarse en la orientación sexual de la persona (por quién siente atracción), en su identidad de género (cómo se define como persona, al margen de su sexo biológico), su expresión de género (cómo expresa su género al vestirse, peinarse o maquillarse) o sus características sexuales (por ejemplo, sus genitales, cromosomas, órganos reproductivos o niveles hormonales) (s. f.: párr. 1).

Ahora bien, respecto al acoso escolar homofóbico, este genera agresiones, hostigamiento y discriminación, reflejo de las estructuras de género y de la violencia sistémica. El rechazo que experimentan los estudiantes por razón de la orientación sexual puede ser moderado y manifestarse en forma de repulsión o desprecio en contra de los homosexuales, hombre o mujer; así como severo, que se expresa a través de hostigamiento y agresiones verbales y físicas de diversa magnitud. Por tanto, resulta importante reflexionar sobre las expresiones de la homofobia y cómo la experimentan los estudiantes universitarios, pues muchas veces esta se invisibiliza o normaliza y poco se habla de ella, como sucede con los diversos tipos de violencia que acontecen en los espacios escolares.

Para abordar la homofobia se tomó como referente la teoría de las representaciones sociales (TRS) de Serge Moscovici (1961), la cual postula que los individuos presentan un conjunto de características que los hacen semejantes al grupo social y cultural al que pertenecen, las cuales se manifiestan a través de la actividad del pensamiento y del conocimiento de sentido común. Estas representaciones se *organizan "a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y trasmitimos a través*

Se permiten la reproducción, 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 la tradición, la educación y la comunicación social" (Jodelet, 1986: 473); incluso, *"están presentes en todos lados, circulan, se cruzan y cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, gesto o encuentro"* (Moscovici, 1961: 27). Para Jodelet, las representaciones sociales son:

> Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (1986: 472).

Una representación se refiere a *"la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano"* (Jodelet, 1986: 473). Es así como las representaciones sociales permiten explicar e interpretar la realidad, son el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción entre el sujeto y los diferentes contextos.

Al respecto, Araya señaló que las representaciones *"se constituyen como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas"* (2002: 11); entonces, mediante ellas es posible conocer a los grupos que componen una sociedad específica, es decir, cómo piensa la gente, sus creencias, ideas y los sentimientos que construyen respecto a alguien o algo. Los individuos elaboran representaciones respecto a diferentes sucesos y experiencias vividas en un contexto social, las cuales llegan a conformar su identidad y encaminar sus prácticas.

Por último, las representaciones sociales sirven de guía para la reflexión, pueden usarse como un instrumento de lectura de la realidad y para conocer los sistemas de significaciones que permiten interpretar el desarrollo de los acontecimientos y las relaciones sociales ocurridos al interior de los grupos sociales. Por consiguiente, en este artículo se utilizaron como referente teórico para mostrar la percepción de los estudiantes acerca de la homofobia en la Universidad Veracruzana (UV).

Una aproximación a la homofobia

El concepto homofobia se ha empleado para describir la intolerancia, represión, miedo u odio hacia las personas debido a su preferencia o inclinación sexual, como es el caso del colectivo Lésbico, Gay, Bisexual, Transgénero e Intersexual (LGBTI), que en el devenir histórico ha sido

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

objeto de persecución, prejuicios y actitudes desfavorables, que atentan contra su dignidad. Anteriormente se consideraba que tenían un problema de salud mental, entendiendo los trastornos mentales como *"una combinación de alteraciones del pensamiento, la percepción, las emociones, la conducta y las relaciones con los demás"* (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020: párr. 1). Esto suponía una dificultad o incapacidad en las personas para relacionarse y adaptarse al entorno familiar, social y cultural.

Barffusón explica que:

> […] desde la perspectiva homofóbica se considera [que] las personas LGBTI alteran el orden sexual natural, el orden familiar, moral, social, legal y político. A partir de estas consideraciones se justifican actos de rechazo, condena, persecución, represión, sometimiento a terapia, discriminación y exclusión de dichas personas; incluso se justifican que sean asesinadas o haya una actitud de indiferencia si se suicidan (2018: 38).

En 1973, la Asociación Americana de Psiquiatría descartó la homosexualidad del manual oficial que detalla los trastornos mentales y emocionales; en 1975, la Asociación Americana de Psicología promulgó una resolución apoyando esta supresión en el listado, pues la comunidad médica y científica de la salud concordó en que la homosexualidad no es una enfermedad, trastorno mental ni problema emocional o social (Asociación Americana de Psicología, 2020: párrs. 10-12). De esta manera, se derrumbaron ciertas barreras creadas bajo el estigma de la enfermedad mental, que excluían a las personas con orientación homosexual.

En 2004, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estipuló el 17 de mayo como el Día Internacional de la Lucha contra la Homofobia, la Transfobia y la Bifobia, en conmemoración del 17 de mayo de 1990, fecha en que la OMS descartó la homosexualidad de la clasificación de enfermedades mentales (ONU, 2016: párr. 1). Este día internacional tiene la finalidad de llamar la atención de las personas y los grupos para defender los derechos humanos de la comunidad LGBTI y prevenir la violencia y discriminación que padecen a nivel mundial (CONAPRED, 2015: 2). Este acontecimiento histórico constituyó un avance importante, pues busca generar condiciones de igualdad e inclusión entre los individuos y evitar la marginación social de las personas con diversidad sexual y de género.

Sin embargo, los derechos y libertades de las personas pertenecientes a la colectividad LGBTI no han sido reconocidos ni respetados del todo, pues la International Lesbian and Gay

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

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

Association (ILGA) —organización activista mundial a favor de los derechos humanos del mencionado grupo—, declaró que:

> […] el diagnóstico psiquiátrico de 'trastorno de identidad de género' es un requisito obligatorio en muchos países para cualquier persona que desee hacer el cambio de nombre y sexo legal…. Si bien existe un consenso creciente en contra del enfoque que justifica las terapias de conversión sexual, e incluso estudios que demuestran sus efectos dañinos, todavía siguen constituyendo una alternativa de tratamiento defendida en muchos contextos (Consejo General de la Psicología de España, 2016: párr. 2).

Es más, Paletta destacó que *"muchas personas en todo el mundo han sufrido severamente el impacto de la patologización"* (2018: párr. 9). Por tanto, lo que parecía haber terminado en el siglo XX, continuó; en efecto, la orientación sexual se sigue concibiendo por algunos como una alteración mental o desviación patológica, colocando a las personas en una posición vulnerable.

Así pues, la aplicación de tratamientos para "disminuir" o "curar" la "enfermedad" o "trastorno" de las personas LGBTI no cesó; las llamadas "terapias" son coercitivas, degradantes, humillantes, además de que violan y faltan al reconocimiento de sus derechos y garantías. Esta forma de proceder no respeta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (emitida en 1948), donde se estipuló que *"todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"* (ONU, s. f.: párr. 10). De acuerdo a esta norma, todos los individuos son idénticos en materia de dignidad y tienen derecho a la igualdad de trato, que es una de las bases fundamentales para la coexistencia de las personas en la sociedad; con base en el respeto y la tolerancia a la diversidad sexual es posible luchar contra la hostilidad y la opresión.

El acto de marginar, diferenciar o despreciar a otros es discriminar y es un hecho que va en contra de la igualdad; al respecto, en el artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) se instituyó que *"queda prohibida toda discriminación motivada por... las preferencias sexuales... que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas"* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020: 3). Con ello, queda implícito que la discriminación provocada por la orientación sexual está prohibida legalmente y que el trato desigual o inferior es en detrimento del individuo, el cual puede sufrir daños de diversa índole, así como acarrearle perjuicios psicológicos y morales que en muchas ocasiones son difíciles de subsanar.

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

Se permiten la reproducción, 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 ese orden de ideas, el expresidente Enrique Peña Nieto decretó, en 2014, que el 17 de mayo se conmemore el Día Nacional de la Lucha contra la Homofobia, con el fin de generar avances en materia del reconocimiento de los derechos humanos e igualdad de condiciones para toda la población, así como concientizar a la sociedad para evitar los diferentes tipos de violencia y la discriminación motivada por la orientación sexual (Gobierno de México, 2016: párrs. 5-6); puesto que es obligación del Estado garantizar el ejercicio efectivo de los derechos inherentes y libertades fundamentales de todas y todos los mexicanos, al margen de su identidad de género o preferencia sexual, y proveer las condiciones necesarias para el bienestar común.

No obstante lo anterior, el CONAPRED dio a conocer los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), diseñada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la cual tuvo como propósito identificar la prevalencia de la discriminación y sus manifestaciones hacia distintos grupos de la población (INEGI, 2017: 2-3). Entre los hallazgos está que 30.1% de los participantes declaró haber sido discriminado por su orientación sexual; 72% de las personas trans y 66% de las personas gais o lesbianas señalaron que en México se respetan "poco o nada" sus derechos (INEGI, 2017: 11-12); también se reveló que 3 de cada 10 mujeres y 4 de cada 10 hombres afirmaron que no le rentarían un cuarto de su vivienda a una persona trans; 30% de las mujeres y 35% de los varones opinaron que no les gustaría que viviera en sus hogares una lesbiana o gay; además, la población *mexicana "considera que en poco o nada se justifica que dos personas del mismo sexo vivan como pareja"*, con 64.4% (INEGI, 2017: 14-15). Estos datos indican que la homofobia prevalece y las personas con tendencias diversas sufren de discriminación y exclusión social por su condición sexual, no son respetados sus derechos básicos. Conjuntamente, no se acepta la diversidad, dado que la identidad de género y la orientación sexual se "contrapone" con la cultura sexual dominante, los principios y las conductas sociales establecidas.

Más aún, la Transgender Europe (2018), corporación que realiza investigaciones a nivel internacional acerca de los derechos humanos de las personas trans y de género diverso, declaró que, del 1 de octubre de 2017 al 30 de septiembre de 2018, ocurrieron 369 homicidios de personas trans y género-diversas en el mundo. Los países con más incidencia de asesinatos fueron Brasil (167), México (71) y Estados Unidos (28) (Transgender Europe, 2018: párr. 2). De esta manera, se vislumbra que la violencia y los crímenes de odio en contra de las personas con sexualidades diversas están latentes, no son algo simple sino terrible 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.

profundamente preocupante, dado que pueden suceder en las interacciones diarias, así como en cualquier ámbito de la vida.

La homofobia en las instituciones de educación superior

Una o un estudiante no heterosexual puede ser percibido de distintas maneras, tanto positiva como negativa; sin embargo, la literatura existente señala que frecuentemente son etiquetados bajo connotaciones desfavorables, lo que trae consigo situaciones adversas de diversa índole. Puche, Moreno y Pichardo indicaron que, cuando se rompen los roles de género asignados a hombre-masculino o mujer-femenino, la percepción se recrudece e inician los episodios de violencia física, verbal y psicológica, el acoso y los problemas en la familia, el barrio, la escuela y otras esferas de la vida cotidiana (Puche et al., 2012: 227). En particular, la UNESCO recalcó que:

> […] la violencia por razones de orientación sexual e identidad o expresión de género que se produce en el entorno escolar tiene repercusiones negativas considerables en los estudios, la salud y el bienestar actuales y a largo plazo de los educandos y, por tanto, es motivo de grave preocupación (2016: 2).

En el ámbito universitario prevalecen situaciones que ponen de manifiesto la discriminación, encubierta o abierta, por motivos de la orientación sexual entre los estudiantes y sus grupos. En un estudio realizado por Piña y Aguayo (2015) se expuso la opinión de los estudiantes de educación superior acerca de la homofobia y la inclusión de las personas con diversidad sexual; los autores elaboraron asociaciones de palabras bajo el concepto homosexual, mostrando que, de los 154 vocablos encontrados, 27.9% fueron incluyentes, favorables hacia los homosexuales; 22.7%, neutros, que abarcan expresiones de homofobia de bajo perfil; y 49.4%, homofóbicos, con una carga negativa y rechazo explícito. Las doce palabras más repetidas por los encuestados fueron *"hombre, discriminado, gay, diferente, sexo, puto, preferencia, marica, libertad, puñal, respeto y güey"* (Piña y Aguayo, 2015: 16-18). En esta investigación es posible visualizar que, aunque hay cierta tolerancia y actitud positiva hacia el homosexual, la homofobia perdura entre los participantes, solo que ha cambiado de ser rigurosa a sutil.

Por otro lado, Terán et al. (2015) llevaron a cabo una investigación con la finalidad de medir los niveles de homofobia severa, leve y global en estudiantes universitarios; así como los factores que condicionan la prevalencia de la homofobia en este nivel educativo. Los resultados muestran que el nivel de homofobia global es de 40%; además, 75% de los participantes mostró homofobia leve, ya que acepta a la población con diversidad sexual 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.

sus actividades diarias; sin embargo, 62% de los encuestados manifestó rechazo hacia el matrimonio, la adopción y la adquisición de derechos civiles por parte de las parejas del mismo sexo/género, lo que indica homofobia severa. Entre los factores que condicionan a la homofobia se halló el sexismo, la heterosexualidad y las prácticas religiosas; adicionalmente, el estudio reveló que 70% de los estudiantes mostraron *"un desconocimiento generalizado sobre diversidad sexual"* (Terán et al., 2015: 111-114).

Continuando con la investigación de Terán et al. (2015), el último punto es muy interesante y preocupante a la vez, dado que 7 de cada 10 estudiantes se basan en opiniones preconcebidas sobre la diversidad sexual sin tener un conocimiento cabal sobre ello; al respecto, el CONAPRED señala que *"el prejuicio es una predisposición irracional para adoptar comportamientos negativos hacia un grupo y sus miembros, basados en una generalización errónea y rígida acerca de ellos, que conducen a los individuos a proferir juicios sin un sustento válido"* (2015: 22). Lamentablemente, los jóvenes están incurriendo en un condicionamiento social que reproduce estereotipos nocivos sobre los estudiantes que muestran una inclinación sexual diversa.

Por otro parte, Liscano realizó una investigación para valorar las representaciones sociales y las prácticas de los estudiantes, docentes y directivos frente a la población LGBTI en la universidad. La autora señaló que los universitarios

> […] consideran que los rasgos homofóbicos se presentan por prejuicios en torno a la sexualidad…. Por tal razón, la aversión, rechazo y burla son expresiones y actitudes manifiestas de la homofobia…. Es más difícil para los varones demostrar actitudes comprensivas e incluyentes frente a la homosexualidad, travestismo e intersexualidad, pues surge inmediatamente un cuestionamiento, desaprobación o burla (Liscano, 2016: 306-307).

Además, Liscano enfatizó que para la comunidad académica *"las expresiones de afecto se catalogan como inmorales, impropias y transgresoras de los principios y normas sociales"* (2016: 309); para los alumnos *"las manifestaciones de la discriminación y prejuicio (homofobia) se dan a través de formas de violencia: verbal, psicológica y física"* (Liscano, 2016: 310); por último, *"los directivos, docentes y estudiantes consideran que los estereotipos siguen siendo un factor determinante para la aceptación social y la inclusión de las personas de los sectores LGBTI"* (Liscano, 2016: 311). Vale la pena decir que en el estudio destacan aspectos cognitivos, actitudinales y relacionales que ponen en evidencia una valoración tanto favorable como desfavorable hacia el colectivo LGBTI, pero en líneas generales las prácticas homofóbicas siguen permeando en el recinto universitario.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 terminar, Velázquez y Figueroa (2017) mostraron los resultados de una investigación acerca de las actitudes homofóbicas de los estudiantes universitarios en el entorno escolar, con la intención de estimar la prevalencia de la homofobia; el instrumento de medición se basó en una escala tipo Likert con un rango de puntuación de 20 a 180, donde a mayor puntaje más actitudes de rechazo hacia las homosexuales (lésbico-gay). Los resultados evidenciaron que *"la media de las puntuaciones totales de la escala fue de 64.93, siendo un puntaje bajo en relación con el rango mencionado"* (Velázquez y Figueroa, 2017: 8); también, se encontró que *"los varones universitarios encuestados tienen actitudes más negativas hacia la homosexualidad que las mujeres"* (Velázquez y Figueroa, 2017: 9); incluso, *"los hombres manifestaron mayor rechazo hacia la homosexualidad masculina que a la femenina"* (Velázquez y Figueroa, 2017: 10). Aunque el nivel de homofobia es bajo, esta prevalece; por consiguiente, debe ser atendida por las autoridades educativas antes de que se propague y manifieste con mayor intensidad en el espacio universitario.

Las dimensiones de las representaciones sociales y su estructura

Las representaciones sociales están constituidas por tres dimensiones de análisis, que se tomaron como sustento para abordar la homofobia. En primer lugar está la actitud, que hace referencia a la orientación global de la representación en relación con el objeto, puede ser favorable o desfavorable, y es el componente más aparente y conductual; es una disposición positiva o negativa que asumen los sujetos hacia una situación, objeto o persona. En segundo lugar se encuentra la información, que es un cúmulo de conocimientos organizados con los que cuenta un grupo acerca de un fenómeno social y que muestran particularidades en cuanto a cantidad y calidad; permite indagar qué tan informados se encuentran los individuos acerca de un objeto o fenómeno determinado. En tercer lugar está el campo de la representación, que nos remite a la idea de la imagen, del modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación (Moscovici, 1961: 45-50).

De acuerdo con Araya, el campo de la representación se refiere a la *"ordenación o jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación y constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en ella"* (2002: 41); el campo de representación remite a la organización del contenido que los individuos elaboran, en donde le confieren un peso y un significado a todos los elementos que están presentes en la representación, dependiendo del orden de importancia y que varía de grupo a grupo (Araya, 2002).

Se permiten la reproducción, 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, una representación contiene en su estructura un núcleo central y elementos periféricos; el núcleo es el que provee el conocimiento de la representación y los elementos son los que la complementan y concretan. Abric (1994) señaló que las representaciones sociales contienen elementos centrales y periféricos, los cuales se encuentran jerarquizados y organizados, por ello deben ser abordadas por su contenido y por su estructura, lo que posibilita desarrollar explicaciones sobre la representación.

Las dimensiones de análisis de la TRS nos permitieron capturar, analizar y acercarnos a la subjetividad de los estudiantes de la UV, así como conocer sus representaciones acerca de la homofobia a partir de sus pensamientos compartidos y del conocimiento de sentido común.

Metodología

El estudio se apegó al método cualitativo (Combessie, 2003; Taylor y Bogdan, 2006; Álvarez-Gayou, 2019). La población fueron los estudiantes de la UV, que se encuentran distribuidos en seis regiones del estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba, Coatzacoalcos-Minatitlán y Espinal-Totonacapan; se contemplaron seis áreas de conocimiento: Artes, Biológico-Agropecuaria, Económico-Administrativa, Humanidades, Ciencias de la Salud y Técnica. La muestra estuvo integrada por 186 estudiantes, los cuales fueron seleccionados por el tipo de muestreo no probabilístico. Se empleó la entrevista (Abric, 1994) como principal técnica de investigación (Marradi, Archiento y Piovani, 2007); la guía de entrevista contuvo 25 preguntas abiertas, centradas en recolectar las opiniones de los estudiantes acerca de la violencia de género y su tipología en la UV, con el fin de determinar sus representaciones sociales. Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito, busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. (Álvarez-Gayou, 2019: 109). En el estudio, buscamos *"analizar, conocer y comprender las diversas problemáticas que se presentan en nuestro entorno social [pero también] encontrar respuestas ante la incertidumbre y las necesidades del momento; dar cuenta de lo que acontece"* (Dorantes, 2018: 171-172) a partir de la mirada de estudiantes universitarios.

No obstante, para efectos de este artículo, solamente se presentan los testimonios de siete estudiantes entrevistados, cuatro mujeres y tres hombres, que pertenecen a siete carreras de la UV: Ingeniería Ambiental, Derecho, Estadística, Sistemas Computacionales Administrativos, Pedagogía, Administración de Empresas y Contaduría (Tabla 1). El procesamiento de la información se realizó con el *software* T-Lab versión 9.1.2, en el cual la información 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.

analizada mediante un método asociativo concentrado en palabras clave, que nos permitió explorar el contenido de las entrevistas y conocer cuál es la representación social que los estudiantes universitarios han construido sobre la homofobia a partir de su experiencia. *"Actualmente, los softwares apoyan al manejo de la información en las variadas investigaciones"* (Dorantes, 2018: 173), al mismo tiempo, debemos de enfatizar que "la investigación es un proceso libre y creativo, es un trabajo personal, es una creación hecha a mano, es original y deriva de los acontecimientos de la vida cotidiana (Heller, 1995), pero también del seguimiento de trabajos de otros investigadores que polemizan temáticas de interés" (Dorantes, 2018: 175-176). En toda investigación se requiere *"un nuevo estilo de pensar una nueva lógica, otro modo de formar las construcciones teóricas: un estilo de vida y de paradigma que respete y no deforme o desvirtúe la naturaleza de las realidades que estudia"* (Álvarez-Gayou, 2019: 16), por ello la importancia de estudiar la realidad, vista desde los actores sociales que la experimentan dentro de un contexto social específico y determinado como lo es la universidad.

Tabla 1. Datos de los participantes

Participante	Facultad	Semestre	Edad	Sexo
1	Ingeniería Ambiental	3°	21	Femenino
2	Derecho	5º	22	Femenino
3	Estadística	3°	19	Masculino
4	Sistemas Computacionales Administrativos	7º	22	Masculino
5	Pedagogía	2º	19	Femenino
6	Administración de Empresas	9º	24	Masculino
7	Contaduría	9º	21	Femenino

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los testimonios de cada uno de los estudiantes acerca de la homofobia en la universidad.

> *"Sí, en la universidad se logra ver que sí hay homofobia, también hay violencia y maltrato a quienes tienden a ser homosexuales, se les trata mal porque no son como*

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

Se permiten la reproducción, 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 demás personas, ya sea hombre o mujer, ellos están dentro de algún tipo de persona distinta, eso es lo que entiendo por homofobia"* [*sic*] (Ingeniería Ambiental, 21 años).

La participante distingue la presencia de la homofobia en la universidad, reconoce que a los estudiantes homosexuales se les violenta y maltrata; afirma que la actitud hacia ellos es desfavorable porque no son como los "demás"; es decir, el trato perjudicial hacia los estudiantes es por su orientación sexual, pues no están dentro de la sexualidad aceptada y dominante, la heterosexual. Podemos dar cuenta de que la participante tiene una noción vaga de la homosexualidad, dado que señala que los estudiantes lésbico-gay "están dentro de algún tipo de persona distinta"; esto es, no hay concordancia entre sus preferencias sexuales y el sexo que se les asignó al nacer, por tanto, viven en un cuerpo que no les corresponde.

> *"No estoy a favor del homosexualismo pero tampoco lo discrimino; aquí en la universidad sí hay homofobia, violencia de género y desigualdad. Entiendo que es eso de agredirlos o discriminarlos por esa desigualdad que muestran…. Desafortunadamente, todavía existe el machismo y discriminación por los homosexuales, los gais, yo entiendo que la homofobia aún se da. Por lo general, es eso de agredirlos o discriminarlos y tacharlos por ser lo que son"* [*sic*] (Derecho, 22 años).

Nuevamente, en el anterior testimonio se reconoce la existencia de la homofobia, aunque la participante procede con imparcialidad ante ella. La estudiante tiene la idea de que la homofobia es por motivo de una "desigualdad" y debido a esta la actitud hacia los estudiantes sexo-diversos es agresiva y discriminatoria, además de que se les adjudican etiquetas nocivas. En este relato se mencionan la violencia de género y el machismo, los cuales están muy arraigados en nuestra cultura y son producto de una construcción social compleja que se expresa en los entornos relacionales.

> *"En la actualidad, aun habiendo tanta información, aún se ve que aquí en la universidad se sigue discriminando mucho a quienes son gais, inclusive se les dice de cosas, se les insulta, se les dice putos, chotos, maricones, gais o cosas así…. Porque tienen reacciones amaneradas… y se les nota sus preferencias sexuales"* [*sic*] (Estadística, 19 años).

En este testimonio, el estudiante señala que, pese a la cuantiosa información que existe en nuestros días, la discriminación motivada por la orientación sexual está presente en la universidad. Menciona que los insultos y las ofensas son los actos en que se finca la homofobia, las agresiones verbales hacia los estudiantes con tendencias homosexuales son decirles "putos, chotos, maricones, gais". Prevalecen los descalificativos, que refuerzan 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.

concepciones erróneas en contra de los que tienen preferencias sexuales diversas o sobre quienes presuntamente son homosexuales.

> *"No sé si sea correcto, pero hay quienes son del otro bando, del otro género, los gais, así lo entiendo yo, y yo no estoy a favor del homosexualismo, pero tampoco estoy en su contra. Eso no quiere decir que no le voy a hablar o que la voy a insultar como lo hacen los demás, porque yo sí me estoy llevando con esa persona, la trato como alguien normal y no la discrimino como los demás" [sic] (Sistemas Computacionales Administrativos, 22 años).*

En el testimonio anterior, el participante utiliza otros términos para llamar a los homosexuales: "del otro bando y del otro género". Reconoce que la actitud de los demás hacia los estudiantes con sexualidades diversas es excluyente y agraviante, pero él los incluye y trata "como alguien normal", porque su postura ante la homosexualidad es imparcial. Esto constituye un paso importante, dado que el acto de incluir y no diferenciar al alumnado homosexual, mediante un trato igualitario, permite reducir los niveles de homofobia al aumentar la integración y los vínculos entre los estudiantes.

> *"Yo pienso que la homofobia tiene mucho que ver con el machismo y el feminismo, ahí cabe también el juzgar y criticar a las personas que son diferentes a nosotros; por ejemplo, a los chavos que son homosexuales, las lesbianas y todos esos tipos de personas, por lo general, vienen a agredirlas tanto físicamente como psicológicamente, se ofenden por tener cualquier tipo de ideas, se está en contra ellos, se agreden porque tienen a lo mejor como otra manera de vestir, de relacionarse y de pensar. Pues, entonces, los vemos como algo tan mal o tan raro porque la mayoría son de diferencias sexuales diferentes"* [*sic*] (Pedagogía, 19 años).

La estudiante del testimonio anterior asocia a la homofobia con "el feminismo y machismo". Expresa que la postura dominante hacia el colectivo LGBTI es negativa, pues reciben críticas, agresiones físicas y psicológicas y se les descalifica por su forma de "vestir, relacionarse y pensar". Admite que estos estudiantes son percibidos "como algo tan mal o tan raro" por sus "diferencias sexuales". La actitud de los estudiantes con orientaciones diversas no se ajusta a la convencional, lo que los coloca en una categoría social estigmatizada desde el momento de llamarlos "diferentes", excluyéndolos con base en prejuicios y juicios morales.

A continuación, un caso contrario:

> *"A veces, e inclusive, son los homosexuales quienes agreden, luego ellos te dicen "¡ay, mira, esa es una naca!" o "¡mira a ese, se ve bien mal!" o "¡mira a esa vieja gorda!"; son ellos, los homosexuales, los que más agreden. A mí me ha tocado estar con amigos y ver que son ellos los que agreden y que dicen "¡ay, mira a esa vieja!" 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.

> *se te quedan viendo mal, son más ellos los que dicen cosas, más que a ellos les estén diciendo algo.*
> *Igual, en la universidad ya no hay la misma discriminación que en la prepa o que en la secundaria, que apenas están encontrándose, pero ahora ya en la universidad no me ha tocado ver a gais que se estén besando, porque igual no es algo muy agradable verlos, ni tampoco ver a las mujeres besarse, pero hoy ya es igual, es igual y ya, es cosa de cada quien. Así de que yo haya visto de que los hayan maltratado por ser gay o lesbiana o que se descaren diciendo "¡ay, sí, soy lesbiana!", creo que se descaran más los niños…. Hoy ves que las mujeres por su apariencia ya no son tan femeninas y así a ciencia cierta tú percibes que son lesbianas. Siento que aquí en la universidad ya se da cada vez menos eso de criticar o molestar, y siento que como que cada quien anda ya en su onda, ya no les dicen nada.*
> *En la prepa es cuando se convive más, pero en la universidad convives poco, en un grupo con unos, en otro grupo con otros; por ejemplo, yo que vengo de fuera y convivo con los de mi generación, pero ellos viven aquí y trato de convivir con ellos. Por ejemplo, aquí también hay los compañeros que tienen a sus hijos y a la hora de la comida se van y pues conviven con su familia, entonces, yo me quedo de ver con mis otros amigos, se hacen grupitos…. Aquí cada quien anda en su onda"* [*sic*] (Administración de Empresas, 24 años).

El estudiante opina que la población homosexual es la que agrede más, son ellos los que les dan un trato discriminatorio a sus compañeros a través del lenguaje, al expresar cosas como "¡ay, mira, esa es una naca!", "¡mira a ese, se ve bien mal!", "¡mira a esa vieja gorda!" y "¡ay, mira a esa vieja!", y por el tipo de mirada que utilizan, pues es perniciosa. El participante valora que la discriminación se ejerce más en los niveles educativos de secundaria y preparatoria, que es en donde un estudiante homosexual corre mayor riesgo de sufrir victimización y exclusión, y en menor medida en la universidad debido a que "cada quien anda ya en su onda". El joven acepta que las demostraciones públicas de afecto entre las personas del mismo género no son agradables, esto puede deberse a que las expresiones afectivo-románticas han sido catalogadas con un tinte antinatural y no están dentro del código moral; por lo tanto, las demostraciones afectivas tienen que ser algo íntimo o privado, pues les pueden provocar malestar a ciertas personas.

> *"Me parece que el porcentaje de personas homosexuales dentro de la facultad no es bajo, sí hay bastantes compañeros que son homosexuales y por ningún motivo he escuchado que se les discrimine por esa razón ni que se les violente por su orientación sexual. Yo no he escuchado a personas hablando mal de la homosexualidad, creo que respetan mucho a los gais, siempre y cuando también respeten a una persona"* [*sic*] (Contaduría, 21 años).

La participante del último testimonio reconoce la presencia de estudiantes homosexuales dentro de la universidad, sin embargo, no se les discrimina ni violenta. Se entiende que los

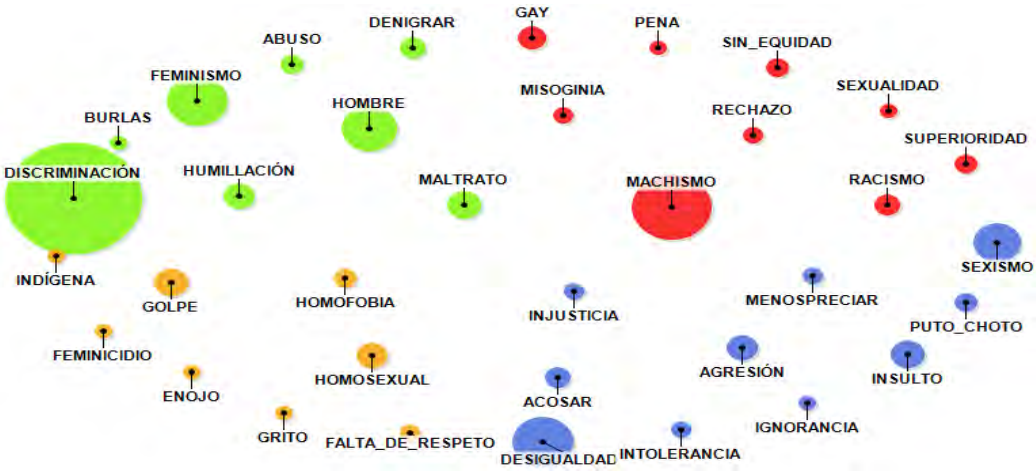
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

estudiantes sexo-diversos son aceptados, incluidos y que los estereotipos sexuales no son motivo de actitudes de exclusión ni maltrato, más bien, todo se basa en el respeto que expresen unos con otros.

Los participantes perciben la presencia de la homofobia en la universidad, aunque hay una variación en dos licenciaturas, Administración de Empresas y Contaduría, donde no es evidente o es sutil. Los estudiantes tienen una idea general de la homofobia, están informados sobre ella, reconocen y enuncian que es la discriminación impulsada por la orientación sexual. Mediante los testimonios de los jóvenes fue posible identificar que los actos homofóbicos más comunes en la universidad son la exclusión, violencia psicológica y física, desaprobación, ofensas, agresiones, insultos, juicios y prejuicios; lo que señala que la actitud o postura hacia los estudiantes con tendencias sexuales diversas es perjudicial y diferencial.

Enseguida se presenta el Esquema 1, que surgió del análisis profundo de las entrevistas efectuadas a los estudiantes, donde se expone una asociación de palabras, organizadas y jerarquizadas, que dan cuenta de la representación de la homofobia, procedimiento que se apoyó en el *software* T-Lab versión 9.1.2.

Esquema 1. Representación de la homofobia



Fuente: Elaboración propia.

La asociación de palabras permitió elaborar cuatro categorías acordes con el peso semántico: “discriminación, machismo, desigualdad y golpe”, las cuales se relacionan con otros términos y se pueden identificar por los colores. Aquí se condensa la representación social de la homofobia, mediante su núcleo central y respectivos elementos periféricos (Abric, 1994), que a continuación se describen (Tabla 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.

Tabla 2. Representación social de la homofobia

Discriminación	Feminismo, hombre, maltrato, humillación, denigrar, abuso y burlas.
Machismo	Gay, racismo, sin equidad, superioridad, rechazo, sexualidad, misoginia y pena.
Desigualdad	Sexismo, insulto, agresión, acosar, puto-choto, menospreciar, injusticia, intolerancia e ignorancia.
Golpe	Homosexual, homofobia, indígena, feminicidio, enojo, grito y falta de respeto.

Fuente: Elaboración propia.

Discriminación. Es el núcleo central de la representación social de la homofobia, sin embargo, se articula a otros elementos que le dan sentido y que se denominan elementos periféricos en términos de Abric (1994), entre ellos: "machismo, desigualdad y golpe".

De la palabra discriminación, destacan los siguientes términos que explican su lógica: feminismo, hombre, maltrato, humillación, denigrar, abuso y burlas. La discriminación sexual hacia los estudiantes resulta ser preocupante para ellos, tanto hombres como mujeres valoran que cualquiera puede ser propenso a sufrir violencia, tratarles mal o menoscabar su dignidad a través del desprestigio, conductas impropias y la ridiculización. Asocian el feminismo con la discriminación, quizá el sustento de sus opiniones sea el feminismo lésbico, en el cual activistas lesbianas han luchado en contra de un doble sometimiento: ser mujer y tener una orientación sexual que no es validada por la sociedad.

Machismo. Se refiere a los siguientes aspectos: gay, racismo, sin equidad, superioridad, rechazo, sexualidad, misoginia y pena. El machismo puede hacer referencia a los comportamientos y las características de un estudiante con una sexualidad heterosexual, que es superior e impone su poder sobre un alumno gay porque posee rasgos femeninos. Algo parecido ocurre con la misoginia; como un hombre homosexual es percibido con particularidades de mujer se le rechaza, repudia y odia. Otro punto es el racismo, que separa, distingue y jerarquiza a los grupos; en ese sentido, los estudiantes heterosexuales son los dominantes y los homosexuales los oprimidos por su orientación sexual, se les trata diferencialmente y se les condena porque son "inferiores".

Desigualdad. Se articula a las palabras sexismo, insulto, agresión, acosar, puto/choto, menospreciar, injusticia, intolerancia e ignorancia. Los estudiantes establecen diferencias en

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

función de sus creencias, probablemente por ignorancia, asumen que no hay semejanza entre ellos (heterosexuales) y los otros (homosexuales), no son de la misma naturaleza ni comparten cualidades, lo que da lugar a actos homofóbicos. Así mismo, conciben que el sexismo es una de las razones de la desigualdad, esto puede deberse a las conductas, las condiciones y los roles que tradicionalmente se le han atribuido a cada género.

Golpe. Es asociado a los siguientes términos: homosexual, homofobia, indígena, feminicidio, enojo, grito y falta de respeto. Particularmente, los golpes, los gritos, el enojo y las faltas de respeto son manifestaciones de la violencia causada por la homofobia, siendo lo más preocupante, pues implican consecuencias internas y externas en el cuerpo de un estudiante homosexual. El golpe puede causar desde dolor hasta la muerte.

Otro aspecto interesante es que los estudiantes vinculan la homofobia con el feminicidio, tal vez se refieran al lesbicidio, que *son "casos en que la mujer es asesinada como castigo por ser lesbiana, suele venir precedido de la violación con supuestos fines correctivos o como parte del castigo"* (Imaginario, 2020: párr. 30). La violación supone una medida para hacer que una mujer homosexual se comporte como heterosexual en el acto sexual, donde el poder y la violencia del hombre u hombres fungen como reformatorios, pero siempre tiene como desenlace la muerte. Lamentablemente, estos sucesos existen en nuestros días y una estudiante lesbiana puede ser una víctima fatal.

Los resultados de la asociación de palabras dan cuenta de la representación social de la homofobia. Mediante el análisis de los núcleos centrales y elementos periféricos fue posible identificar que la invalidación hacia los estudiantes con inclinaciones sexuales diversas es indudable, son objeto de violencia, discriminación, desaprobación y degradación por no ajustarse a los cánones de ser hombre o mujer heterosexual, con las tradiciones y costumbres aceptadas en la sociedad.

Conclusión

Los testimonios que se recolectaron dan cuenta de que en el espacio universitario prevalece la homofobia y forma parte de las prácticas del estudiantado, en sus expresiones es posible identificar actitudes homofóbicas hacia sus compañeros porque estos viven su sexualidad al margen de su tendencia. No obstante, en algunos casos la homofobia no está presente o es menos directa; particularmente, los participantes de las facultades de Contaduría 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.

Administración de Empresas emplearon un discurso incluyente, de aprobación y tolerancia hacia los estudiantes sexo-diversos.

La representación social de la homofobia dio cuenta de que no todos los estudiantes tratan como iguales a quienes muestran condiciones sexuales diversas, dado que conciben que los homosexuales van en contra del comportamiento aceptado por la sociedad. Por tanto, gran parte de la discriminación surge por los prejuicios sociales, que se expresan en actitudes y prácticas nocivas por simple ignorancia o falta de apertura a la diversidad, originando estigmatización, distanciamiento y rechazo social, que no se deben dar por ningún motivo ni en ningún sentido.

Los estudiantes vinculan a la homofobia con otros fenómenos sociológicos, como el feminismo, machismo, racismo, sexismo y la discriminación, estos cuatro últimos están profundamente arraigados en nuestra cultura y han condicionado las conductas de la sociedad. Hace falta incidir en la mentalidad del estudiantado para contrarrestar su predisposición a los comportamientos homofóbicos en la universidad y en su posterior ejercicio profesional.

En ese tenor, se hace necesaria una formación profesional que fomente la inclusión de todas y todos los estudiantes y el respeto a la diversidad de género y sexual, con estrategias pedagógicas que asuman al otro desde la aceptación, y con contenidos y prácticas educativas que contengan aspectos relacionados con la orientación sexual, la identidad y expresión de género. Lo anterior, con el fin de que los estudiantes coexistan con base en el respeto y valores igualitarios, se transformen el conjunto de ideas y creencias preestablecidas sobre la homosexualidad y el modelo estandarizado de la heterosexualidad, y se modifiquen los roles y estereotipos de género tradicionalmente asociados a mujeres y hombres que definen cómo deben comportarse los individuos.

Por último, hacer visible la homofobia en el recinto universitario es imprescindible para comprenderla y poder emprender acciones para prevenirla, reducirla y, paulatinamente, erradicarla. De ahí la importancia de este artículo, el cual busca contribuir al conocimiento para que se diseñen planes, reglamentos o directrices institucionales que combatan las actitudes homófobas, con la finalidad de lograr un cambio en la comunidad y cultura universitaria, y se construya así una mejor ciudadanía para todas y todos.

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

Se permiten la reproducción, 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

Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y cultura contemporánea.

Amnistía Internacional. (s. f.). *Derechos LGBTI*. Amnistía Internacional. https://www.amnesty.org/es/what-we-do/discrimination/lgbt-rights/. [1 de junio de 2020].

Álvarez-Gayou, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós Educador.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Asociación Americana de Psicología. (2020). *Orientación sexual e identidad de género*. American Psychological Association. https://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual. [15 de junio de 2020].

Barffusón, S. R. (2018). Por una vida libre de homofobia y transfobia. *La palabra y el hombre*, (43), 38-41. https://lapalabrayelhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/view/2531/4413 [15 de abril de 2019].

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf. [1 de junio de 2020].

Combessie, J. C. (2003). *El método en sociología*. Córdoba: Ferreira.

Consejo General de la Psicología de España. (2016). *Recomendaciones de la APA en el Día Internacional contra la homofobia, la transfobia y la bifobia*. Infocop Online. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=6237#inicio. [7 de junio de 2020].

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (s. f.). *Día Nacional de la Lucha contra la Homofobia*. http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Dossier%20Homofobia.pdf. [1 de junio de 2020].

Dorantes, J. J. (2018). La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la Universidad. *Interconectando Saberes, 3*(6), 171-185.

Gobierno de México. (2016). *¿Por qué un Día Nacional de la Lucha contra la Homofobia?* gob.mx. https://www.gob.mx/gobmx/articulos/por-que-un-dia-nacional-de-la-lucha-contra-la-homofobia#:~:text=El%2017%20de%20mayo%20de,la%20Lucha%20contra%20la%20Homofobia. [9 de junio de 2020].

Imaginario, A. (2020). *Feminicidio*. Significados.com. https://www.significados.com/feminicidio/. [15 de junio de 2020].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017*. https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/. [9 de junio de 2020].

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (469-494). Barcelona: Paidós.

Liscano, D. C. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1. [7 de junio de 2020].

Marradi, A.; Archiento, N.; Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Planeta.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

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

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

Naciones Unidas. (s. f.). Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas. https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20los,historia%20de%20los%20derechos%20humanos.&text=La%20Declaraci%C3%B3n%20establece%2C%20por%20primera,a%20m%C3%A1s%20de%20500%20idiomas. [9 de junio de 2020].

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Trastornos mentales*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/topics/mental_disorders/es/. [15 de junio de 2020].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Llamamiento Ministerial a la Acción para una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en uno entorno exento de discriminación y violencia.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246247_spa. [1 de junio de 2020].

Paletta, D. (2018). Ser trans ya no es un trastorno mental: la CIE-11 ha sido publicada. *ILGA World - The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association*. https://ilga.org/es/CIE-11-ser-trans-ya-no-es-un-trastorno-mental. [7 de junio de 2020].

Piña, J. M.; Aguayo, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y Sociedad, 27*(64), 5-35. http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v27n64/v27n64a1.pdf. [9 de junio de 2020].

Puche, L.; Moreno, E.; Pichardo, J. I. (2012). Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. En Moreno, O. y Puche, L., *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares* (189-265). Madrid: Egales.

Taylor, S. L.; Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Terán, G.; Patete, S.; Ramírez, Y.; Quintero, S.; Fuenmayor, A.; Peñaloza, A. J. ... Silva, N. (2015). Homofobia y sexismo en estudiantes del primer año de la carrera de Medicina de la Universidad de Los Andes, en Mérida-Venezuela. *Avances en Biomedicina*, *4*(3), 108-117. https://www.redalyc.org/pdf/3313/331344208003.pdf. [7 de junio de 2020].

Transgender Europe (TGEU). (2018). Actualización TMM Día de la Memoria Trans 2018. *Trans Respect versus Transphobia*. https://transrespect.org/es/tmm-update-trans-day-of-remembrance-2018/. [9 de junio de 2020].

Velázquez, D. I.; Figueroa, M. (2017). *Homofobia en el aula: una mirada cuantitativa de las actitudes de jóvenes universitarios hacia la homosexualidad*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1384.pdf. [1 de junio de 2020].

Para contactar:

Dra. Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Docente de Tiempo Completo Titular C, del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Correo electrónico: jedorantes@uv.mx

Dr. Sergio René Cancino Barffusón, Investigador de Tiempo Completo Titular C, del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Correo electrónico: barffus@gmail.com

Lic. María Guadalupe Landa Ruíz, Estudiante de la Especialización en Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana (PNPC-CONACyT). Correo electrónico: lupita_landar@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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

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

Belaunaldien arteko harremanak: Pertsona nagusien parte-hartzearen garrantzia Deustuko jai herrikoietan

Relaciones intergeneracionales: La importancia de la participación de las personas mayores en las fiestas populares de Deusto

Intergenerational relations: The importance of the participation of the elderly in the popular festivities of Deusto

Sara Irigoien Cortina, *Gizarte Hezitzailea;* eta **Amaia Eiguren Munitis**, *Bilboko Hezkuntza Fakultateko Irakaslea (Euskal Herriko Unibertsitatea)*

Laburpena

Gizarte Hezkuntzaren jardun eremu garrantzitsu bat komunitatea eta bere ongizatea ditugu, jai herrikoiak izanik komunitate elkargunearen adibide argia. Ikerketa honen ardatza Deustuko jaiak eta belaunaldien arteko harremanak ditugu, helburu nagusia jai hauetan pertsona nagusiek duten parte-hartzearen garrantzia aztertzea izanik. Horretarako metodologia kualitatiboan oinarrituz sei pertsona elkarrizketatu dira. Ateratako emaitzek jai herrikoiek duten eraldaketarako kapazitatea baieztatu dute, horiek, belaunaldien arteko harremanak naturaltasunez emateko espazio gisa nabarmenduz. Horrenbestez, Deustuko jaietan pertsona nagusien parte-hartzea zein belaunaldien arteko harremanak sustatzeko beharra ikusi da.

Hitz-gakoak: Komunitatea, aisialdia, zahartze aktiboa, belaunaldien arteko harremanak, jai herrikoiak.

Resumen

Un importante ámbito de actuación de la Educación Social es la comunidad y su bienestar, siendo las fiestas populares un claro ejemplo de encuentro comunitario. Este estudio se centra en las fiestas de Deusto y en las relaciones intergeneracionales, siendo el objetivo principal analizar la importancia de la participación de las personas mayores en dichas fiestas. Para ello se han entrevistado a 6 personas en base a una metodología cualitativa. Los resultados obtenidos han confirmado la capacidad de transformación de las fiestas populares, destacando éstas como un espacio para darse relaciones

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

intergeneracionales con naturalidad. En este sentido, se ha detectado la necesidad de fomentar la participación de las personas mayores en las fiestas de Deusto así como las relaciones intergeneracionales.

Palabras Clave: Comunidad, ocio, envejecimiento activo, relaciones intergeneracionales, fiestas populares.

Abstract:

An important field of action of Social Education is the community and its well-being, being popular festivities a clear example of a community meeting. This study focuses on the festivals of Deusto as well as on the intergenerational relations, aiming to analyse the importance of the participation of the elderly in these festivals. To that end, 6 people have been interviewed based on qualitative research methodology. The results have confirmed the transformation capacity of popular festivities, highlighting these as a space for natural intergenerational relationships. Taking this into consideration, a need has been detected to promote not only intergenerational relationships but also the participation of the elderly in the festivities of Deusto.

Keywords: Community, leisure, active ageing, intergenerational relations, popular festivities.

Fecha de recepción: 09/07/2020 Fecha de aceptación: 16/02/2021

1. Sarrera

Biztanleriaren zahartzea XXI. mendeko joera esanguratsuenetariko bat da. Hau munduko eskualde guztietan nabaria da, azkarrago hazten den arren garapen-bidean dauden herrialdeetan. Fenomeno honek, ondorio garrantzitsuak ditu eta gizartearen alderdi guztietan eragiten du. Gainera, proiekzioen arabera, 2050 aldera bost pertsonatik batek 65 urte baino gehiago izango ditu, eta populazioaren zahartzearen inpaktua ezin izango da baztertua izan (United Nations Population Fund eta HelpAge International, 2012).

Zahartze-prozesu hori, XX. mendeko laurogeita hamarreko hamarkadaz geroztik bereziki gertatu da eta amaitzetik urrun dago. Halaber, gure errealitatera hurbilduta, Euskal Estatistika Erakundearen (EUSTAT) 2019_a urteko datuei erreparatuz, ikus dezakegu Bizkaian, 65 urtetik gorako 259.747 biztanle zeudela, hau da, guztizkoaren %22,7. Gainera proiekzio demografikoek adierazten dute 2040an Bizkaiko biztanleriaren %44,5k 55 urte edo gehiago izango dituela (EUSTAT, 2019_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.

Gauzak horrela, zahartzen ari den populazioa dela eta, jendartean erronka berriak agertzen dira eta ondorioz zahartze aktiboaren garrantziak pisu handia hartzen du.

Irudia 1: Zahartze aktiboa sustatzen duten ekintzak Deustuko auzoan. Iturria: Deustuko Jai Batzordea

Eusko Jaurlaritzako Etxebizitza eta Gizarte Gaietako Saila eta EDE fundazioak (2008_a) egindako txostenean esaten denaren arabera bizitzaren etapa berri bat agertu da, ezaugarri ezberdinak dituzten herritarrak biltzen dituena, sozialki aktibo mantentzeko aukerak dituztenak eta esperientzia esanguratsua dutenak. Zahartzeari jarrera guztiz desberdinarekin aurre egiten dioten pertsonak dira, hazkunde batekin lotuago daudenak galera erregresibo batekin baino. Bederen, zahartzaroari aurre egiteko modu berri honek pertsona nagusiek komunitatean duten parte-hartze nahia handitu egiten du.

Halaber, pertsona nagusien parte-hartzeaz ari garenean, Girók (2006) aipatzen duen aspektu garrantzitsu bat izan behar dugu kontuan: pertsonek bizitzako hainbat alderdiri buruz ditugun jarrerek zerikusi handia dutela une bakoitzeko gizartean instalatuta dagoen kulturarekin. Hori dela eta, inguratzen gaituen kulturak erabakitzen du nola zahartzen garen, zahartze aktiboa baldintzatzen duten gainerako faktore guztietan eragiten baitu.

Izan ere, kulturaren eta zibilizazioen historian zehar, zahartzaroari buruzko usteak, ebaluazioak eta iritziak sortu izan dira. Zahartzaroa modu negatiboan baloratzeak mitoak eta aurreiritziak dakartza, eta horiek zaildu egiten dute behar bezala zahartzea eta mugatu egiten dute adinekoaren integrazio egokia gizartean (Helduak Adi eta Eusko Jaurlaritzaren estereotipoen inguruko txostena, d.g.).

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

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

Hortaz, zahartzaroak diziplina anitzeko ikuspuntua izan behar du, positiboa, eraikitzailea, interbentzionista eta ez idealista. Bizitzaren zikloaren aldi bat besterik ez baita, eta estereotipo eta aurreiritzirik gabeko ikuspegi batetik begiratzen bada, ez da beste edozein etaparengandik oso desberdina (Carbajo, 2009). Horrek esan nahi du herritar guztiek, gizarte-politiken bidez, adinekoentzako jarduerak sustatu behar dituztela, jarduera, baliagarritasun eta eraginkortasun sentimenduak dituen zahartzaro aktiboa bultzatzeko (Carbajo, 2009; Giró, 2006; Helduak Adi eta Eusko Jaurlaritzaren estereotipoei buruzko txostena, d.g.).

Honen arira, zahartze aktibo eta esanguratsua izateko, erabakigarriak izan daitezke aisialdiko esperientziak. Hauek, lanekoak edo bestelakoak ez bezala, bizitza osoan lagun diezagukete eta garrantzia handia dute adinekoen bizitzan, egoera sozial berriari baikortasunez aurre egiteko (Cuenca-Amigo eta San Salvador, 2016).

Bederen, pertsona nagusien aisialdiaz aritzerakoan, Morales eta Bravok (2006) diote jarduera bera baino garrantzitsuagoa dela jarduera egiten duen pertsonak ematen dion esanahia, hau da, aisialdiko esperientzia esanguratsua lortzea. Honen arira, Cuenca (2009) eta Giró (2006) bat datoz esanez pertsona nagusiei batzuetan kosta egiten zaiela aisialdiko esperientzia esanguratsu bat lortzea, lanaren etikan zein aisialdiaren kultura eskasian oinarritutako hezkuntza jaso izanak ez baitie utzi zeregin hori gauzatzeko beharrezko baliabide pertsonalak garatzen.

Gainera, Marín, García eta Troyanoren (2016) ustez, adinekoentzat, aisialdi beharrak asetzeak (behin bizitzako oinarrizko baldintzak eta beharrak behar bezala beteta izanda) ongizatea eta bizi-kalitatea hobetzea dakar. Hari beretik, Cuencak (2009) dio aisialdian sutsuki parte-hartzen duten pertsona nagusiek gaixotasun-arrisku txikiagoa dutela, irekiera eta zerbitzu-gaitasun handiagoa, eta gatazkak sortzeko aukera txikiagoa. Era berean, Alcalde eta Laspeñasek (2005) diote aisialdiak adinekoen bizi-kalitatean zein ongizate pertsonalean duen eraginagatik, norberaren bizitzaren gaineko kontrola eta gizarte-laguntzaren pertzepzioa sendotzeko balio duela. Honenbestez, erronka garrantzitsu bat adinekoen onurak eta partaidetza zein errotze sentimendua sortzen dituzten aisialdiko espazioak sortu eta eskuratzea da (Lázaro, Madariaga, & Lazcano, 2019).

Horiek horrela, aisialdia jaien funtsa dela ulertuta eta jai herrikoiak komunitaterako aisialdi eredu gisa hartuta, esan daiteke aisialdiren bitartez, jai herrikoietan, sozializazio-prozesuak eta garapen komunitarioa ematen direla.

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

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

Irudia 2: Deustuko Jai Batzordeko gazteak. Iturria: Deustuko Jai Batzordea.

Orobat, Delgadok (2004) esaten duen bezala, jaiek egunerokotasunean ikusteko zailagoak diren kontraesan eta gatazkak azaleratzen dituzte. Honenbestez, Guillóren (2016) esanetan, jaietan jendartearen bizimoduak ezagutu eta bere eraldaketarako estrategiak hauteman daitezke.

Behinik behin, Gil eta Calvoren (1991 in Lázaro, 2000) hitzetan jaietako bizipenak berdintasuna bultzatzen du, eta klaseko estamentuen egitura zurrunetatik eta botere-desberdintasunetatik askatzen du gizartea. Aldi baterako desegituratze horrek, beraz, elkartasuna garatzea eta ezarritako gizarte-egitura indartzea eragin dezake. Hortaz, Guillók (2016) dio aldaketa soziala eragiteko jaiez baliatu behar garela, sortu nahi diren bizimodu alternatiboak eta eredu justuagoak gorpuzteko aukerak ematen dizkigutelako.

Hau da komunitate batean festa bat egiten denean, komunitate horrek bere buruaren kontzientzia hartu duelako gertatzen da. Festa besteekin egiten baita, inoiz ez da pertsona bakar baten kontua, errealitate komunitarioa da. Halaber, komunitateak pertsonek osatzen dituztenez, festak parte-hartzea dakar berekin, nahiz eta oinarrizko maila batean izan, zerbait hartuz, hitz eginez edo paseatuz (Lázaro, 2000).

Parte-hartzearen inguruan Guillók (2016) dio herritartasuna eta parte-hartzea, balio eta aldarrikapen garrantzitsuak izan direla erakundeetatik at antolatzen diren festa-eremuetan. Jai alternatiboek potentzial politiko handia bait dute antolatzaileen balioen araberako jaiak modelatzen saiatzeko. Potentzial politiko horren baitan aldarri garrantzitsua izan da

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

herrikoitasuna: herritarren parte-hartzea, *jaiak herritik eta herriarentzat* moduko lelopean. Baina aipatutako autoreak zalantzan jartzen du, zein herritarri egiten die erreferentzia nahi horrek? Adina, jatorria, sexualitatea, klase soziala, aniztasun funtzionala... oztopoa dira jaietan parte-hartzeko? Honekin lotuta, Rubio-Ardanazek (2017) ere hainbat gai ikertu behar direla dio. Adibidez, jaiak zertarako balio dion hau ospatzen eta mantentzen duen gizarte-taldeari, edo jaia ospatzeak zer interes ekar ditzakeen. Hala, jaiak ospatuz eraiki nahi diren erlazioak nolakoak izatea nahi den. Azkenik, jaiak ekimen kolektibo, errirtual eta talde-identitatea zein jendartea birsortzen dituen heinean, eraldaketarako gune berezia dira Guillóren (2016) ustez eta herrikoitasun horren politiken klabeetan sako beharra azpimarratzen du. Gainera, Lázarok (2000) aldarrikatzen du bizi garen testuinguruan, herritar guztiok bereizketarik gabe parte hartu behar dugula komunitateak eskaintzen digun horretan, baldintza berdinetan. Hortaz, jaietan guztiek parte-hartu ahal izateko zerbitzu berriak antolatu eta hiri eta herri bakoitzean daudenetarako sarbidea erraztu beharko dela dio.

Irudia 3: Deustuko Jaietako ekintzen adibidea. Iturria: Deustuko Jai Batzordea

Amaitzeko, Guillók (2016) aipatzen du jaietan, talde eta gizarte-segmentu urrunen eta askotarikoen arteko komunikazioa gerta daitekeela, festa baita une egokiena gizartean dauden oztopoak eraisteko, nahiz eta horrek irauten duen denboran izan. Hortaz, belaunaldien arteko erlazioak emateko une aproposa ditugu jaiak.

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

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

Domínguezen aburuz (2012), belaunaldi artekotasuna adin desberdinetako pertsona-taldeen arteko elkarrekintza intentzionala da. Hau, askotariko egoeretan eta haurretatik helduetaraino ematen da. Hurbileko komunikazioa, sentimendu eta pentsamendu partekatuak eta jarduera kooperatibo eta esanguratsua ematen dira erlazio hauetan. Gainera, zerbitzu-trukeko harremanetan ezin da onuradun bakar batez hitz egin: ohikoena da parte-hartzaileek bi norabideko onurak lortzea, zerbitzu-emailetzat jotzen direnek ere onurak jasoko dituzte eta elkarrekiko onuraren bat, parte hartzen duten trukearen beraren ondorioz (Kaplan, 2001; in Domínguez, 2012).

Aitzitik, belaunaldien arteko harreman hauek familia eremutik kanpo ematen direnean, komunitateari ere onura egiten diote eta hiru bereizgarri hauek dituzte (Adinekoen eta Gizarte Zerbitzuen Institutua eta Osasun Ministerioa, 2011): 1) Belaunaldi ezberdinetako pertsonek parte-hartzen dute; 2) Antolamendu eta kudeaketa jakin bati esker ematen dira; 3) Parte-hartzaileen artean baliabide trukea ematen da.

Laburbilduz, aurkeztutako testuingurua kontuan izanik, azpimarratu daiteke egungo egoera sozialean biztanleria gero eta adinduagoa izango dela hurrengo urteetan. Hala ere, gero eta osasuntsuago heltzen gara zahartzarora eta horrek bizimodu aktiboa egiteko aukerak zabaltzen ditu. Horregatik, garrantzia berezia hartzen du aisialdiak eta komunitatean parte-hartze aktiboa izateak. Jai herrikoiak izanik aisialdiaren bidez komunitatean parte-hartzeko tresna eta une egokia gizartean dauden oztopoak eraisteko, izan ere, garrantzitsua da hauetaz baliatzea gizarte hezkuntzako ikuspegitik aldaketa sozialak bultzatzeko.

Hortaz, Deustuko San Pedro auzoko jaietan pertsona nagusiek duten parte-hartzea eta honen garrantzia ikertu nahi izan da. Auzo honetako jaiak aukeratu dira aipatutako ikerketa garatzeko, Bilboko lehen barrutiko auzoetatik biztanleria dentsitate handiena duelako (20.114 biztanle, Euskal Estatistika Erakundea 2019$_b$) eta jairik historikoenak dituelako. Gainera, datuen arabera, 65 urtetik gorako biztanleria auzo honen ia %30a izatera heltzen da (EUSTAT 2019$_b$).

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

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

Irudia 4: Deustuko Jaietako ekintzen adibidea. Iturria: Deustuko Jai Batzordea.

Jaiei dagokienez, Deustuko Jai Batzordeak autogestionatzen dituen jai herrikoiak burutzen dira auzo honetan. Jai Batzorde hau zenbait auzoko eragile eta kuadrilletako ordezkarik osatzen dute eta modu asanblearioan hartzen dira erabaki eta konpromisoak. Horrenbestez, ikerketa honen helburu orokorra pertsona nagusien parte-hartzearen garrantzia aztertzea izan da, komunitatearen elkargunea diren Deustuko jaietan. Era berean hiru helburu zehatz planteatzen dira: (1) Deustuko jaietan pertsona nagusiek duten parte-hartzea ezagutzea; (2) parte-hartze horren garrantzia aztertzea; (3) Deustuko jaiak belaunaldien arteko harremanak emateko une egokia diren ikertzea.

2. Metodoa

Ikerketa hau metodologia kualitatiboan oinarritu da. Metodologia honek, fenomenoak ulertzea eta sakontzea du ardatz, parte-hartzaileak beren ingurunean eta inguruko alderdietan duten ikuspegitik aztertuz. Normalean, ikertuko diren gizabanakoen edo pertsona-taldeen ikuspuntua ulertu nahi denean aukeratzen da, inguruko gertaerei buruz, beren esperientzietan eta iritzietan sakontzeko, eta, hala, beren errealitatea subjektiboki nola hautematen duten jakiteko (Guerrero, 2016).

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

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

2.1. Parte hartzaileak

Deustuko jaietan parte-hartzen duten sei pertsonari egin zaie elkarrizketa erdi egituratua. Elkarrizketatuen hautaketa irizpideei dagokionez, elur bola teknika ez probabilistikoa erabili da, non elkarrizketatu batek beste batekin kontaktuan jartzea ahalbidetzen duen (Martínez, 2012). Hautatutako pertsonak adin-tarte ezberdinekoak dira eta jaietan modu ezberdinetan parte-hartzen dute (taula 1).

1. Taula. *Elkarrizketatuen profila*

Profila	**Sexua**	**Adina**	**Jaietan parte-hartzea**
Jai Batzordeko kideak	E	21	Biak Jai Batzordeko kideak, gazteak dira eta gaur egun jaien antolaketan parte-hartzen dute.
	G	25	
Jai Batzordeko kide ohiak	G	28	Jai Batzordean urte luzez egon dira biak eta oraindik jaietan aktiboki parte-hartzen dute. Jada antolaketa prozesuan egon ez arren, esperientzia asko dute eta denbora igarotzeak eman dien ikuspuntu berritik ulertzen dute errealitatea.
	G	39	
Deustuko pertsona nagusiak	E	70	16 urtez auzoko emakume talde bateko zuzendaria izandakoa eta urtero jaietan egiten den koroen bilkura antolatzen duena.
	G	69	Historialaria eta Deustuko irudien zein historiaren artxiboa gorde du urteetan zehar, bi liburu argitaratuz. Gainera, jaietan egiten den emakumeen aurreskuan alkatearen papera betetzen du.

Iturria: Egileek sortua

2.2. Prozedura

Lehenik eta behin, Jai Batzordearekin kontaktua egin eta elkarrizketa burutzeko bi kide aukeratu dira. Ondoren, urteetan zehar Jai Batzordean egondako kide birekin kontaktatu da. Hauek elkarrizketa egiteko baiezkoa eman eta jaietan parte-hartzen duten pertsona nagusiekin harremana ahalbideratu dute.

Pertsona nagusiekin telefonoz egin dira elkarrizketak eta beste guztiekin modu telematikoen bidez (bideo-deiak, Skype...). Elkarrizketen aurretik parte-hartzaileei emango zituzten datuen konfidentzialtasuna eta anonimotasuna ziurtatu zaie, elkarrizketa baimena ere erabiliz eta

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

ahotsa grabatzeko baimena eskatuz. Ahotsa grabagailu batekin grabatu eta ondoren transkripzioak egin dira. Azkenik elkarrizketak kodifikatu egin dira, ahots bakoitzaren jatorria identifikatzeko bakoitzari kodigo alfanumeriko bat ezarriz, non lehenengo hizkiak erabilitako prozedurari (elkarrizketa) egiten dio erreferentzia eta zenbakiak elkarrizketa zenbakiari eta elkarrizketa egindako datari.

2.3. Erabilitako tresnak

Metodologia kualitatibotik abiatuta, datuak biltzeko erabili den tresna elkarrizketa izan da. Elkarrizketa zenbakietan, koefizienteetan eta estatistiketan oinarritzen diren ikerketa tekniken aurrean, fenomenoen esanahiak sakonean aztertzen dituen teknika da; alegia, ezin dute adierazgarritasuna ziurtatu, baina teknika honek zenbakien azpian ezkutatzen den informazio konplexu eta aberatsa sakonean ezagutzen laguntzen du (Juaristi, 2003). Elkarrizketa oso erabilgarria da azterketa deskribatzaileetan eta ikerketaren esplorazio-faseetan, baita datuak biltzeko tresnak diseinatzeko ere (Díaz, Torruco, Martínez eta Varela, 2013).

Era berean, ikerketa hau gauzatzeko elkarrizketa erdi egituratuak egin dira. Hau da, elkarrizketatzaileak aldez aurretik prestaturiko gidoia erabiltzen du elkarrizketak bideratzeko. Baina, aldi berean, elkarrizketa erdi egituratuak nahiko malguak direnez, elkarrizketatuak ere badu aukera, hala nahi izanez gero, haria aldatzeko.

3. Emaitzak

Elkarrizketak aztertzerako orduan edukiaren azterketa era deduktiboan egin da, hau da, galderak arestian aurkeztutako marko teorikoan oinarrituta egin dira. Parte-hartzaileen erantzunen arabera, elkarrizketaren edukia kategoria eta azpikategorietan sailkatu da. Elkarrizketatuaren erantzuna kategoria bat baino gehiagokoa izan denean, erantzuna segmentu txikiagotan zatitu eta zegokion kategorian sailkatu da.

Elkarrizketen edukien analisiak hiru kategoria izan ditu: (1) Deustuko jaiak (2) Parte-hartzea eta (3) Belaunaldien arteko harremanak. Era berean, kategoria bakoitzean azpikategoriak identifikatu dira. 2.taulan agertzen dira kategoria, azpikategoriak, horien definizioak eta zenbat elkarrizketatuk eman zuten informazioa (N) (Taula 2).

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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. Taula. *Pertsona nagusien parte-hartzea Deustuko jaietan: sistema kategoriala.*

GAIA	KATEGORIA	AZPIKATEGORIA	DEFINIZIOA	N
Pertsona nagusien parte-hartzea Deustuko jaietan	Deustuko Jaiak	Jaien garrantzia	Komunitatean onurak ekartzen dituzte	6
		Herrikoitasuna	Jaiak antolatzen diren modua eta historikotasuna	4
	Parte-hartzea	Aniztasuna	Parte-hartze mota ezberdinak daude	5
		Zahartze aktiboa	Pertsona nagusien parte-hartzearen beharra	6
	Belaunaldien arteko harremanak	BA[1] harremanak jaietan	Jaiak marko aproposa BA harremanak emateko	6
		BA harreman motak	Behartuta ez izatea/ Harreman naturalak ematea	5
		Komunitatean eragina	Onurak ekartzen dituzte	6

Iturria: Egileek sortua

Bildutako datuak, gaia banatu den kategoriatan aztertuko dira:

Deustuko Jaiak

Kategoria honek parte-hartzaileek Deustuko jaiak ulertzeko duten moduari egiten die erreferentzia. Horrenbestez, bere barnean bi azpikategoria hauek jasotzen ditu: (1) jaien garrantzia eta (2) herrikoitasuna. Deustuko jaiak martxoaren erdialdean ospatzen dira, bi asteburutan zehar, San José egunaren inguruan. Elkarrizketatuek honela definitu dituzte:

> ...una fiesta popular, una alegría para el barrio, un espíritu más de confort, de unidad y de participación (E.4_2020/04/30).
>
> ...herri guztia biltzen dituen jai batzuk. Ospakizunerako hainbat egun (E.6_2020/05/02).

Alde batetik, jai hauen garrantziari dagokionez, parte-hartzaile guztiek azpimarratu dute garrantzia handia dutela, komunitatean onura ezberdinak ekartzen dituztelako. Adibidez:

> ...parte-hartze bat sustatzen delako eta jendearen aisialdirako oso onuragarriak direlako (...) elkarbizitza bat sustatzen da jaien inguruan (E.1_2020/04/27)
>
> ...ospatze horrek komunitate mailan oso eragin handia dauka. Alde batetik ezagutza, elkarlana, prozesu berdinean parte-hartu izanak, parte-hartu duzun pertsona horrekiko sortzen dizu atxikimendu bat eta hor batez ere sortzen dira identitatea, pertenentzia... oso eragin handia dauka (E.2._2020/04/28).

[1] BA: Belaunaldien Arteko

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

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

Beste aldetik, parte-hartzaileek herrikoitasuna gehienbat jaiak antolatzeko moduarekin eta hauek duten historikotasun edo tradizioarekin lotu dute. Adibidez honako hau aipatu da antolatzeko moduaren inguruan:

> ...parte-hartzaileak, autogestionatuak eta herritik eta herriarentzat burutzeko kapazitatea izatea (E.1_2020/04/27).
>
> ...cómo están realizadas. Si es que el que ha metido mano ha sido alguien con nombre y apellidos o es, pues como en el caso de Deusto, una comisión de fiestas (E.5_2020/05/01).

Gainera, jai hauen historikotasuna nabarmendu da. Elkarrizketatuen hitzetan:

> ...historikoki Deustun ospatzen ziren jaiak mantenduz, kasu honetan San José (E.2_2020/04/28).
>
> ...una celebración que se remonta a hace muchos años (…) la romería de San José se ha convertido en las fiestas de Deusto (E.5_2020/05/01).

Parte-hartzea

Parte-hartzearen kategorian bi azpikategoria jaso dira: (1) aniztasuna eta (2) zahartze aktiboa.

Alde batetik, aniztasunaren inguruan ikusi da Deustuko jaietan herritar guztiek ez dutela modu berean parte-hartzen. Hau da, parte-hartzeko modu ezberdinak daudela. Izan ere, elkarrizketatu desberdinek horrela adierazi dute:

> ...hiru mailatan banatuko nuke. Batzuentzat sentimendu bikoitza sortu dezake. O sea alde batetik kriston marroia da jende askorentzat baina aldi berean jende horrek probablemente da gehien disfrutatzen duena. (...) beste alde batetik deustuar askorentzako momentu berezitu bat da aisialdirako baina ez doana hortik haratago. (...) hirugarren sektore batek ez ditu bizitzen jaiak, ez dute parte-hartzen (E.3_2020/04/29).
>
> ...hay de todo. (…) Es diferente lo que piensan los mayores y lo que piensan los jóvenes (...) siempre hay gente quejica y gente que participa (E.4_2020/04/30).

Gainera, jai hauen antolatzaileen profilaren inguruan aniztasun falta antzeman daiteke. Ideia horiek nabarmenduta daude jasotako ahotsetan:

> ...ez da guztiz anitza. Orokorrean pertsona nahiko gazteak gara eta perfil edo inguru nahiko antzekotik gatoz (...) pertsona nagusien eta beste inguru batzuetako pertsonak be uste dut falta direla (E.1_2020/04/27).
>
> ...aspektu ideologikotik oso homogeneoa, ezkerrean kokatzen den jendea eta zailtasun handiak daude horren ondorioz (E.2_2020/04/28).

Bestetik, zahartze aktiboa xede izanik, pertsona nagusiek auzoko jaietan parte-hartzeak garrantzia handia duela baieztatua izan da elkarrizketatu guztiengatik. Arrazoi ezberdinak eman dituzte:

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

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

> ...Parte-hartzea nik deritzot antolaketa sistema horretan parte-hartzearekin lotuta dagoela. Eta bueno bai (...) haien ikuspuntua be oso garrantzitsua da jakitea, kontuan hartzea eta aurrera ateratzea. Fundamentala da jai batzuk herrikoiak bihur daitezen (E.1_2020/04/27).
>
> ...Oso garrantzitsua da eta gero eta gehiago izango da. Alde batetik, kohesioaren aldetik. Oso aukera ona dira jaiak komunitatea sortzeko eta aprobetxatzen badira jaiak gazteen eta nagusiak eta adin guztietako jendearen arteko erlazioak sortzeko, bizitza hobetuko da eta gizarte kohesioa hobetuko da. Beste aldetik, sortuko direlako jai askoz dibertigarriagoak eta askoz ere naturalagoak, ba gizartearen islada izango direlako. (...) Ze herria edo gizartea sortzen dute adin guztietako pertsonak (E.2_2020/04/28).
>
> ...Yo creo que si. Porque damos otro punto de vista. Cada uno tenemos nuestro punto de vista de lo que es las fiestas (E.4_2020/04/30).

Esanak esan, antzeman daiteke jaietan orokorrean adinekoek duten parte-hartzea ez dela oso aktiboa, ekimen konkretu baten izan ezik. Esaten da:

> ...koroena bada ekintza bat non oso aktibo dira, haiek egiten dute eta haiek doaz abesten eta abar. Nik azpimarratuko nuke ekintza hori bakarrik, ez dago beste ekintzarik non pertsona nagusiak protagonista diren edo aktiboki parte-hartzen duten (E.2_2020/04/28).
>
> ...más pasiva. Más de ver que de actuar (E.4_2020/04/30).

Aitzitik, aipatu dute pertsona nagusiek ez dutela jaien prestakuntzan zuzenean parte-hartzen, baina zeharka, ekimen konkreturen bat prestatzen laguntzen dutela. Hau da:

> ...Igual ekimen konkretu batean parte-hartu ahal dute antolaketan, baina zuzenean ezetz esango nuke (E.3_2020/04/29).
>
> ...menos que otros sectores. Pero hay gente que sigue estando ahí, sigue meneándose (E.5_2020/05/01).

Dena den, jaien programazioa anitza dela eta pertsona guztientzako gauzak egiten saiatzen direla baieztatu da. Izan ere, elkarrizketatu desberdinek horrela bizi dute egoera:

> ...nahiz eta pertsona nagusiak ez egon, egiten dira gauzak edo saiatzen dira haientzako gauzak egiten. Umeentzako egiten diren moduan (E.2_2020/04/28).
>
> ...yo creo que para todo el barrio, porque hay cosas para todos. Los bares también están más alegres esos días si quieres tomar algo, en la calle hay más animación, en San Pedro se hacen dantzas... se hacen montones de cosas para toda clase de público (E.4_2020/04/30).

Belaunaldien arteko harremanak

Azkenik, kategoria hau hiru azpikategoriatan banatu da: (1) belaunaldien arteko harremanak Deustuko jaietan, (2) belaunaldien arteko harreman motak eta (3) komunitatean eragina.

Alde batetik, Deustuko jaietan ematen diren belaunaldien arteko harremanak nahiko pobreak direla ikusi daiteke. Hau da:

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

> ...ekintzak daude nahiko markatuta adin tarteen inguruan (...) oso zaila da ekintza bat topatzea zeinetan umeak eta adineko jendea nahasten diren (E.1_2020/04/27).
>
> ...orokorrean ez, erlazio gutxi. Ez dago belaunaldien arteko erlazioak sortzeko interes esplizitu bat eta igual egon beharko litzateke (E.2_2020/04/28).

Edonola ere, hauek aipatu dute urtean zehar baino gehiago ematen direla. Haien hitzetan:

> ...seguru ematen direla urtearen beste edozein egunetan baino gehiago (E.2_2020/04/28).
>
> ...un poco más se agrupa por la participación sin duda (E.4_2020/04/30).

Nolanahi ere, elkarrizketatu guztiei iruditzen zaie Deustuko jaiak harreman hauek emateko une aproposa direla. Adibidez:

> ...hombre nik uste dut momenturik aproposena dela (E.1_2020/04/27).
>
> ...Bai, guztiz. Agian urtean egon daitekeen momenturik onena (E.2_2020/04/28).

Ez hori bakarrik, arrazoi ezberdinak eman dituzte hau justifikatzeko:

> ...jaietan dauzkazu mila aitzaki, eta jaietan ez da arraro geratuko eta jaietan egin daiteke modu naturalagoan ba igual urteko beste egun batean arraro geratuko zen beste gauza bat. Orduan momenturik onena dela uste dut eta daudela modu asko eta aitzaki asko hori lortzeko (E.2_2020/04/28).
>
> ...jaiak zuk antolatzen dituzun heinean zuk sortzen dituzu nahi dituzun beste marko, eta marko aproposak sortuz, erlazio horiek sortu daitezke. (...) azkenean zuk sortu behar dituzu baliabideak eta erremintak harreman horiek emateko. Orduan, es más darle una vuelta a cómo hacerlo y hacerlo (E.3_2020/04/29).

Irudia 5: Gazteentzako Deustuko jaietan antolatutako ekintza. Iturria: Deustuko Jai Batzordea.

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

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

Bestetik, Deustuko jaietan eman daitezkeen belaunaldien arteko harreman moten inguruan, esan dute harreman hauek naturalak izan behar direla, hau da, "forzatuak" edo behartuak ez diren harremanak. Adibidez belaunaldi ezberdinetako pertsonak toki berdinean egotea eta elkarrekin jaiez gozatzea gustatuko litzaiekeela. Ideia horiek nabarmenduta daude jasotako ahotsetan:

> ...eskatuko nuke adibidez kontzertu berdinean jende nagusia eta jende gaztea egotea (...) gauza kotidianoak, ohikoak eta normalak. O sea ez izatea hori gauza forzau... normala eta naturala izatea (E.2_2020/04/28).
>
> ...poder ir todos a todas las actividades, estar en cuadrillas (...) que sea natural, que salga "ah bueno mira si tienen esto aquí, pues allá voy". Y ya está. ¿Que son de 30? como si son de 50 o como si son de 80. Que todos podamos ir a todo (E.4_2020/04/30).

Amaitzeko, belaunaldien arteko harreman hauek komunitatean izan dezaketen eragina aztertu da. Guztiek baieztatu dute onurak ekarriko lituzketela, hauek izanik erantzunetako batzuk:

> Nik ezberdinduko nituzke bi parte. Bata soziala, sortzen dela kohesio handiagoa, legitimitate handiagoa, gizarte kapitala eta abar. Bestea ba indibiduala edo bakoitzarena, hau da, bakoitzak festatik zer lortu dezakeen (...) bai gazteentzako bai nagusientzako elkar ezagutza horrek ekar dezakeelako onura bat (E.2_2020/04/28).
>
> ...si tú tienes una relación, sabes, conoces más al otro, siempre será mejor. La relación en general y la opinión que tienes tú de esa gente, siempre será mejor (E.4_2020/04/30).

4. Ondorioak

Bildutako datuak aztertu ostean, ikus daiteke elkarrizketek sarreran aipatutako teorietako asko baieztatu dituztela.

Lehenik eta behin, autore ezberdinen teoriarekin batuz (Eusko Jaurlaritzako Etxebizitza eta Gizarte Gaietako Saila eta EDE fundazioa, 2008$_b$; United Nations Population Fund eta HelpAge International, 2012) elkarrizketatu batek aipatu du (E2) bizi garela oso gizarte zaharkituan eta hori ona dela baina ekartzen dituela ere erronka berriak. Gainera, hiru elkarrizketatuk (E1, E2, E4) azpimarratu dute adinduen parte-hartzea handituz doala, esanez pertsona nagusiek *"parte-hartzeko potentzial oso handia"* dutela eta *"gero eta gehiago"* parte-hartzen dutela edota *"askotan sorprenditzen gaituztela"*.

Ondoren, argi geratu da Deustun historikoki ospatzen diren jai herrikoiak benetan parte-hartzaileak izan daitezen, pertsona nagusien parte-hartzea guztiz garrantzitsua dela. Hauek, auzoko ia %30a izatera heltzen baitira (EUSTAT, 2019$_b$) eta asko dute oraindik aportatzeko. Gainera, sarreran aipatzen den bezala (Lázaro, 2000), adina ezin da izan aisialdirako aukerak

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

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

determinatzen dituen faktorea, mundu guztiak izan behar du aisialdiaz eta komunitateak eskaintzen duen horretaz gozatzeko aukera.

Bestalde, elkarrizketetan ikus dezakegu autore desberdinek azaltzen duten moduan (Carbajo, 2009; Giró, 2006; Helduak Adi eta Eusko Jaurlaritza, d.g.), inguratzen gaituen kulturak eta gizarte-arauek asko eragiten dutela pertsona nagusien autokontzeptuan, zein gazteok haiengan ditugun estereotipoengan. Adibidez, elkarrizketatuetako bik (E5, E6) dudan jartzen dute pertsona nagusiek jaiez disfrutatzen egon nahiko luketen edota esanez ezin dela konparatu gazteek eta nagusiek dugun bizitasuna. Are gehiago, beste batek (E4) aipatzen du jende nagusiari lotsa ematen diola adibidez erromeriara ateratzea *"ez dagoelako bere adineko jenderik"*.

Jaiei dagokionez, elkarrizketatu guztiek aipatu dituzte sarreran adierazitako autoreek (Gil Calvo 1991) in Lázaro, 2000, Guilló, 2016; Lázaro, 2000) jaien inguruan azaltzen dituzten kontzeptuak (parte-hartzea, historikotasuna, komunitatearen ezagutza, elkarbizitza... etab.). Are gehiago, lau elkarrizketatuk aipatzen dute jaiek komunitate mailan eragin handia dutela, identitatea, pertenentzia, autoezagutza... (E2, E3, E4, E5) sortuz (Guilló, 2016; Lázaro, 2000), zein parte-hartzea urteko beste uneetan baino gehiago areagotuz (E2, E4, E5, E6), bat eginez Lázarorekin (2000).

Bide beretik, Delgado (2004) zein Guillóren (2016) jaiek jendartearen eraldaketarako duten potentzialitatearen inguruko teoriak ere baieztatuak izan dira elkarrizketatu batzuengatik (E1, E2, E3). Adibidez aipatzen dutenean Jai Batzordean parte-hartzen dutenek nolabait *"jendartea eraldatzeko"* daudela edota jaiak *"beste egoera batzuetan ematen ez diren elkarrizketak eta abar emateko espazio bat bilakatu daitezkeela"*. Are gehiago, Lázaro autoreak (2000) aipatutakoarekin bat eginez, elkarrizketatu guztiak ados egon dira esanez pertsona nagusien parte-hartzea jaietan ezinbestekoa dela eta bereizketarik gabe parte-hartzeko aukera izan beharko luketela, elkarrizketaren helburu nagusia betez horrela.

Era berean, pisu handia du elkarrizketatutako emakume nagusi batek esandakoa: *"hay cosas que se pueden hacer todos en común, pero vamos, cada uno tenemos que activar lo nuestro. Porque no van a venir unos chavales de 14 años a hacerte una cosa de lo que le gusta a una señora de 70"* (E4). Ikusi da hori dela funtsezkoena, pertsona nagusiek parte-hartze aktiboa izan dezaten, jaien antolaketan integratu behar dira eta hortik sortuko dira belaunaldien arteko harreman naturalak eta jaietan guztiok batera egin daitezkeen ekintzak. Gainera, horrela jaien parte sentitu eta herri bazkarietan zein edozein ekintzatan parte-hartzeko erosoago sentituko dira. Horrela ere, aipatu bezala, haiek proposatuko dituzte haientzat egokiak diren edo egiteko

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

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

interesa dituzten ekintzak, elkarrizketatu berdinak esan bezala (E4) *"yo no puedo bailar, pero si puedo hacer otras cosas"*. Bide beretik, Jai Batzordeko kide ohiek aipatzen duten moduan (E2, E3) potentzialitatea badago hori lortzeko, erronka da nola egin.

Irudia 6: Deustuko Jaietan antolatutako bazkari herrikoia. Iturria: Deustuko Jai Batzordea.

Bestetik, belaunaldien arteko harremanen inguruan aipatu dute *"hori antolatu behar dela"*, *"horretan lan egin behar dela"*, *"potentzialitatea eta erremintak daudela"*, baina *"nahita egin behar den gauza bat"* dela (E2, E3, E6). Gauza bera esaten dute arestian aipatutako autoreek (Adinekoen eta Gizarte Zerbitzuen Institutua eta Osasun Ministerioa, 2011; Kaplan 2001 in Domínguez, 2012). Bide beretik, Domínguezen (2012) teoriak esaten duenarekin bat eginez, elkarrizketatuek (E1, E2, E3, E4, E5) aipatu dute belaunaldi arteko erlazio horiek *"jakinduria hartu-eman"* bat emateko balio dutela *"hainbat aldeen arteko borondatea"* edota *"bai gazteentzako bai nagusientzako elkar ezagutza horrek ekar dezakeela onura bat"*.

Ikerketaren helburu zehatzei dagokienez, guztiak bete direla esan daiteke. Alde batetik, pertsona nagusiek jaietan duten parte-hartzea ezagutu eta ikusi da ez dela oso parte-hartze aktiboa, *"más de ver que de actuar"* (E4) edota gehienbat folklorearekin loturiko ekintzetan parte-hartzen dutela (E1). Hala ere, parte-hartzaile guztiek bat egin dute esanez garrantzia handia duela adinekoen presentzia jaietan eta hori potentziatu beharko litzatekeela. Beste aldetik, elkarrizketak egiterakoan ikusi ahal izan denez, borondatea badago Deustuko

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

jaietan belaunaldien arteko harremanak sustatzeko, bai gazteen zein nagusien partetik. Parte-hartzaileek uste baitute harreman hauek emateko *"une ezinhobea"* (E1, E2, E6) direla jaiak.

Irudia 7: Deustuko Jaietako adin arteko espazio partekatua. Iturria: Deustuko Jai Batzordea.

Bukatzeko, ikusi da Deustuko Jai Batzordeak ez daukala lotura esturik jendartearen parte handi bat diren pertsona nagusiekin eta elkarrizketatu batzuen hitzetan (E2, E3, E6) hori landu beharreko gauza garrantzitsua da. Edonola ere, elkarrizketatu guztiek aipatzen duten moduan, Jai Batzordea oso jende gaztez osatuta dago eta antolatzaileen artean pluraltasunik lortzen ez bada, zaila da ekintza pluralak eta adin guztien parte-hartzea sustatzen dutenak lortzea. Azken finean, Jai Batzordeko kide ohi batek (E2) dioen bezala, arazorik handiena da batzorde hau osatzen duten taldeek lan karga oso handia dutela, agian pertsona nagusiek jasan ezingo luketena. Hortaz, etorkizunera begira bilatu beharko litzateke parte-hartzeko modu berriak, Jai Batzordean egoteko modu ezberdinak eta atxikimendu mota eta konpromisoa zein denbora emateko modu berriak. Horrela, pertsona nagusiak inplikatu eta modu aktiboan parte-hartu ahal izateko.

Beraz, alde batetik, ondorioztatu da etorkizunera begira erremintak eta baliabideak jarri behar direla martxan, pertsona nagusiek modu ezberdinen bitartez Deustuko jaien eraikuntzan lan egin ahal izateko. Horrela haien jaien parte sentituko dira eta parte-hartze aktiboagoa izango dute. Gainera, antolakuntza prozesu horretan antolatzaileen artean belaunaldien arteko harremanak emango dira, harreman hauek jaietan modu naturalean ematea erraztuz. Bestetik, pertsona nagusiek komunitatean zein jai herrikoietan duten parte-hartzearen inguruan ikertzen

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

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

jarraitzeko beharra ikusi da. Honen arira, ikertu beharko litzatekeelako hau soilik Deustuko auzoan gertatzen den fenomenoa den edota hiri ezberdinetako auzo gehiagotan ematen den, herrietan berdin gertatzen den edo parte-hartze handiagoa duten... etab. Horrela, benetako jai herrikoi eta parte-hartzaileak lortzeko.

5. Erreferentzia Bibliografikoak

Adinekoen eta Gizarte Zerbitzuen Institutua & Osasun Ministerioa (2011). *Libro blanco del envejecimiento Activo*. Madril: Adinekoen eta Gizarte Zerbitzuen Institutua.

Alcalde, I. & Laspeñas, M. (2005). Ocio en los mayores: calidad de vida. In Giró, J. (Ed.) *Envejecimiento, salud y dependencia* (43-62. orr). Logroño: Errioxako Unibertsitatea.

Carbajo, M. C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 87-96.

Cuenca, M. (2009). Más allá del trabajo: el ocio de los jubilados. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, IX(1), 13-42.

Cuenca-Amigo, M. & San Salvador, R. (2016). La importancia del ocio como base para un envejecimiento activo y satisfactorio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2),79-84.

Delgado, M. (2004). Tiempo e identidad. La representación festiva de la comunidad y sus ritmos. *Zainak*, 26, 77–89.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Domínguez, M. (2012). Programas Intergeneracionales: reflexiones generales a través del análisis DAFO. *Revista Electrónica de Psicología Social Poiesis* (24), 2-15.

Euskal Estatistika Erakundea, (2019_a). *Biztanleen udal-erroldaren estatistika.* [Datu-basea]. Berreskuratua: https://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/euskara/-/PX_2212_ep06b.px/table/tableViewLayout1/?rxid=b295ef98-372e-4dea-8cdb-49b96c6fe20b

Euskal Estatistika Erakundea, (2019_b). *Euskal AEko biztanleak, 10.000 biztanle baino gehiagoko auzoen arabera, sexuari, adin-taldeei eta nazionalitateari jarraiki.* [Datu-basea]. Berreskuratuta: https://eu.eustat.eus/elementos/ele0013700/ti_Poblacion_de_la_CA_de_Euskadi_por_barrios_de_los_municipios_de_mas_de_10000_habitantes_segun_sexo_grupos_de_edad_y_nacionalidad_01012019/tbl0013711_e.html

Eusko Jaurlaritzako Etxebizitza eta Gizarte Gaietako Saila & EDE fundazioa (2008_a). *Diagnóstico sobre la participación social de las personas mayores en la capv*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

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

Eusko Jaurlaritzako Etxebizitza eta Gizarte Gaietako Saila & EDE fundazioa (2008b). *Hacia un plan integral de participación de las personas mayores. Diagnóstico de la situación de las personas mayores en la CAPV*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Gil Calvo, E. (1991). Estado de fiesta. Madrid: Espasa-Calpe.

Giró, J. (2006). *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo.* Logroño: Errioxako Unibertsitatea.

Guerrero, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.

Guilló, M. (2016). Festaren analisi eta politika feministak: ainguraketak eta erronkak. In Guilló, M. (Ed.), *Festak, genero-harremanak eta feminismoa.* (7–32.orr). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

Helduak Adi! & Eusko Jaurlaritza (d.g.). Estereotipos asociados a las personas mayores. Berreskuratuta: www.donostia.eus/info/ciudadano/mayores_presentacion.nsf/voWebContenidosId/A89471C4066F785CC1257E2700269633/$file/estereotipos.pdf

Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak: teoria eta adibideak.* Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Lázaro, Y. (2000ko uztaila). *Fiestas populares: una vivencia de ocio para las comunidades.* Munduko VI. Aisialdi Biltzarrean aurkeztutako lana. Aisia eta giza garapena. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.

Lázaro, Y., Madariaga, A., & Lazcano, I. (2019). Un escenario ante el reto de la vejez. El ocio y sus beneficios. *Paraninfo Digital*, 13(30), 1-3.

Marín, M., García, A. J., & Troyano, Y. (2006). Modelo de ocio activo en las personas mayores: Revisión desde una perspectiva psicosocial. *SOCIOTAM: Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*, 16 (1*), 147-167.*

Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controvérsias. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619.

Morales, M., & Bravo, I. (2006). El ocio terapéutico. In J. Giró, *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo* (133-145.orr). Logroño: Errioxako Unibertsitatea.

Rubio-Ardanaz, J.A. (2017). Fiestas populares en la ciudad de Bilbao. Translatividad y confluencias sociales en un marco cultural transmoderno. *Kobie Serie Antropología Cultural*, 20, 5–22.

United Nations Population Fund & HelpAge International (2012). *Ageing in the twenty-first century: a celebration and a challenge*. Londres: Nazio Batuen Populazio Funtsa.

Para contactar:

Sara Irigoien Cortina. Correo electrónico: **irisarai@gmail.com**

Amaia Eiguren Munitis, Correo electrónico: **amaia.eiguren@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.

El taller de fotografía en el tratamiento de los trastornos mentales graves en jóvenes y adolescentes.

The photography workshop in the treatment of serious mental disorders in young people and adolescents

Ángel Cabeza Olmo, *Educador Social, Hospital de Dia d'Adolescents Nou Barris, Barcelona.*

Resumen

En el presente artículo intentaremos dar una pincelada al taller de fotografía en un dispositivo de salud mental como es un hospital de día, concretamente en el Hospital de Dia d'Adolescents de Nou Barris, centrándonos en cómo la fotografía ha servido de palanca para iniciar procesos de cambio personal, cómo ha entrado en la esfera de lo terapéutico, generando sinergias entre los diferentes actores que forman parten activa del tratamiento, participantes, equipos educativos y clínicos, ayudándolos en su tratamiento.

Antes de ello, resulta necesario un breve repaso a su historia, los objetivos planteados y los obtenidos que han hecho de la fotografía una parte importante en el tratamiento de los trastornos mentales. Hemos podido identificar la relación que mantiene la fotografía con otras disciplinas y teorías psico-educativas, que interviene de forma activa en el desarrollo de vínculos, capacidades, habilidades, motivaciones e intereses, dejando constancia de la importancia de la fotografía como herramienta para mejorar la calidad de vida de los adolescentes.

En resumen, la fotografía se nos antoja como una herramienta útil en el tratamiento de los trastornos mentales. Ha potenciado el trabajo terapéutico y los vínculos entre paciente-profesional, facilitando y ofreciendo espacios para el trabajo personal.

Palabras clave: Adolescentes, arteterapia, creatividad, educación social, fotografía terapéutica, salud mental.

Abstract

In this paper, we aim to give a brief overview on a photography workshop in a mental health equipment such as a Day Hospital, specifically at the Hospital de Dia d'Adolescents de Nou Barris, focusing on how photography can be used as a leverage to instigate personal change processes, how has this been

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

embroiled into the therapeutical sphere, creating synergies between the people who actively participate in the treatment, participants, educational and clinical teams, helping them in their treatments.

Before that, a brief reexamination of their history, the planned objectives and those obtained which have made photography play an important role in the treatment of mental disorders. We have been able to identify the existent relationship between photography and other disciplines and psycho-educative theories, that photography actively takes part into the development of ties capabilities, abilities, motivations and interests, stating the important role photography plays as a tool to improve the quality of life of adolescents.

In brief, photography looks like a useful tool in the treatment of mental disorders. It has enhanced therapeutic work and patient-professional ties, providing spaces for personal work.

Keywords: Adolescents, art therapy, creativity, social education, therapeutic photography, mental health,

Fecha de recepción: 29/07/2020 Fecha de aceptación: 07/02/2021

1. Aspectos introductorios

1.1. Contexto

Los Hospitales de día de Adolescentes son unidades asistenciales de hospitalización parcial que ofrecen recursos terapéuticos y educativos para atender adolescentes en crisis de entre 12 a 21 años, con trastorno límite de la personalidad, trastorno psicótico, Trastorno del Espectro Autista y Psicosis infantil. Siendo el estereotipo de paciente del Hospital de Día de Nou Barris de nivel socioeconómico y cultural bajo y riesgo de exclusión social (Hospital de Dia Nou Barris, 2018). Estos jóvenes y adolescentes requieren de una intervención más específica que la aportada por el régimen ambulatorio y donde la actuación educativa se incluye en la terapéutica, haciendo efectiva la integración de la actuación médico-educativa (Departament d'Educació, 2007).

El tratamiento se realiza desde una visión holística y multidisciplinar, los perfiles profesionales que forman el equipo son médico psiquiatra, psicología, profesores titulados con el Certificado de Aptitud Pedagógica o Máster en Formación del Profesorado, enfermería, trabajo y 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.

El Hospital de Día Nou Barris es un recurso de la red pública catalana incluida en el sistema sanitario integral de utilización pública de Cataluña (SISCAT) creado en el año 2006 como un recurso terapéutico, social y educativo para intervenir ante la patología mental en Barcelona, ubicado en el barrio de Verdún, atendiendo a los distritos de Nou Barris, Horta-Guinardó, Sant Andreu, Gràcia y Sant Martí Nord. (Hospital Dia Nou Barris, 2018)

Verdún es un distrito de nivel socioeconómico bajo, nació de la erradicación del barraquismo imperante en la zona hasta la mitad del S.XX y como solución a la necesidad de vivienda de los trabajadores migrantes que llegaban a Barcelona desde de diferentes partes de España. En estas fechas se crean los primeros bloques de edificios que cambian la fisonomía del barrio, se pasa de chabolas y campos de cultivo a pequeñas manzanas de edificios con pocas posibilidades de crear servicios, un hecho que dificultó el desarrollo socioeconómico del Verdún.

Figura 1: Viviendas Verdún. Fuente: M.R.

Si bien las primeras construcciones fueron pisos de entre 17 y 25 m2 estos se fueron sustituyendo por construcciones más modernas, pero con similares problemas estructurales, que poco han paliado la situación del distrito y sus habitantes (Ajuntament de Barcelona, S.D).

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

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

1.2. El proceso educativo dentro del Hospital de Dia Nou Barris

La atención integral que ofrece el Hospital incluye las áreas educativas, sociales y familiares. Y es desde la Educación Social que se interviene en los procesos educativos.

Los talleres están entre las actividades que se realizan, con un carácter terapéutico y rehabilitador, vertebran junto a las visitas psicoterapéuticas la actividad de los pacientes. La variedad de talleres intenta abordar la dimensión individual, grupal y comunitaria. El taller de fotografía a día de hoy interviene desde estas 3 dimensiones:

1. Respeta la individualidad de cada persona.
2. Ofrece la posibilidad de estar con el grupo.
3. Formar parte de él.

En primer lugar, respeta la individualidad, ya que en todo momento se tiene en cuenta el momento evolutivo de los pacientes. Nos hemos encontrado con pacientes quienes su edad cronológica y su evolución cognitiva no se correspondían (Piaget, 1998) y por tanto, hemos tenido que adaptarnos al deterioro cognitivo y emocional que podían presentar. Por otra parte, existe una estrecha relación entre la fotografía y las inteligencias múltiples (Fernández, 2007).

En segundo lugar, cuando nos referimos a la posibilidad de estar con el grupo, nos referimos a estar y sentirse incluido, recibir la aceptación por parte del otro, sentirse escuchado, acompañado, orientado a través del grupo.

Y, en tercer lugar, al formar parte de él, nos referimos a conceptos vinculados a la inclusión, la aceptación y adaptación del grupo y por el grupo a las necesidades particulares de cada uno.

Todo dentro de un proceso de acompañamiento y orientación, es el educador una figura clave en esta red. Una red, donde la parte comunitaria y el trabajo común están en estrecha relación con el trabajo y objetivos individuales.

2. Historia del taller de fotografía dentro del hospital de día Nou Barris

Si hablamos del taller de fotografía hoy, hay que dar una breve pincelada a su historia y a los objetivos que originaron su creación en 2009.

Se creó con el objetivo de acercar la fotografía a los chicos y chicas ingresados en él, y teniendo en cuenta que los adolescentes hoy han integrado en su cotidianidad elementos y dispositivos tales como los smartphones, las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), por ejemplo, con las implicaciones hacia la fotografía que se desprenden de ahí, 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.

entendía que estos jóvenes y adolescentes, ya estaban inmersos y familiarizados con el acto de fotografiar. A diferencia de esta inmersión masiva en la fotografía a través de los dispositivos tecnológicos, las redes sociales y similar, planteamos desde el taller ofrecer un espacio dónde trabajar la imagen desde otra mirada.

2.1 Primera etapa, un taller superficial

En un primer momento se pretendió, un espacio de fotografía activo, divertido, llenándolo de ejercicios, lecciones sobre teoría, técnica y prácticas, buscando generar interés por hacer fotografía, en definitiva, jugando a ser fotógrafos/as. Acercándonos de una manera práctica, dinámica y por qué no decirlo, superficial y un tanto naíf.

En ese supuesto primer momento activo, las continuas ausencias y abandonos nos corroboran nuestro error. Esto me da pie a traspasar el concepto del frankenstein educador al del frankenstein taller:

> […] no podría expresarse mejor hasta qué punto no tiene salida el callejón al que conduce el proyecto de "hacer" al otro; no podría explicarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su "fabricación". (Meireu, 1998: 56)

Y es cuando hablamos entonces de satisfacer nuestro deseo a través del otro, en este caso del taller y de quienes participan en él, traspasando al otro la responsabilidad del fracaso, generando una espiral ascendente de desmotivación, desinterés, pasividad y por qué no decirlo, agresividad. En otras palabras, se espera que el taller sea tal y como nosotros lo hemos creado, pero llegado el momento no cumple nuestras expectativas, volviéndose contra nosotros con violencia, dando por fracasado el encargo. Nosotros le ofrecimos todo aquello que necesitaba, pero ellos no lo tomaron.

En un primer instante, con unas expectativas seguramente elevadas e irreales y prejuicios hacia la salud mental, buscábamos de forma inconsciente o no, la gran obra. Esa que iba a realizar una persona con trastorno mental y justificar así todo el tiempo de trabajo y dedicación a esa ardua tarea. Buscando la genialidad o excentricidad de un grupo de adolescentes diagnosticados de trastorno mental grave, hizo que cometiéramos diversos errores. Nada más lejos de la realidad, aceptamos estos errores y sus consecuencias en forma de abandonos, desmotivación, conflictos entre otros motivos. ¿Se podría inferir de estos errores que fue un fracaso? Creemos que no, pero sí aumentó el nivel de frustración y conflicto. Durante este tiempo hemos podido trabajar y aprender mucho de cómo las personas

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

Se permiten la reproducción, 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 diversos trastornos mentales miran la fotografía y la utilizan como medio o herramienta de comprensión, contextualización, análisis, reflexión, interiorización y expresión, pero también cómo es su mirada del mundo en general.

2.2 Cambio de paradigma. La fotografía como herramienta de facilitación.

Como ya hemos citado anteriormente, sufrir un trastorno mental no implica ser un genio creativo, pero dicha creatividad se puede dar, si nos alejamos del concepto mercantilista de la palabra. En este caso, nuestro objetivo fue acercar a los adolescentes a la fotografía y a su realidad; como también el hecho de poder tomar distancia y ser consciente de ella. En definitiva, ahora sí, jugar a ser creativos, explorando las posibilidades que ofrece la fotografía.

La fotografía facilita el contacto con la realidad poniendo sobre el papel aspectos emocionales, simbólicos, conscientes, inconscientes y por tanto, siendo una herramienta facilitadora de procesos creativos y terapéuticos (Menéndez, 2008)

Y es a través de los procesos iniciados en el taller que podemos tomar distancia de esa realidad. Si bien no siempre podemos transformarla, podemos tomar conciencia de ella, como paso previo y esencial para conseguir el objetivo de iniciar un proceso de cambio. Un cambio que se origina también con un cambio de paradigma en el taller.

Para esto debemos volver sobre nuestros pasos y plantear de nuevo el taller, contextos y funciones.

3. Función del taller, el taller como elemento intermediario.

Debemos tener en cuenta la importancia del objeto y su significado, así como la parte transicional y el juego (Winnicott, 1987). ¿Podemos observar en los talleres ese rasgo transicional y por ende podemos hacer analogía con el taller de fotografía? El taller cumple una función intermediaria, transicional, de creación y juego, también. Esta dimensión intermedia crea puentes emocionales basculando entre lo interno y lo externo, lo verbal y simbólico.

El taller va girando hacia un espacio realmente activo, donde el protagonista de la historia es la persona, las imágenes, el proceso de elaboración y lo que se deriva de ese proceso terapéutico. Generando una narrativa visual y verbal, enmarcada dentro de un proceso de cambio personal.

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

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

Decidimos dejar de lado conceptos teóricos, sesiones de trabajo para aprender a hacer fotografía y centrar la intervención en la persona sus intereses, motivaciones, creatividad, emociones; buscando la conexión entre la persona, el proceso fotográfico y la fotografía.

Apoyándonos, también en la formación como Diplomado en Educación Social por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Especialista en Fotografía Terapéutica y Participativa, del Instituto 8, en Barcelona y en nuestra experiencia sobre el abordaje de los trastornos mentales, nos vemos en la obligación de generar nuevas aplicaciones de la Fotografía Terapéutica al ámbito educacional y clínico. Usando la fotografía como herramienta para explorar vínculos desconocidos entre identidad, cuerpo, historia y memoria (Jo Spence, 2005).

Apoyándonos en la formación y experiencia, antes referida y en la búsqueda de este cambio de paradigma, encontramos algunas experiencias pioneras en la segunda mitad del S.XX, que plantean la importancia de la fotografía como herramienta facilitadora de procesos creativos, generadores de cambios y visibilizando su poder terapéutico y social, destacando su aplicación clara en el ámbito de la Educación Social y en el trabajo con personas afectadas por trastornos mentales graves.

También, tenemos como precedentes los trabajos realizados bajo el paraguas de “PhotoVoice” y “FotoVoz” (1994-1997), en países de habla hispana. Los trabajos realizados por David Viñuales (2019), o los realizados por el Col·lectiu Obertament (inicio en el año 2000).

Así conformamos los nuevos paradigmas del taller desde modelos fenomenológicos, proyectivos o de desidentificación o pérdida, asociados a los procesos creativos. (Viñuales, 2019)

Los ámbitos profesionales que acuden a la fotografía para desarrollar su trabajo son varios y variados. Arteterapia y psicoterapia son dos de los ámbitos más comunes a la hora de utilizar la fotografía como herramienta de trabajo.

En el ámbito educativo y social encontramos que el uso de la fotografía se circunscribe al trabajo con colectivos vulnerables de riesgo social, con el objetivo de dar voz, iniciar procesos de inclusión, entre otros ejemplos, que guardan relación con la producción de imágenes para posteriormente dar a conocer esas realidades y generar conciencia 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.

Cuando hablamos de aplicaciones al ámbito educacional, contextualizado en el taller de fotografía y retomando la idea de ese cambio de paradigma, nos encontramos en un espacio intermedio o común a la arteterapia, la psicoterapia y la Educación Social donde los límites de estas disciplinas se fusionan.

Tan importante es la creación artística, como objeto a contemplar; como el proceso hasta llegar a la creación de la imagen y los insight producidos; como los cambios socioculturales y de conciencia social que generen dichas imágenes. Aún cabría destacar que desde la Fotografía Terapéutica se pretende ir más allá de dichas cuestiones, no dando por concluidos los procesos iniciados, como medio de documentación para el cambio y transformación personal (Viñuales, 2019).

3.1. La persona

Quienes participan en el taller de fotografía son pacientes ingresados en el Hospital de Dia de Nou Barris, con una media de edad entre los 16 y 18 años en toda la trayectoria del citado taller.

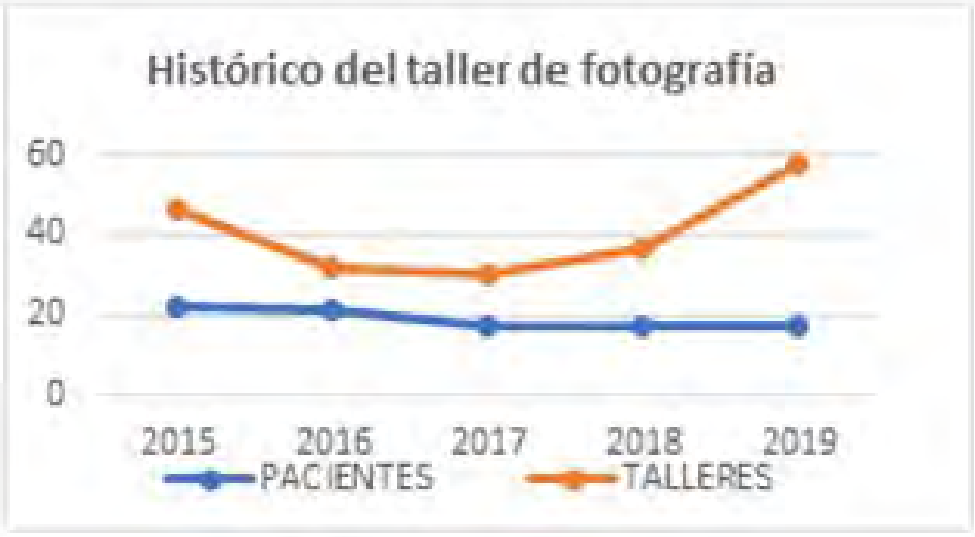


Figura 2: Histórico del taller de fotografía en el Hospital de Dia Nou Barris. Fuente: Elaboración propia

Los chicos y chicas se incorporan al taller de forma voluntaria y así lo pueden dejar también. Señalamos este dato como importante ya que como en un principio pudimos observar tanto temática como formato y método no despertaron el interés esperado provocaron abandonos y faltas de asistencia continuadas.

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

Gracias al gráfico aportado, durante la trayectoria del taller de fotografía, se ha observado un aumento regresivo en la participación activa del taller, pero un aumento progresivo en el número de sesiones. Por tanto, se concluye que el trabajo es mucho más intenso (sesiones destinadas, contenidos trabajados, participación en actividades alternativas, entre otros ejemplos) en la actualidad que, en relación con otros años, es decir, 2015.

Es a partir de estos hechos que nos planteamos una nueva etapa. En ésta, uno de los objetivos que se marcaron fue el de respetar su forma de relacionarse con la fotografía. Ya que acceden de forma voluntaria, se les retorna que pueden sentirse libres de llegar hasta donde ellos quieran. Desde el taller se exploran los intereses particulares de cada uno y en relación al grupo y si paciente y grupo van a poder embarcarse en un proceso terapéutico dentro del taller de fotografía. Parece contradictorio con parte de lo escrito hasta ahora, pero se revela como un instrumento de gran valor. Volvemos a aquello del "dar y recibir" pero sin ninguna presión por parte de ningún actor. Han sido varios los momentos en los que los participantes del taller han comentado el interés despertado por la fotografía, así como la posibilidad de experimentarla desde otra mirada, más personal, práctica, dinámica e intensa.

En definitiva, ha despertado el interés, la inquietud, la curiosidad y el placer de todos los participantes por aquellos procesos creativos surgidos. Han podido experimentar que las cosas pueden darse de otra forma, y desenmascarar esa supuesta abulia, que quizás tapaba el deseo que las cosas no fueran siempre iguales ni predecibles. Las vivencias a lo largo de sus vidas han dejado un sinfín de motivos para no hacer, no interesarse, desmotivarse o violentar el espacio de trabajo. Hacer las cosas de forma monótona genera, normalmente, actitudes de rechazo hacia aquello, que se les torna anodino (Brignioni, 2013)

Quizás es aquí que nos planteamos las ideas de "REDUvolution" (Acaso, 2013), es decir, llevar el sentimiento de libertad y confianza al aula y por analogía en nuestro caso al taller de fotografía. Por nuestra parte hemos intentado partir de una supuesta ignorancia, creando y construyendo con ellos, convencidos que esta supuesta ignorancia compartida iba a servir para generar vínculos emocionales y de apego sólidos. A parte de este deseo, basado en que las cosas sucedan de otra manera, como acabamos de apuntar, hemos observado que los pacientes del Hospital de Día de Nou Barris presentan una serie de apegos desorganizados y una falta de vínculos positivos, sanos, pero también el deseo de que éstos aparezcan.

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

Varias han sido las situaciones en las que buscan poder separarse de las figuras de autoridad y emprender una etapa de reconocimiento de uno mismo en relación al mundo y con el otro/a. A través de lo sucedido en el taller hemos podido observar esa necesidad de trascender, de pasar de un estado a otro.

En otra línea similar, hemos podido observar, la necesidad de reconocimiento por parte del otro. Un otro referente e importante en sus vidas, por norma general tiene que ver con la familia y los modelos de relación entre ellos. A menudo carenciados o vividos como tal, con frustración e inseguridad, ya que, según palabras de algunos participantes. "*No recibían aquello que esperaban*" (AS y AR, 2018).

Faltaría también la necesidad de construir una identidad, de reafirmarse como persona, pero con un alto grado de determinismo, cosa que ha generado sentimientos de inseguridad. Una inseguridad que se volvía dolorosa y discapacitante. Como el pez que se muerde la cola o la puerta giratoria, aquello que realizaban le devolvía al mismo lugar, "*Para que hacer nada si ya sé lo que va a pasar*" (AS, 2018)

Por lo tanto, como elementos comunes nos encontramos con la necesidad de que algo pase de otra forma, la necesidad de construir vínculos sólidos y seguros, la necesidad de poder separarse de sus figuras de apego, reconocerse como persona y crear una identidad propia, evitando el determinismo a veces no tan subyacente, que les devolvía al mismo lugar.

Por contrapartida, vemos en los pacientes del hospital, la capacidad de poder crear narrativas facilitadoras de procesos terapéuticos y la capacidad a través de la fotografía, de poder reflejar su realidad, tal y como es, objetiva pero subjetiva (Viñuales, 2019)

La posibilidad de analizar, observar, comprender, expresar, reflexionar y justificar diferentes sensaciones, emociones, momentos, experiencias, recuerdos, entre otras muchas ideas. ¿Y, por qué mencionamos estas dimensiones de la realidad? Pues por la no sencilla razón de cuál realidad es la objetiva. Una realidad distorsionada donde los límites entre éstas no pueden definirse claramente o como los actos autolíticos juzgados como inadaptados, ayudan a paliar un dolor interno donde aparece la búsqueda de un goce que la haga sentir viva. (S.M, 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.

Figura 3: Hoguera. Fuente: S.M.

En estos años de trabajo con personas que sufren trastorno mental hemos observado cómo estas realidades las separa una línea en ocasiones poco definida, poniendo en tela de juicio todo un mundo de creencias, significados y simbolizaciones. Ante esto vemos que la fotografía pone en jaque estas dos dimensiones y las cuestiona, hace aflorar un mundo interno en relación con lo externo. Llegados a este punto creemos que los juicios de valor o la sobre interpretación de las distintas formas de representación interior, provocan un sentimiento de desconfianza.

No obviaremos que estas formas de representación también ofrecen la posibilidad de conectar con aquello que no está representado en la fotografía, lo que no se ve, es decir, cuando los chicos y chicas que participan en el taller deciden, recrear su mundo interno a través de la imagen, también están incluyendo aquello que consciente o inconscientemente no aparece. Hemos encontrado unos pacientes con ganas de trabajar y elaborar sus historias de vida a través de la imagen, perdiendo el miedo al qué dirán, donde su trabajo fotográfico es reconocido y se le da un significado. Un valor tanto estético como terapéutico y a pesar de las continuas faltas de asistencia, crisis personales, vaivenes emocionales, han podido expresarse a través de las imágenes y llevar al plano de la terapia su 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.

Volvemos aquí sobre nuestros pasos para recuperar la pregunta anterior, es una decisión consciente, inconsciente, alude a una realidad objetivamente vivida así o pertenece a la esfera de lo subjetivo. Posiblemente no sea aquí el lugar donde dar respuesta, pero si es importante señalarlo.

3.2 Modelo de intervención y metodología aplicada.

Tanto el modelo de intervención como la metodología aplicada han sufrido como era de esperar diferentes momentos y han pasado por diferentes etapas.

Una primera etapa más dirigida y condicionada por un enfoque claramente erróneo en la planificación de sus objetivos.

Pero de esta primera etapa podemos rescatar algunos puntos que han servido para que el taller siguiera evolucionando como espacio de trabajo terapéutico. Por ejemplo, el interés de acercar la fotografía analógica, en un principio, a chicos y chicas que nunca habían experimentado esa parte de la fotografía. Hacerlo de una forma lúdica y divertida para ir superando miedos y prejuicios propios o ajenos. Establecer vínculos entre los participantes del taller y vínculos con el trabajo que estaban realizando, traspasar el límite del taller como mero espacio ocupacional, aunque necesario en la estructura del hospital, no era uno de los objetivos principales.

Al tener como objetivo oculto, un ideal erróneo, unas expectativas irreales, debíamos por coherencia profesional, ser críticos y aceptar que no pudimos extraer el potencial que en realidad tenía.

En un principio se alternaron trabajos teóricos y prácticos, encaminados a saber utilizar la cámara y algunas normas fotográficas. Enfocadas desde un modelo docente, que no llegó a calar en los pacientes, quienes a menudo reaccionaron con agresividad a esa actitud pasiva que se les ponía delante, ya que el adolescente ante aquello que no acepta o no entiende, ante su frustración responde con conductas agresivas y/o repitiendo modelos de conducta desadaptados. Varios fueron los chicos que rechazaron de pleno el taller y optaron por simplemente no venir, otros finalizaron su tratamiento en el hospital sin finalizar las tareas encomendadas en el taller, pero como a menudo pasaba, no se sentían motivados para dicha tarea, éstas pasaron al olvido.

Tampoco podemos obviar el momento evolutivo por el cual estaba atravesando cada paciente, de forma individual y el deterioro cognitivo y emocional en el que se encontraban en ese momento. (Piaget, 1998). Como tampoco la teoría de las inteligencias múltiples, de gran

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

impacto en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en todo el mundo referida a: "la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (Gardner, 1994:10). Dándonos a entender que en el acto y el proceso fotográfico entran en juego las múltiples inteligencias y capacidades para realizar procesos de cambio a través de la fotografía.

Además, este autor consideraba que el concepto de inteligencia no era suficiente para abordar todas aquellas habilidades, actitudes y capacidades que tenemos las personas, y por lo tanto apuesta por un gran cambio en esta concepción.

> Afirmo que hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que en lo sucesivo abrevio como inteligencias humanas. Éstas son las estructuras de la mente de mi título. Hasta ahora no se ha establecido a satisfacción la naturaleza y alcance exactos de cada estructura intelectual, ni tampoco se ha fijado el número preciso de inteligencias. Pero me parece que cada vez es más difícil negar la convicción de que existen al menos algunas inteligencias que son relativamente independientes entre sí y que los individuos y las culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptarías (Gardner, 1999: 29)

Todas ellas, inicialmente siete y finalmente nueve, guardan una importante relación con el proceso fotográfico: lingüística, lógico - matemática, musical, espacial, corporal -cinética, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Como ya hemos mencionado la implicación, la motivación, el interés y vinculación en pacientes con trastorno mental, son aspectos a tener en cuenta por los equipos de tratamiento. Los inputs que recibimos suelen ser pobres y esto no debía perderse de vista.

¿Cómo hacer que estos aspectos volvieran a ser importantes y motivadores para los chicos ingresados en el hospital? Una de las propuestas fue plantear un taller sin presión temporal, donde los ritmos fueron gestionados por ellos con un resultado satisfactorio. Evitando también la presión impuesta por uno mismo o el entorno, hemos podido constatar que hay cierto alivio, bajando el nivel de estrés y agresividad. Partiendo a menudo desde el "no sé" y sintiéndose la persona libre a la hora de decidir su implicación en el taller, hemos podido mantener el interés por iniciar procesos de cambio.

Planteando un taller como un ente vivo, se ha pasado de un modelo "clase de fotografía" a otro donde se "hace fotografía", es decir, se replantean objetivos y paradigmas con la consecuencia inmediata de tener que cambiar los objetivos, las herramientas y las intervenciones. Un modelo libre, donde se ha trabajado emocionalmente la fotografía y por ende se ha ayudado a reorganizar procesos mentales para poder generar otros más saludables.

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

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

Haciendo partícipes en todo el proceso a quienes estaban en él. Además, el espacio del taller lo tuvimos que habitar y adaptar (Acaso, 2013), de esta forma, por ejemplo, se planteó la posibilidad de utilizar sus propios dispositivos móviles y smartphones, trabajando también desde las redes sociales, trayendo al taller parte de su realidad. Se generaron disposiciones espaciales diferentes, promoviendo momentos de relajación utilizando recursos humanos y materiales dispares. También ha sido importante la gestión del tiempo, es decir, en función del interés del momento, el taller ha aceptado una determinada flexibilidad, que no laxitud en su horario, extrayendo del taller la presión de tener que llenar toda la franja horaria y como consecuencia directa, el reloj es una herramienta que ha ido perdiendo protagonismo.

Otro elemento importante, el pensar en la fotografía dentro y fuera, es decir, el taller en sí ha provocado procesos de cambio pero han podido trascender los límites físicos del taller para ser llevada a otros espacios del hospital y de su cotidianidad, planteando nuevos retos como " El Concurso de Fotografía", y acoger el acto fotográfico como instrumento para el autoconocimiento, generando aprendizaje emocional, la rememoración de hechos para poder reelaborarlos en otros lugares, la visualización y/o re-visualización para tomar distancia y contacto con la realidad.

Figura 4: Guerrero. Fuente: Y.R.

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

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

Mencionar también la importancia de la implicación y vinculación al taller a través de la responsabilidad, es decir, no hay juicio sobre los actos o comportamientos, pero si responsabilidad, empatía hacia el proceso realizado. Cuando hemos podido reconocer al otro y a sí mismos a través de su trabajo, los pacientes se han validado en el taller, desarrollando mecanismos menos defensivos, dejando paso a la narrativa a través de la imagen, pudiendo acompañarla o no de lo verbal.

Desde este nuevo enfoque, el modelo promovido facilitó como ya hemos dicho, la integración de la imagen y la narración. Una narración a la que ellos mismos van accediendo de forma natural, ya que las diferentes dinámicas y la propia imagen facilitan este hecho, sirviendo para poder vivenciar de una forma menos dolorosa, a veces, sus propias experiencias.

A través del taller de fotografía han aparecido y se han abordado temas relacionados con las relaciones familiares, el grupo, el entorno, ayudando a la persona a poder cuanto menos, visualizarse dentro de su ecosistema y el reconocimiento propio desde una dimensión individual y grupal.

Ha sido habitual hablar sobre identificaciones, prejuicios, estereotipos, expectativas propias y ajenas, lo real objetivo-subjetivo, lo simbólico e imaginar, todo ello sin presiones ni miedos, tan sólo con la voluntad de realizar un trabajo personal a través de la fotografía y encontrarse con el mundo de las emociones, observando al yo más íntimo para poder reconocerse, tomando conciencia de este hecho, para poder salir de ese falso ser que a menudo se han construido y dejar ver ese yo íntimo al que nos hemos referido.

Por consecuencia, en la actividad se ha observado un grupo de jóvenes integrado en un entorno seguro donde han podido crear sus narrativas fotográficas con la suficiente distancia como para poder facilitar los cambios pretendidos.

Se usaron diferentes estrategias y herramientas educativas para facilitar dichos procesos, por ejemplo, el fotodiario donde semanalmente realizan una fotografía, la fotoregalo, el proyecto fotográfico donde el tema es escogido de forma libre, la visualización de fotografías propias y ajenas, el Concurso de Fotografía de Hospitales de Día de Catalunya, organizado desde el Hospital de Día de Nou Barris, entre otros ejemplos.

El análisis in situ y/o posterior de la imagen presentada ha generado conexiones entre emociones y trastornos mentales, por ejemplo una serie de fotografías sobre un viaje familiar, para posteriormente hablar de la necesidad de separación de la figura paterna y reafirmarse como persona, abriendo la posibilidad a explorar ese trauma y reflexionando como 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.

fotografía le sirve para hacer frente también a un Trastorno Obsesivo Compulsivo (A.R, 2018).

También hemos podido observar cómo los participantes del taller han podido identificar sus dificultades y desde ese lugar se han sentido respaldados a intentar cuanto menos mejorar su situación, reflejándose en una dificultad personal no poder limitar el número de fotografías de su proyecto ni el tema, poniendo encima de la mesa este hecho, la toma de decisiones, algo que le generaba unas dificultades de relación importantes y una insatisfacción constante. (G.V, 2017).

Figura 5: Sin título. Fuente: A.R.

También ha sido útil a la hora de tomar conciencia de los actos autolíticos, reflexionando sobre la importancia de la fotografía como elemento que ha ayudado en la creación de espacios de reflexión y pensamiento entre la emoción y el acto, observando que en diferentes ocasiones ante una frustración y un posible acting con fines autolíticos se ha realizado una fotografía del momento.

También como forma de comunicar y conectar con los otros, vemos en pacientes psicóticos con dificultades para las relaciones sociales han podido sentirse dentro de un grupo y participar de él. En otro momento hemos observado como pacientes diagnosticados de un trastorno por depresión, buscan a través de la fotografía una salida.

No podemos dejar de mencionar que el taller de fotografía también ha sufrido momentos de crisis y tensión desde sus inicios como hemos mencionado antes, por dificultades vitales 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.

personales de los participantes, así como el deterioro cognitivo que en ocasiones presentan estos chicos y chicas.

Figura 6: Sin título. Fuente: M.F.

Con pacientes con Trastorno Esquizoafectivo, donde lo emocional y vincular están deteriorados se ha realizado una atención muy cuidadosa, cercana, preparada y significativa. El abandono de las actividades es un comportamiento habitual que se plantea como un reto con un coste emocional elevado. Ofreciéndonos como figuras vinculares seguras y generando una buena transferencia, en algunos casos se ha podido superar dicha dificultad.

A través de la práctica hemos podido observar como la fotografía ayuda y facilita la reestructuración interna del sujeto. Lo coloca en un lugar y espacio determinado para luego poder rememorar dicho momento, y construir puentes entre lo interno y lo externo. En algunos momentos ha supuesto un alivio, otros una reafirmación de uno mismo ante el otro. El acto fotográfico les ha supuesto un posicionamiento ante aquello fotografiado. El análisis,

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

Se permiten la reproducción, 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 interpretaciones e ideas que han ido surgiendo a través del taller han suscitado un interés y un deseo de seguir investigando desde ese lugar.

También ese interés ha llegado a los otros profesionales del Hospital de Día, abriendo la posibilidad a otras líneas de tratamiento, donde la imagen y el proceso fotográfico han adquirido un mayor interés, facilitando el vínculo terapéutico. En el ámbito educativo, social y clínico es imprescindible que la respuesta y actuación (orientación, acompañamiento e intervención) esté fusionada y cohesionada, conformando así sinergias entre los diferentes campos de intervención para llegar a un único camino (Belana, 2012). En este caso, la fotografía fusiona diferentes elementos, entendidos como objetivos personales, sociales y normativos consensuados por el equipo multidisciplinar que dan rigor y coherencia, actuando bajo la ética profesional y el código deontológico.

3.3 La fotografía

Cuando hablamos de la fotografía nos referimos aquí a las imágenes producidas dentro del contexto del taller de fotografía. *"nos invita a pensar en el arte desde un espacio que se aleja del objeto (…) e incluso del artista. Una visión que se acerca, en cambio, a la forma de entender el mundo o de relacionarnos con él."* (Camnitzer, De Pascual y Lanau, 2018:27).

Todo aquello que podemos experimentar al observar la energía que se desprende de las imágenes.

Éstas no nos dejan indiferentes y ofrecen espacios para la exploración de nuevos horizontes, generando nuevos espacios de reflexión y conocimiento, nuevos interrogantes y toma de decisiones (Suzuki, 1996). ¿Qué voy a hacer con eso?; ¿Qué solución puedo plantear? también en la imagen podemos observar elementos que son inexpresables a juicio de un tercero y que llevarían ésta a la esfera de lo artístico, imágenes a priori simples y realizadas sin aparente esfuerzo, por ejemplo.

A través de esa exploración casi mística, de la imagen, se ha conseguido seguir vinculado a esa realidad, y desde aquí también vemos esa relación entre imagen y terapia, entre cuidado y promoción de la salud, y así ampliar las posibilidades de la intervención psicoterapéutica.

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

Se permiten la reproducción, 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: Sin título. Fuente: A.S

En esta línea vemos que en la imagen aparecen elementos de la realidad misma en relación con la persona, donde aparece la conexión entre ser y realidad (Viñuales, 2019). Devolviéndonos a lo que ya habíamos apuntado anteriormente, lo transicional de la imagen y su representación de la realidad.

3. Conclusiones

La trayectoria del taller de fotografía ha sido positiva y progresiva con una participación ascendente y consolidada, por tanto, con un aprovechamiento exponencial por parte de los pacientes/participantes.

Desde el taller de fotografía se ha podido constatar el hecho que la imagen conecta con la realidad (Viñuales, 2015) y es subjetiva e única pero maleable y no determinista (Acaso, 2015)

Ha quedado de manifiesto la relación del uso de procesos fotográficos con una mejora en la gestión de las emociones, aspectos que guardan relación con la resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a situaciones adversas, aspectos esenciales en la creación y mantenimiento de proyectos de vida, ideas observadas en los pacientes del Hospital de Dia

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

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

Nou Barris y participantes del taller, aflorando de manera progresiva y paulatina en el transcurso del mismo.

De entre las impresiones que los chicos y chicas nos trasladan, destacamos la idea del uso de la fotografía para descubrirse a sí mismos, revivir y rememorar situaciones dolorosas, desde la distancia. Vemos este proceso como algo misterioso y un campo a investigar por ellos mismos y donde la figura del Educador Social sirve de apoyo y acompañamiento.

Los vínculos entre participantes y educadores sociales han creado el espacio necesario para la reflexión, simbolizar, exteriorizar, conectar y rememorar, ofreciendo espacios seguros donde poder transitar hacia una mejor comprensión de la realidad.

Según sus palabras hay una mejora en la gestión de las emociones que también repercute en la esfera relacional y comunitaria. La fotografía ha adquirido importancia en su día a día y el Hospital de Día Nou Barris la ha incorporado como una herramienta terapéutica de gran valor.

Podemos concluir que la Educación Social puede verse fuertemente vinculada al trabajo fotográfico, no sólo ofreciendo la posibilidad de dar voz a colectivos vulnerables y generar conciencia social, si no como elemento para la promoción del propio bienestar a través del autoconocimiento, la gestión de las emociones, es decir, podemos afirmar que la fotografía terapéutica ha facilitado procesos de mejora tanto física como psíquica.

La aplicación al ámbito educativo de la fotografía se ha visto favorecida por la plasticidad en sus concreciones, basculando entre la terapéutica, la arteterapia y la Educación Social, es por eso que las técnicas fotográficas pueden y deben salir del ámbito arteterapéutico y clínico.

A través de la fotografía, de las experiencias aquí surgidas, podemos plantearnos nuevos horizontes y nuevos retos profesionales, sustentados por los testimonios de los diferentes participantes. Observando la relación que hay entre la fotografía y los trastornos obsesivos compulsivos, o en el tratamiento de los trastornos límites de la personalidad, ya que ha quedado de manifiesto, o eso intentamos demostrar, las consecuencias positivas para los participantes de la inclusión de la fotografía en su tratamiento.

Con estos interrogantes y posibles nuevos campos de investigación queremos suscitar el interés de otros profesionales de la Educación Social, la Arteterapia, la Sanidad… del uso de la fotografía como generador de cambios en las vidas de las personas que atienden a diario.

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

Se permiten la reproducción, 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. Bibliografía

Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós

Spense, J.; Dennett, T.; Wilson, S.; Roberts, J.; Grove, J.; Ribalta, J. (2005). *Jo Spence. Más allá de la imagen perfecta. Fotografía, subjetividad, antagonismo*. Barcelona: Macba.

Història de Verdún. [en línea]. https://ajuntament.barcelona.cat/noubarris/ca/el-districte-i-els-seus-barris/verdum/historia-de-verdun . [11 de septiembre de 2018].

Álvarez, X.; Pié, A (2003). Acompanyament Educatiu de persones amb malaltia mental. En *Revista Catalana de Pedagogia*. vol. 2, 47-58. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia.

Belana, R. M (2011). L'Hospital de Dia d'Adolescents: la resposta educativa integrada en la resposta terapèutica. Les funcions del docent a l'HDA. En *Educat, revista de Psicopegagogia*, vol. 9, 24-26. Barcelona:PrisMa Edicions Psicopedagògiques SL

Brignioni, S (2013). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC

De Pascual, A.; Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Madrid: Catarata.

Marc d'Actuació dels Docents als Hospitals de Dia per a Adolescents [en línea]: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/11209/4d9a620b-59ad-44e5-ad55-ce8e62e957c8/Marc_actuacio_HDA.pdf [10 de mayo de 2020]

Fernández, C (2007). Fotografía e Inteligencias múltiples. En *Actas de Diseño* Nº3, 2007, Vol. 3, 117-128. Buenos Aires: Foro Escuelas de Diseño - Facultad de Diseño y Comunicación – UP.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

Meirieu, P (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes

Menéndez, C. (2008). La Fotografía Como Diario de Vida. En *Arteterapia. Papeles De Arteterapia y educación artística Para La inclusión Social*, vol. 3, 141 - 156. Madrid: Universidad Computense.

Nieto, J. M.; Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12 (1), 1-26 . Granada: Universidad de Granada.

Piaget, J. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza*. México: Longman, S.A

Pie, A. (2000). Intervenció educativa i salut mental. En *RES, Revista de Educación Social*, vol 16, 191-104. Barcelona: Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales

Suzuki, D. T. (1996). *El zen y la cultura japonesa- Daistez*. Barcelona: Paidos.

Varios Autores (2018). *Memòria anual de l'Hospital de Dia Nou Barris*. Barcelona: Hospital de Dia Nou Barris

Viñuales, D (2019). *El camino de la fotología. De las fototerapias a la fotografía*. Viñuales: España.

Winnicott, D, W. (1987). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa

Para contactar:

Ángel Cabeza Olmo. Correo electrónico: **a.cabeza@fhd9barris.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.

Islamofobia: la construcción social de un prejuicio y su abordaje educativo. Revisión teórico-crítica y estado de la cuestión

Islamophobia: the social construccion of a prejudice and its educational approach. Theoretical-critical review and state of affairs

David Gómez Godino, *Educador Social, Máster en Formación del Profesorado y Máster en Antropología de Orientación Pública*

Resumen

Los prejuicios nos predisponen a mostrar comportamientos y actitudes negativas hacia los otros. Están basados en generalizaciones vulgares y estrictas, es decir, en estereotipos, y pueden desembocar en discriminaciones de diversa índole e intensidad. Tienen componentes cognitivos y relacionales. No son casuales ni neutros, sino más bien funcionales a –y legitimadores de- determinados sistemas ideológicos que descansan sobre formas excluyentes de conceptualizar la diferencia. El presente texto, tomando como referencia el prejuicio específico anti-musulmán o islamófobo, analiza los procesos de construcción de los prejuicios y sus mecanismos compartidos y diferenciales con otros prejuicios como el anti-gitano y el anti-semita. El foco se sitúa en cómo los centros educativos y las políticas educativas multi/interculturales abordan la gestión de la diversidad y la cuestión de la islamofobia, aunque el marco de reflexión teórica es relevante también para el conjunto de las acciones educativas y de los profesionales de otros ámbitos de la educación no formal. Por último, se concluye con unas apreciaciones finales en torno al tema referido y a la necesidad de aproximarse a los problemas sociales con una mirada transdisciplinar.

Palabras clave: islamofobia, estereotipo, prejuicio, discriminación, transdisciplinariedad

Abstract

Prejudices predispose us to show negative behaviors and attitudes towards others. They are *based on vulgar and strict generalizations, that is, on stereotypes, and can lead to discrimination of various kinds and intensity. Prejudices have cognitive and relational components. They are not casual or neutral, but rather functional to -and legitimizers of- certain ideological systems that rest on exclusive ways of conceptualizing difference. The present text, taking as reference the specific anti-muslim or islamophobic prejudice, analyzes the processes of prejudice construction and their shared and differential mechanisms with other prejudices such as anti-gypsy and anti-semitic. The focus is placed on how educational centers -as fundamental places of socialization- and multi/intercultural educational policies approach the management of cultural diversity and the topic of islamophobia, although the framework is also relevant for all educational actions and for professionals of other areas of non-formal education. Lastly, the paper concludes with some final reflections on the referred issue and the need to approach social problems from a transdisciplinary perspective.*

Key words: islamophobia, stereotype, prejudice, discrimination, transdisciplinarity

Fecha de recepción: 09/08/2020 Fecha de aceptación: 09/03/2021

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.

Introducción

Quien de vosotros vea un hecho repudiable, que lo cambie (intente) con su mano, si no pudiera entonces (que lo intente aconsejando) con palabras, y si no pudiera, entonces (lo repruebe) en su corazón, y esto es lo más débil de la fe.

¡Oh 'Alî! Hay tres cosas que se cuentan entre las más elevadas virtudes: dar a quien te ha privado, relacionarte con quien ha cortado los vínculos contigo y perdonar a quien ha sido injusto contigo.

Un árabe no es mejor que un no árabe, y un no árabe no es mejor que un árabe, y una persona roja no es mejor que una persona negra y una persona negra no es mejor que una roja.

Muhammad, profeta del islam

"Últimamente me estoy interesando mucho por la historia de los nazis. No paro de ver documentales y eso. Cuando veo lo que hicieron a los judíos, me pregunto, ¿qué pasaría si nos hicieran lo mismo a los musulmanes?" Estas son las palabras textuales de Hanna, una adolescente musulmana de 15 años residente en Getafe y nacida en Parla, de padres marroquíes. Esta inquietud que recorre la mente de la joven musulmana, aparentemente, puede tener dos lecturas. Por un lado, se puede interpretar que Hanna alberga una preocupación manifiesta, e incluso miedo, a que la comunidad musulmana sufra la infamia que padeció la población judía durante ese período específico de la historia conocido como Holocausto. Pero, por otro lado –y ésta es la hipótesis por la que se interesa este artículo-, la pregunta puede sugerir una lectura distinta: en el caso de que tal supuesto se produjera, ¿recibiría el mismo trato –mediático, político, institucional- la comunidad musulmana que el que ha recibido y recibe la comunidad judía?

El presente texto pretende reflexionar acerca de los procesos de construcción de los prejuicios y sus rasgos comunes y diferenciales, haciendo especial hincapié en el prejuicio anti-musulmán o islamófobo –islamofobia-, en relación a otros del mismo orden como el prejuicio anti-semita o anti-gitano. Para ello, se antoja conveniente considerar el cruce con el colonialismo y el orientalismo de Said (1978) que puede distinguir la islamofobia del resto de formas de conceptualizar al otro de manera excluyente o *inferiorizante.* Otro aspecto que aquí se plantea es si las relaciones intergrupales –sabiendo que establecer grupo como categoría es problemático y discutible- pueden ser otro de los factores que ayuden a explicar 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.

surgimiento de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación; en definitiva, de los conflictos. Para ello se propone la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978) como una herramienta más que permite aportar algunos elementos interesantes al debate.

A lo largo de este trabajo, además de delimitar conceptualmente los términos relevantes para el mismo –islamofobia, estereotipo, prejuicio y discriminación-, se analizan informes recientes que apuntan que los sentimientos y prácticas de rechazo hacia la población árabe y musulmana están en claro ascenso en España. En el caso de la población gitana, los niveles de aceptación por parte del resto son históricamente bajos y como tal se mantienen, además de que se asume como un fenómeno que pertenece al pasado. Sin embargo, el anti-semitismo (usamos aquí el término en su acepción difundida desde el siglo XI como referido exclusivamente a las personas judías, a sabiendas de que el concepto "semita" incluye originariamente diversas lenguas habladas en Asia oriental, el hebreo y el árabe entre ellas), que estadísticamente hablando puede considerarse prácticamente residual en España, recibe un tratamiento mucho más exhaustivo y no deja, por ejemplo, de señalarse y condenarse en actos en memoria de las víctimas del Holocausto, en producciones culturales, en libros de texto, etc., además de que frecuentemente se presenta como ejemplo paradigmático del terror total. Coincide que, a menudo, en dichos actos y producciones se ignora el hecho de que casi la mitad de las víctimas del Holocausto fueron no-judíos: gitanos, pueblos eslavos, prisioneros de guerra soviéticos, homosexuales, personas con discapacidad, etc.

Paralelamente se ha llevado a cabo una revisión de las principales investigaciones que abordan el tema de la islamofobia en los centros educativos, comprobando que a pesar de ser un objeto de estudio de creciente interés para la investigación social, los niveles de producción son mucho más bajos en lo que concierne a investigación educativa. Esto, sin duda, resulta cuanto menos sorprendente pues, ¿acaso no son los centros educativos agentes sociales decisivos en el proceso de socialización? ¿No es la escuela un lugar fundamental de producción, reproducción y transmisión de la cultura y de los valores? ¿Qué papel juegan las políticas educativas multi e interculturales en la construcción, consolidación o impugnación de los prejuicios circulantes, especialmente del prejuicio islamófobo? Conviene señalar que el tema se aborda situando el foco en el ámbito de la educación formal/escolar, pero se antoja fundamental resaltar su pertinencia e interés como marco teórico de referencia para llevar a cabo intervenciones/acciones educativas desde otros ámbitos de la educación no formal, en particular desde la Educación Social. Todo ello, eso sí, haciendo un llamamiento a que 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.

Ciencias Sociales trabajen de manera cooperativa y transdisciplinar, poniendo en común todas las herramientas de que disponen para aproximarse a los problemas sociales de una manera más integral y enriquecedora.

Estereotipos, prejuicios y discriminación

Es necesario delimitar conceptualmente las dimensiones de análisis. Primero, la cuestión de los estereotipos. Una definición podría ser que los estereotipos son un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas (Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1994). Prejuicio sería la actitud negativa o predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo, o hacia los miembros de este grupo, que descansa sobre una generalización errónea y rígida (Allport, 1954), es decir, que descansa sobre un estereotipo. La discriminación, por último, es la parte actitudinal de los prejuicios: es un comportamiento negativo dirigido a los miembros del grupo hacia el cual se mantienen los prejuicios (Dovidio y Gaertner, 1986).

Sucede que, implícitamente, cuando la batería de lugares comunes o estereotipos es utilizada para conceptualizar al otro -en este caso, el otro musulmán-, paralelamente se está diciendo que nosotros somos y representamos exactamente lo contrario. Es decir, cuando se afirma que los árabes/musulmanes son y representan la oscuridad (violencia, terrorismo, integrismo, etc.), se deduce que los occidentales somos y representamos la luz o, en otras palabras, los valores y principios *ilustrados*: la democracia, la libertad de expresión y culto, la ciencia y el progreso, etc. Un estudio llevado a cabo por Gómez-Berrocal y Moya (2015) sobre el prejuicio hacia los gitanos, en el que diferencian entre formas manifiestas y sutiles de expresión de los prejuicios, señala que se está produciendo un desplazamiento desde la creencia de la desigualdad genética (racismo biológico) hacia la creencia en la *diferencialidad* (racismo cultural). Esto es, se justifica el prejuicio en diferencias históricas y culturales, a la vez que se otorga un peso considerable a los valores tradicionales propios. Por lo tanto, lo que genera rechazo es que los otros no abandonen sus valores y tradiciones para adoptar los del grupo dominante (asimilación).

Un buen ejemplo de lo que se viene argumentando podría ser el siguiente. Andrea Levy, actualmente concejala de Cultura, Turismo y Deportes del Ayuntamiento de Madrid, hizo

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

unas declaraciones en la Cadena Ser el 19/12/2016, después de un atentado terrorista en Berlín -reivindicado por Daesh-, que decían lo siguiente:

> Esto no va de países contra países, sino de un choque de civilizaciones. Están dispuestos a perder su vida por la defensa de unas ideas y eso en Europa no estamos acostumbrados, porque defendíamos las ideas, o defendíamos nuestros proyectos políticos desde el diálogo y desde la capacidad de interactuar de las democracias. Y lo que nos hemos encontrado es que hay otra civilización al otro lado del Mediterráneo que justamente está poniendo en duda esta manera de actuar, y que lo que quiere justamente es imponer su escala de valores mediante el terror y mediante la fuerza.

Tenemos aquí el grupo "ellos" -la otra civilización situada en ese lugar tan concreto denominado "el otro lado del Mediterráneo"- claramente diferenciado, homogéneo, identificado a través de los discursos hegemónicos, los medios de comunicación y las prácticas institucionales con valores negativos, en contraposición al "nosotros", ¡que como gente civilizada que somos defendemos nuestros proyectos políticos desde el diálogo! (recordar Siria, Irak, Libia, Afganistán, etc.), no como ellos, que pretenden hacerlo imponiendo sus valores mediante la fuerza y el terror (Islam/Oriente = violencia, terrorismo, barbarie). Además (ellos) siempre han sido, son y serán así: están fuera de la historia; varados, anacrónicos. Por consiguiente, no tienen remedio posible. Se sientan de este modo y dado que ya los *conocemos* lo suficiente, las bases para su dominio y su "eventual exterminio". Este es un proceso que ya se ha practicado anteriormente en la historia, como en el bien conocido caso del pueblo judío y su intento de liquidación durante el Holocausto nazi. Lo mismo se puede decir de otros grupos perseguidos desde tiempos inmemoriales como es el caso de los gitanos.

La Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978), que aúna componentes cognitivos y motivacionales para abordar los conflictos intergrupales, dice que los individuos en el seno del grupo (se entiende que del grupo al que pertenecen o con el que se identifican, es decir, el endogrupo) buscan tener una identidad social positiva al compararse con el exogrupo (esto es, al compararse con las personas a las que se considera excluidas de o fuera del endogrupo). Para ello –como hace Andrea Levy- se seleccionan aquellos elementos que pueden resultar mejor parados en la comparación, aunque en todo caso desde una perspectiva claramente etnocéntrica –eurocéntrica en este caso- que prima unos valores por encima de otros. Huelga decir que, además, esto se hace desde el plano teórico/retórico, que no aplicado, pues son 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.

sobra conocidos numerosos ejemplos de atrocidades –guerras, bombardeos, bloqueos, invasiones, etc.- que en nombre de esos mismos valores, paradójicamente, se cometen.

¿Cómo es posible que la misma población de un territorio se escandalice ante el asesinato de 12 compatriotas suyos –como sucedió durante la masacre en la sede del semanario Charlie Hebdo en 2015- en suelo francés (pensemos en un concepto más amplio como Occidente, Europa o, en palabras de Fanon, "zona del ser") y sin embargo mire con indiferencia los bombardeos que su gobierno capitanea en otros países (de nuevo, se podría pensar más ampliamente en Oriente, Asia o África o, volviendo a Fanon, "zona del no ser") y que causan centenares de muertos, heridos y refugiados? ¿Por qué unos muertos nos duelen y otros no? ¿Tienen más valor nuestras vidas que las suyas? ¿Cómo –y quién y cuándo y desde dónde- se establece que hay vidas que merecen más la pena ser vividas que otras?

Siguiendo los planteamientos de Alba Rico (2015), porque el proceso de *racialización* ya ha construido a ese "otro" como objeto conocible y conocido y eventualmente exterminable. Racializar el objeto de dominio es convertir una población –en este caso la población árabo-musulmana- en un grupo racial diferenciado –una raza- de donde no se puede escapar. Y raza conlleva la idea de esencia, que -sobre todo cuando hay rasgos físicos diferenciables- tiene un poderoso carácter explicativo (*"es que son así por naturaleza"*) y no se puede modificar a través de la educación y/o la experiencia (*"lo llevan en la sangre, no tienen remedio"*). Lo paradójico es que esta lógica es igual a la que utiliza la versión más integrista del islam –el yihadismo- para llevar a cabo el mismo procedimiento de construcción del antagonista, sólo que dándole la vuelta: la unidad homogénea –la raza- en este caso sería occidente, la cual se identifica como intrínsecamente perversa y supone un peligro para la supervivencia de los valores tradicionales, y además las diferencias que caracterizan a los dos bloques son irreconciliables. Todo occidente es representado como un ente monolítico, estático y cargado de significados negativos y amenazadores, lo cual, en última instancia, legitima la agresión.

Islamofobia o prejuicio islamófobo, ¿de qué estamos hablando?

El término islamofobia tiene sus orígenes entre finales del siglo XIX y principios del XX, pero es a partir de finales de los años 90, tras la publicación de un informe del Runnymede Trust llamado *Islamophobia: a challenge for us all*, cuando el concepto empieza a manejarse más frecuentemente en la esfera pública. Especialmente a partir de los atentados del 11 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.

septiembre del 2001. El término hace referencia a aquellas actitudes y emociones negativas dirigidas de forma indiscriminada contra el islam y las personas musulmanas o entendidas como musulmanas. Según dicho informe, puede conllevar –no necesariamente- racismo, xenofobia, intolerancia religiosa y aporofobia. Se manifiesta en forma de prejuicios, discriminaciones, ofensas, agresiones y violencia. Las características que le dan significado han sido reconocidas por la Agencia de Derechos Fundamentales (FRA) de la Unión Europea.

Las definiciones comúnmente aceptadas parecen coincidir en que la islamofobia posee las siguientes características:

1. La creencia de que el Islam es un bloque monolítico, estático y refractario al cambio
2. La creencia de que el Islam es radicalmente distinto de otras religiones y culturas con las que no comparte valores y/o influencias.
3. La consideración de que el Islam es inferior a la cultura occidental: primitivo, irracional, bárbaro y sexista.
4. La idea de que el Islam es, per se, violento y hostil, propenso al racismo y al choque de civilizaciones.
5. La Idea de que en el Islam la ideología política y la religión están íntimamente unidos.
6. El rechazo global a las críticas a Occidente formuladas desde ámbitos musulmanes.
7. La justificación de prácticas discriminatorias y excluyentes hacia los musulmanes.
8. La consideración de dicha hostilidad hacia los musulmanes como algo natural y habitual.

Definiciones de este tipo parecen extraídas de un manual de psiquiatría. Se describen las manifestaciones y las características –de la presunta dolencia- como si fueran universales e inmutables, como una constante, y hasta se enuncian los posibles efectos secundarios (aporofobia, xenofobia, etc.) que puede acarrear. Además, parece referirse a un tipo de fenómeno de naturaleza casi exclusivamente psíquica basado en ideas, consideraciones y creencias. Esta forma de definición resulta demasiado esencialista, cognitivista y reduccionista. Asimismo, esta definición, centrada en la religión, estereotipa a todos los árabes y, en general, "orientales" (Said) y otros sujetos colonizados (africanos) como practicantes, invisibilizando la diversidad de prácticas religiosas así como a los colectivos seculares de esas sociedades. De la misma manera que el anti-semitismo se aplica a los judíos sin distinción de que profesen o no la religión, la islamofobia se aplica a los árabes/"orientales" en general.

La islamofobia es un discurso, y un discurso es una práctica social. Este texto plantea que la islamofobia, más que sustantivar, debería adjetivar: prejuicio islamófobo, discurso islamófobo, ley islamófoba, agresión islamófoba. Tiene que ver con las relaciones, 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.

interacciones, las experiencias. Las ciencias sociales no hacen –no deben hacer- definiciones esenciales de los objetos de estudio. Nada es esencial pues todo es histórico; se produce en condiciones históricas constantemente. La paradoja es que, si no se define el término, quiere decir que se asumen las definiciones dadas. Por lo tanto, se trataría de definirlo de manera no esencial, es decir, definirlo de forma relacional superando la visión reduccionista que lo limita a una serie de actitudes individuales que tendrían que ver con el rechazo a las personas musulmanas o entendidas como tal. Conviene incluir -más allá de la cuestión religiosa- los componentes políticos, sociales y culturales. Se abre así un espacio para analizar los diversos modos en que estos elementos se pueden articular para dar lugar a los estereotipos, los prejuicios, las diferentes formas de discriminación y las relaciones de dominio y poder de unos grupos con respecto a otros. El objetivo es no reificar el término islamofobia, situándolo como una "cosa" que existe en la realidad como tal, sino entenderlo como un proceso o construcción social.

Hay autores que han cuestionado el término islamofobia porque consideran que el verdadero problema no es de índole religiosa, sino que tiene que ver con los ataques a los musulmanes como grupo o como personas (Halliday, 1999), o porque estigmatiza cualquier tipo de crítica que se haga al islam (Zúquete, 2008). Aun siendo materia de disputa, el término nombra algo que necesita ser nombrado (Sayyid, 2014) y otorga a los investigadores herramientas para identificar la historia, presencia, dimensiones, intensidad, causas y consecuencias de los sentimientos anti-islámicos y anti-musulmanes (Bleich, 2011). Según un estudio del *Pew Research Center* (2015) está previsto que en 2050 el 10% de la población europea se declare musulmana, a la vez que indica que el 50% de los españoles tiene una opinión desfavorable hacia esta comunidad, por lo tanto, la islamofobia ya no se proyectaría únicamente contra una amenaza externa, sino que adopta nuevas formas al considerar que el enemigo también se encuentra dentro. Por consiguiente, para vencerlo es necesario combatir la igualdad de los musulmanes y sus intentos de emancipación (Bravo López, 2010).

Para Balibar (1991) la división y la exclusión son funcionales al dominio de la burguesía. En este sentido, la islamofobia puede ser una eficaz herramienta de control social, pues permite a los legisladores adoptar medidas de excepcionalidad que coartan los derechos y libertades de un sector de la población y que en otro tipo de circunstancias serían difícilmente justificables. En otras palabras, *"genera consentimiento respecto a actuaciones militares (a nivel global) y policiales/judiciales (a nivel local) que en una situación normal no serían aceptadas"* (Prado,

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

2009, p.37). Para crear este marco ideológico es necesario articular discursos que alimenten el miedo y el odio al otro, abonando así el terreno que ampare la persecución del grupo señalado. Como advierte Amnistía Internacional en su informe *Peligrosamente Desproporcionado: La expansión continua del Estado de Seguridad Nacional en Europa* (2017):

> Habida cuenta del estado febril de la política europea, los electores deben ser extremadamente cautelosos respecto de la serie de poderes y el grado de control sobre sus vidas que están dispuestos a entregar a sus gobiernos. El auge de los partidos acionalistas de extrema derecha, la hostilidad contra los refugiados, los estereotipos y la discriminación contra las personas y las comunidades musulmanas, la intolerancia hacia otras formas de hablar y de expresión, implican el riesgo de que esos poderes excepcionales apunten a ciertas personas por razones que no tienen nada que ver con una amenaza real a la seguridad nacional o con actos relacionados con el terrorismo. (p.3)

Dado que se está observando un creciente auge –tanto en Europa como en EEUU- de este tipo de discursos racistas, xenófobos e islamófobos, que consideran la inmigración musulmana como una amenaza para los valores y la racionalidad occidentales (Barbero, 2011), con el consiguiente riesgo que ello supone para la convivencia y la cohesión social (España, a 31 de diciembre de 2019, tiene 2.091.656 de musulmanes según el Estudio Demográfico de la Población Musulmana elaborado por la UCIDE y el Observatorio Andalusí), conviene también analizar el fenómeno de la islamofobia teniendo en cuenta dos dimensiones. Por un lado, la dimensión identitaria. Las representaciones históricas de la nación son esenciales para entender la relación entre los niveles de compromiso con la identidad nacional de un grupo -nacionalismo- y el grado de oposición hacia otros grupos étnicos (Smeekes, Verkuyten, y Poppe, 2011). Por otro lado, no se puede ni debe obviar el papel que juega la gestión de la inmigración por parte de los estados nacionales en la construcción de: a) fronteras y límites -tanto interiores como exteriores- y b) soberanía e identidad (Fassin, 2011).

Alba Rico (2015, p.10) defiende que la islamofobia -ese *"discurso que habla mal de los otros"*- comienza con lo que él llama lugares comunes o tópicos (los cuales también podríamos denominar estereotipos). Estos tópicos nos permiten conocer mejor al otro –musulmanes- siendo esto una premisa esencial para vencerlo. Tenemos, pues, y siguiendo a Tajfel (1978) y su Teoría de la Identidad Social, la categorización (nosotros-ellos) consumada, así como la identificación, basada en criterios de pertenencia al grupo "nosotros" por una cuestión de afinidad –cultural, religiosa, racial-. Falta el paso de la comparación, de diferenciarse positivamente. ¿Cómo? Mediante un proceso interesado de asociación de ese

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

otro –en este caso, árabes y musulmanes- con valores negativos (violencia, terrorismo, delincuencia u opresión de las mujeres). Es esencial, por lo tanto, presentar a ese grupo como un todo homogéneo, negando tanto su pluralidad como la capacidad de sus miembros para tomar decisiones alternativas. Por último, no sólo tiene que ser una unidad homogénea y además negativa, sino que es inasimilable: sus valores son incompatibles con los nuestros.

Este esquema de construcción del antagonista que consiste en presentar al otro como a) unidad, b) unidad negativa y c) unidad negativa inasimilable, podría aplicarse a prácticamente todos los discursos de naturaleza excluyente o discriminatoria: sexismo, anti-gitanismo, anti-semitismo, anti-inmigración, etc. Aporta elementos que ayudan a entender la forma que adquieren los diferentes tipos de prejuicios, pero no añade novedades en lo referente al contenido específico de cada uno de ellos. En el caso del prejuicio islamófobo ese contenido está atravesado por el colonialismo. Como ya apuntó Said (1978), la otredad se construye como un recipiente sobre el que se depositan las imágenes y los discursos que confirman la superioridad moral, cultural, política e intelectual de occidente –nosotros- sobre oriente –ellos, el islam, los musulmanes-.

La posibilidad de establecer un diálogo horizontal entre culturas ha de configurarse sobre la impugnación de dos prejuicios fundamentales: el etnocentrismo -privilegiar la propia cultura sobre las demás- y el culturalismo o relativismo cultural –visión de las otras culturas como totalidades uniformes y estáticas (Guerra Palmero, 2000). Por lo tanto, es esencial prestar atención al papel de las relaciones sociales en el desarrollo de la islamofobia. De nuevo los centros educativos, como lugares fundamentales de socialización, se antojan un escenario decisivo tanto de producción y reproducción de situaciones de rechazo y discriminación como de todo lo contrario. Todo depende de los modelos (cognitivos, educativos, sociales), las concepciones, las actitudes y las prácticas que los diferentes agentes educativos que componen la institución tengan y manifiesten respecto de esta cuestión.

Islamofobia, anti-semitismo y anti-gitanismo. Un repaso a las cifras.

Martín Muñoz (2012) apunta que todos los estudios sociológicos desde el año 2002, tanto en España como en el resto del mundo, vienen a confirmar un aumento del sentimiento de a) rechazo hacia la población musulmana y b) de relación entre terrorismo e inmigración musulmana. De este modo, al situarse en un marco de legítima protección y defensa de 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.

integridad y la seguridad nacional, la islamofobia que subyace no despierta sospechas e incluso es justificada. No se considera una forma de discriminación. Es lo que la autora denomina islamofobia inconsciente.

El anti-semitismo, por otro lado, tiene una peculiaridad, y es el intento de ampliarlo para incluir cualquier tipo de apreciación que se haga en contra de las políticas del Estado de Israel o el sionismo. Es el propio Estado de Israel –además de sus colaboradores y simpatizantes- el que instrumentaliza el Holocausto para intentar deslegitimar las críticas a sus, a menudo, genocidas acciones en Palestina, y trata de presentarlas como una forma moderna de anti-semitismo. En el Informe sobre el Antisemitismo en España durante los años 2105 y 2016 (Madrid, 2017), se incluyen como ejemplos de las formas en que el antisemitismo se manifiesta en relación al Estado de Israel *"realizar comparaciones entre la política israelí actual y la de los nazis", o "afirmar que la existencia del Estado de Israel es un proyecto racista"* (p.5). Este tipo de formulaciones deslegitiman las posibles disidencias imponiendo como axioma la imposibilidad de valorar evidencias que muestren posibles similitudes y diferencias entre procesos –por más argumentadas y justificadas que pudieran estar- y posibilitan el hecho de que se considere anti-semitismo censurar las actuaciones llevadas a cabo por el gobierno israelí, o promover actos como el boicot, la desinversión o las sanciones contra sus transgresiones del derecho internacional.

En el caso de la población gitana, el *Informe Anual FSG 2017. Discriminación y Comunidad Gitana* (2017), de la Fundación Secretariado Gitano, recoge 202 casos de discriminación, de los cuales el grueso se enmarca en los ámbitos de los medios de comunicación e internet (33%), el empleo (21%) y el acceso a bienes y servicios (15%). Resulta digno de mención que en el *Informe sobre la evolución de los incidentes relacionados con los delitos de odio en España (*2018), del Ministerio del Interior, ni siquiera se reflejan de forma particular los términos islamofobia o anti-gitanismo (aunque hay un ítem específico para delitos de odio por creencias o prácticas religiosas y otro para delitos de odio por racismo o xenofobia). En cambio, el anti-semitismo sí goza de entidad propia y aparece explícitamente enunciado como categoría independiente de observación y análisis. ¿Será por el volumen de delitos registrados atribuibles a esta categoría? A tenor de los números, no lo parece: 9 hechos conocidos registrados, de los cuales, 3 hechos esclarecidos en el año 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.

Sin embargo, como señala Carmen Aguilera-Carnerero (2018) en el *European Islamophobia Report 2018*, se registraron 546 incidentes islamófobos en España durante el año 2016. El *Informe Anual Islamofobia en España 2017* (2018), de la Plataforma Ciudadana contra la Islamofobia, apunta que se está produciendo un extraordinario incremento de los delitos de ciberodio (bulos, insultos, amenazas, etc.), que ya constituyen el 70% del total de los incidentes registrados. ¿Qué está sucediendo? ¿Se le está concediendo a esta problemática la atención, la visibilidad que las cifras sugieren? ¿Qué medidas –entre otras, educativas- se están adoptando? ¿Se está regalando una coartada a los sectores más radicalizados dentro del islam para atraer fieles a su causa? El radicalismo promete dotar de significado y ofrece un propósito para la vida de aquellas personas musulmanas que padecen experiencias discriminatorias, lo que provoca un aumento de los apoyos que recibe (Lyons-Padilla, Gelfand, Mirahmadi, Farooq y Van Egmond, 2015). Sucede, no obstante, que esta coartada de la *radicalización*, tan manida por los medios de comunicación, no se sustenta en datos empíricos: según una información publicada el 8 de julio del 2015 en la web www.culturaenaccion.com, en España, desde los atentados del 11-M, se habían detenido a más de 500 personas por terrorismo yihadista de las cuales solo 50 habían sido condenadas.

Deshumanizar al otro, negándole su identidad y su cultura -además de convirtiéndolo en culpable hasta que se demuestre lo contrario-, es sentar las bases que legitiman las exigencias de su asimilación y, en última instancia, su eventual exterminio (Fanon, 1961; Alba Rico, 2015). Al igual que se han encontrado similitudes suficientes para relacionar el racismo en la América del siglo XIX con el anti-semitismo (Fredrickson, 2003), se antoja esencial estar alerta ante la posibilidad de que el sentimiento anti-semita instalado en la Europa del siglo XX que posibilitó –por activa o por pasiva- el Holocausto nazi, derive en un sentimiento anti-musulmán o islamófobo que tenga similares consecuencias. En este punto, hay contribuciones desde la teoría política –por ejemplo, de Hannah Arendt- que subrayan la relación entre determinada construcción del estado-nación (como culturalmente homogéneo, propiedad de un determinado colectivo, etc.), por una parte, y el racismo, la discriminación y, en general, la intolerancia a la diferencia, por otro. De nuevo, parece urgente investigar en qué medida hay mecanismos compartidos y diferentes entre la islamofobia y otras formas de exclusión y cuáles son, así como el papel que el sistema educativo, los agentes educativos y las instituciones educativas están desempeñando en torno a esta cuestión, ¿están siendo un factor de reproducción –o, incluso, difusión- o de resistencia?

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

Se permiten la reproducción, 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 cuestión de la islamofobia en los centros educativos

Tanto la sociedad como la educación afrontan importantes desafíos en la era del capitalismo global. Los movimientos migratorios provocados por las situaciones de miseria y/o guerra en que se encuentra una gran parte del planeta, así como la movilidad laboral que impone el modelo neoliberal, hacen que el enorme flujo de personas que se desplaza continuamente de un lugar a otro plantee nuevos y complejos retos acerca de qué es –o qué debería ser- la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos o la educación (Banks, 2008). El caso concreto que nos ocupa es la educación, pero la misma no puede entenderse desligada de las nociones de ciudadanía, democracia y derechos humanos. Como no se puede entender la educación inclusiva sin hablar de justicia social (López Melero, 2004). Ni de justicia social sin hablar de equidad y de respeto a las diferencias.

Fraser y Honneth (2006) subrayan que cuando hablamos de respeto a las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social. Por ello se hace necesario implementar políticas de redistribución (para superar las injusticias socioeconómicas) y reconocimiento (para superar las injusticias socioculturales). Si queremos construir una sociedad integrada en un tiempo y un espacio en los que la diversidad es la norma, no basta con conocer las peculiaridades culturales de los grupos que la constituyen, sino que hay que ir más allá y *"re-conocer, aceptar y acoger a la persona misma del diferente con toda su realidad socio-histórica"* (Ortega, 2013, p.405). ¿De qué manera se está abordando este proceso en los centros educativos? Merece la pena subrayar que para contribuir a ello, este texto se sitúa en un determinado marco ético y no es neutral axiológicamente; está orientado por los valores anteriormente mencionados: democracia, derechos humanos, justicia social y equidad. Además, pretende humildemente aportar elementos que favorezcan la reflexión crítica de la escuela sobre sí misma.

Para ello, en lugar de situar la institución escolar como una entidad autónoma, sería entendida -en línea con autores como Díaz de Rada, García Castaño y Velasco (1993) o Zamora (2009)- como una institución heterónoma y dependiente insertada en el seno de procesos socioculturales, que además contribuye a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que aparentemente trata de transformar. Por lo tanto, ¿se puede abordar el estudio de procesos que tienen lugar en el seno de la escuela sin tener en cuenta el contexto socioeconómico y político en que ésta se inserta? No parece aconsejable. Por ello se hace

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

necesario incluir el análisis de los procesos contextuales en que están inmersos los procesos escolares, así como la interrelación entre la institución escolar y otras instituciones sociales.

Los centros educativos -como instituciones encargadas de la transmisión de la cultura y de la acogida e inclusión del "otro"- ofrecen un terreno de estudio idóneo para analizar la manera en que todas estas dimensiones se articulan -así como las ideologías y tecnologías que operan- para dar lugar a la estigmatización de un sector de la población que, además, normalmente se ve obligado a vivir bajo condiciones de violencia y dominio. Y,

> […] una pedagogía que no reflexione autocríticamente sobre su lugar y función en la reproducción de dichas estructuras (sociales), que no perciba cómo la organización social genera y mantiene la heteronomía, también a través de las instituciones pedagógicas llamadas a combatirla, no hará sino contribuir a la perpetuación de la barbarie. (Zamora, 2009, p.45).

Cabría preguntarse, ¿contribuye el sistema educativo a desarrollar un "sentido común" que justifica y naturaliza la jerarquización –la inequidad- como justa e ineludible, pues es el resultado de los méritos personales? ¿Se invisibiliza bajo el discurso de la igualdad de oportunidades el hecho de que las posiciones de las que parten los y las estudiantes son radicalmente desiguales?

Cuesta pensar que en una sociedad que en los últimos 50 años ha sufrido un fenómeno de transformación tan radical, la educación –mejor dicho, el sistema educativo formal- apenas haya incorporado algunas modificaciones cosméticas a nivel estructural. Como apunta Ortega (2013), la atención se ha centrado en qué se debía enseñar y cómo, imponiendo unos contenidos y unos procedimientos, "su" palabra, a la vez que ignorando la palabra del "otro". En este sentido, las diferentes leyes educativas han hablado tanto de educación multicultural como intercultural, pero las prácticas educativas en general se han ceñido al conocimiento y –a veces- comprensión de la cultura del "otro" sin grandes diferencias entre ambos modelos. Se presuponía que este conocimiento –casi siempre de carácter folclórico- y comprensión, exclusivamente cognitivos, conllevarían la adquisición de actitudes positivas hacia la diferencia étnica, cultural y/o religiosa (Bernabé, 2012).

Esta manera de concebir la gestión de la diversidad no hace sino ahondar en la explicación culturalista, ignorando las condiciones de asimetría en que se producen las relaciones entre los extranjeros –o extranjerizados- y la sociedad receptora. La cuestión, por lo tanto, es ir un paso más allá y cuestionar de forma radical las circunstancias concretas que hacen que los derechos culturales, políticos y económicos de determinadas poblaciones no estén siendo respetados. De este modo, siguiendo a Aguilar y Buraschi (2012), el presente escrito también aspira 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.

aportar elementos que contribuyan a avanzar en la elaboración de una respuesta interculturalista crítica y transformadora que supere la "asimilación subalterna" (que persigue la uniformización cultural), el "racismo culturalista" (basado en la esencialización de la cultura y en el establecimiento de la diferencia radical del otro, lo que legitimaría la desigualdad) y la "estética intercultural" (que folcloriza las diferencias e invisibiliza las relaciones asimétricas de poder).

En el contexto de los centros educativos, existen pocas investigaciones que hayan abordado la cuestión de la islamofobia. Una de ellas es la llevada a cabo por Garreta y Llevot (2011), que examinaron la representación del islam en los materiales escolares. Realizaron un análisis de contenido de 264 materiales utilizados en los niveles de infantil, primaria, secundaria y bachillerato en los centros escolares de Cataluña. Concluyeron que casi la mitad de los mismos no contenían ni una sola referencia al tema en cuestión, y en el resto, apenas una. Esta invisibilización es lo que se denomina currículum nulo. En los casos en los que sí aparecían representaciones, éstas alimentaban la visión exótica, arcaica y antioccidental del mundo árabo-musulmán.

Adlbi Sibai (2014) analizó las experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas a través de 44 entrevistas en profundidad. Los resultados obtenidos indican que hay cuatro razones fundamentales que explican las experiencias positivas: la confianza depositada por parte del profesorado en sus capacidades para el éxito académico, tratar su identidad personal de forma positiva, la atención específica recibida cuando tuvieron conflictos por cuestiones religiosas con otros estudiantes y percibir que su opinión sobre su cultura e identidad era tenida en cuenta. Por otro lado, las experiencias negativas tenían que ver principalmente, por un lado, con la falta de confianza del profesorado en su capacidad y, por otro, con el problema de los estereotipos negativos que pesan sobre ellas.

El *Colectivo Ioé* (Walter Actis, Miguel Ángel de Prada y Carlos Pereda, 2006), en un extenso estudio sobre Inmigración, Género y Escuela, analizó los discursos tanto del profesorado como del alumnado sobre estos aspectos. A pesar de no hacer mención específica en ninguno de sus apartados a la islamofobia -lo que demuestra una vez más que existe una discrepancia entre los datos que afirman que éste es un fenómeno en claro ascenso que amenaza la convivencia y la cohesión social, y el escaso tratamiento que está recibiendo por parte de la investigación educativa- los autores recogen que los discursos de una parte del profesorado apuntan a la población musulmana como especialmente resistente a la "normalización", pues

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

Se permiten la reproducción, 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 portadores de una *"radical incompatibilidad con nuestros valores"* (…) *"Esta islamofobia refleja un sentimiento bastante extendido entre el conjunto de la población autóctona"* (p.25). Parece razonable pensar que de este tipo de concepciones sobre la diversidad se deriven modelos y prácticas educativas específicas que poco tendrían que ver con la inclusión.

Zine (2012) llevó a cabo la primera etnografía sobre escolarización islámica en Norteamérica. Esta autora pudo constatar que la noción islamofobia no aparecía en el discurso educativo. Ni siquiera en el de la parte del profesorado más comprometida con la pedagogía multicultural y antirracista. Como respuesta, plantea la creación de un nuevo marco integrador antirracista que conciba que los diferentes sistemas-ejes de opresión (la raza, la clase, el género, la sexualidad, la habilidad y la religión) están intrínsecamente relacionados, se articulan y retroalimentan los unos a los otros. Acuña el término educación anti-islamofobia como pedagogía transformadora, que tiene los siguientes fundamentos: a) resemantizar el islam como religión de paz y justicia social, b) cuestionar los mecanismos y las dinámicas sociales que criminalizan y patologizan poblaciones enteras en función de su cultura, raza, etnia o fe, y c) deconstruir los estereotipos y los prejuicios que hacen que el profesorado tenga bajas expectativas de éxito académico respecto al alumnado "racializado".

En una línea parecida Ramarajan y Runell (2007), del *Tanenbaum Center for Interreligious Understanding* (Nueva York, USA), presentaron el *Religion and Diversity Education program*, que incluye un plan de estudios para primaria y secundaria y tiene como objetivo confrontar la islamofobia en los centros educativos. Para ello, parten de la premisa de que la educación multicultural solo puede lograrse a través de su completa integración en el currículum, ha de estar temáticamente organizada y ser transversal a todas las materias estudiadas. Argumentan que el islam no debe tener un tratamiento especial para no alimentar la idea del "radicalmente otro", sino ser visto y entendido como un elemento más dentro de un espacio holístico que incluye múltiples formas de ser y de estar en el mundo.

En general, las propuestas pedagógicas multi/interculturales encontradas parecen seguir centradas en los aspectos cognitivos: conocer las peculiares características, costumbres, tradiciones y prácticas de los otros, dando por sentado que de este modo se alcanzará la comprensión y, por consiguiente, el respeto. Pero esta concepción despolitiza el fenómeno, ignorando *"las condiciones asimétricas reales en las que se producen las relaciones del extranjero con la sociedad receptora"* (Ortega, 2013, p.408), es decir, como si el tablero 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.

juego estuviera equilibrado, lo cual, como apunta Fletcher (2000), refuerza las resistencias de los blancos a las acciones afirmativas, a la redistribución y a otros tipos de justicia compensatoria. Se antoja fundamental *"hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación"* (Walsh, 2009, p.2), es decir, lo que también otros autores como Turbino (2005) han denominado interculturalidad crítica. El racismo (y sus derivados, como la islamofobia) no es una cuestión de ignorancia que se solucione educando a los opresores, sino *"enfrentando aquellas fuerzas históricas y sociales subyacentes que han creado y sostenido el racismo"* (Mullings, 2011, p.333).

Para alcanzar una sociedad –y una escuela- en la que podamos convivir en libertad y equidad no basta con intercambiar tortilla de patata por cuscús, ni organizar desfiles de trajes tradicionales –esencializando, además, las diferencias culturales mediante la *exotización* de ese "otro" que poco o nada tiene que ver con "nosotros"-; lo realmente transformador, lo que empezaría a construir la emancipación de los *subalternizados* sería cuestionar de raíz las circunstancias concretas que hacen posible que los derechos sociales, económicos y políticos de determinados grupos de población no estén siendo respetados. No basta con reconocer al otro –poniendo el foco en la cultura- sino que sería deseable atender las demandas que tienen que ver con el acceso a los recursos –redistribución- y a la representación (Hale, 2002). Para ello, se hace necesario modificar las estructuras, las condiciones y los dispositivos de poder que posibilitan el mantenimiento de esta forma inequitativa de organización social (Walsh, 2010).

Esta lógica colonial de posicionar diferencialmente a los grupos en base a una jerarquía construida desde los centros de poder occidentales, que sitúa unos saberes, unas costumbres y unas prácticas por encima de otras –o, lo que es lo mismo, que legitima unas formas de pensar, de ser y de hacer, y deslegitima otras- es lo que atraviesa la cuestión de la islamofobia y la ubica en un marco más amplio que el del prejuicio exclusivamente religioso.

Reflexiones finales

Todas las personas tenemos prejuicios, sin excepción. La mayoría de ellos son inconscientes; forman parte de ese complejo sistema de ideas, creencias y sentimientos que nos constituyen como sujetos y que, de una manera u otra, gobierna nuestras vidas. Tienen un porqué y un para qué, es decir, no son casuales. Están mediados histórica, cultural e ideológicamente. 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.

coyunturales. Tienen una intencionalidad política, pues ordenan y jerarquizan, y una finalidad económica, pues contribuyen a establecer distinciones –discriminaciones- en el reparto de la riqueza y de los recursos. No son neutros, ni objetivos, ni tienen una base científica y mucho menos biológica; son construcciones sociales que legitiman unas formas de ser, estar y hacer en el mundo y deslegitiman otras, creando un conocimiento sobre el "otro" parcial e interesado. La parte positiva es que, si son construidos, también pueden deconstruirse. Para ello es necesario, primero, conocerlos (cómo se forman, para qué, cómo se expresan, cómo se materializan, cómo y cuándo afloran…), después, problematizarlos (desmenuzarlos, ponerlos en cuestión, criticarlos) para, finalmente, estar en disposición de poder transformarlos en modelos o esquemas más igualitarios, más equitativos, más justos -en definitiva, más democráticos- de pensarnos los unos a los otros.

A lo largo del presente escrito he tratado de reflexionar acerca de estas cuestiones delineando un marco conceptual integrador y transdisciplinar, indagando en la realidad etnográfica de procesos antes abordados desde la filosofía, la sociología y la psicología social. Considero que las Ciencias Sociales son –a pesar de ciertos recelos y prejuicios que a veces se dan entre ellas- complementarias, pues todas disponen de herramientas (epistemológicas, conceptuales, metodológicas) interesantes y útiles que, razonablemente combinadas, nos permiten aproximarnos a los problemas sociales de una manera más comprehensiva, enriquecedora y global (Blanco y Pirela, 2016). Esta mirada integradora, holística, es una de las limitaciones que se han observado en los estudios llevados a cabo sobre islamofobia en centros educativos.

Se antoja necesario establecer conexiones, articulaciones, entre la educación formal –y no formal- con otros aspectos de la vida social general, la economía, la política, otras instituciones, etc., que permitan abordar, además y más allá de las cuestiones personales/particulares (nivel micro), las cuestiones estructurales (nivel macro). Es preciso situar las cosas en su contexto. Lo que pasa en un centro educativo influye, media y condiciona lo que sucede en su entorno y viceversa; sociedad y escuela, escuela y sociedad se conforman recíprocamente. El estudio de la islamofobia desde este enfoque puede servir como punto de partida para, comparando con otros prejuicios, analizar sus componentes compartidos y diferenciales en las formas, los contenidos y sus posibles consecuencias. Para ello, este escrito plantea una aproximación interaccional que entienda las relaciones sociales como el espacio donde los prejuicios se construyen, se aprenden y adquieren significado. La realidad social es relacional, no esencial; es histórica, dinámica, y los problemas 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.

investigación que nos plantea han de ser construidos, elaborados y reelaborados permanentemente desde la flexibilidad, con el rigor empírico que aportan los datos que se recogen en el campo -el medio social donde las cosas pasan-, en un permanente ejercicio de reflexión y colaboración entre quien investiga y los agentes sociales que lo componen.

Referencias biliográficas

Actis, W., de Prada, M. A. y Pereda, C. (Colectivo Ioé). (2007). *Inmigración, género y escuela*. Madrid: CIDE.

Adlbi Sibai, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 212-240.

Aguilar, M. J., & Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 38, 27-43.

Aguilera-Carnerero, C. (2019). Islamophobia in Spain: National Report 2018. En: Enes Bayraklı & Farid Hafez, *European Islamophobia Report 2018*, Istanbul, SETA, pp. 775-794.

Alba Rico, S. (2015). *Islamofobia. Nosotros, los otros, el miedo*. Barcelona: Icaria editorial.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA, US: Addison-Wesley.

Amnistía Internacional. (2017). *Peligrosamente desproporcionado: La expansión continua del estado de seguridad nacional en Europa. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: https://www.amnesty.org/download/Documents/EUR0153432017SPANISH.PDF

Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala Editorial.

Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Barbero, I. (2011). Ciudadanía y nuevos orientalismos. La legitimación de los regímenes de inmigración. *Simposio Internacional JUSTICIA, MIGRACIONES Y EXILIOS*. Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC. Diciembre 2011.

Bernabé, M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 107-127.

Blanco, N. & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111.

Bleich, E. (2011). What is Islamophobia and how much is there? Theorizing and measuring an emerging comparative concept. *American Behavioral Scientist*. 55(12), 1581-1600.

Bravo López, F. (2010). ¿Qué es la islamofobia? *Documentación social*, 159, 189-207.

Fanon, F (1961). *Los condenados de la tierra*. España: Fondo de cultura económica de España.

Fassin, D. (2011). Policing Borders, Producing Boundaries. The Governmentality of Immigration in Dark Times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213-226.

Fletcher, B. Jr. (2000). The new South Africa and the process of transformation. *Souls: A Critical Journal of Black Politics, Culture and Society*, 2(2), 88-96.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata

Fredrickson, G. (2003). *Racism: A short history*. US: Princeton University Press.

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

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

Fundación Secretariado Gitano. (2017). *Informe Anual FSG 2017. Discriminación y Comunidad Gitana.* Recuperado de: https://www.gitanos.org/upload/93/02/Informe_de_discriminacio_n_2017_fsg.pdf

Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-89). San Diego, CA, US: Academic Press.

Garreta, J., y Llevot, N. (2011). La representación del Islam en los materiales escolares. *El Guiniguada*, 20, 85-97.

Gómez-Berrocal, C., & Moya, M. (1999). El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 14(1), 15-40.

Guerra Palmero, M. J. (2000). ¿Servirá el multiculturalismo para revigorizar al patriarcado? *Leviatán*, 80, 1-15.

Hale, C. (2002). Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34(3), 485-524.

Halliday, F. (1999). "Islamophobia" reconsidered. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 892-902.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.

Lyons-Padilla, S., Gelfand, M. J., Mirahmadi, H., Farooq, M., & van Egmond, M. (2015). Belonging nowhere: Marginalization & radicalization risk among Muslim immigrants. *Behavioral Science & Policy*, 1(2), 1–12.

Martín Muñoz, G. y Grosfoguel, R. (2012). *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos*. Madrid: Casa Árabe-IEAM.

Ministerio del Interior. Secretaría de Estado de Seguridad. Gabinete de Coordinación y Estudios. (2018). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Recuperado de: http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/informe+2018/ab86b6d9-090b-465b-bd14-cfcafccdfebc

Movimiento contra la intolerancia (2017). *Informe sobre el Antisemitismo en España durante los años 2015 y 2016.* Recuperado de: https://observatorioantisemitismo.fcje.org/wp-content/uploads//2017/09/Informe-2015-2016.pdf

Mullings, L. (2005). Interrogando el racismo: Hacia una Antropología antirracista. *The Annual Review of Anthropology*, 34, 667-693.

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 401-422.

Pew Research Center (2015). *The future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050.* Recuperado de: https://www.pewforum.org/2015/04/02/religious_projections-2010-2050/

Plataforma Ciudadana contra la Islamofobia (2018). *Informe anual. Islamofobia en España 2017.* Recuperado de http://www.observatorioislamofobia.org/wp-content/uploads/2018/03/Informe-Islamofobia-en-Espa%C3%B1a.-PCCI-Informe-nual-2018.pdf

Prado, A., Martínez, A., López, A., Salellas, B., Fernández, D., & Rivera, I. (2009). *Rastros de Dixan. Islamofobia y construcción del enemigo en la era post 11-S*. Barcelona: Virus editorial.

Ramarajan, D., y Runell, M. (2007). Confronting Islamophobia in education. *Intercultural Education*, 18(2), 87-97.

Said. E. (1978). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.

Sayyid, S. (2014). A Measure of Islamophobia. *Islamophobia Studies Journal*, 2(1), 10-25.

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.

Smeekes, A., Verkuyten, M., y Poppe, E. (2011). Mobilizing opposition towards Muslim immigrants: National identification and the representation of national history. *British Journal of Social Psychology*, 50, 265–280.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations.* Londres: Academic Press

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En: *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, 24-28 de enero de 2005. Recuperado de: https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

Velasco, H. M., García Castaño, F. J., & Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zamora, J. A. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(1), 19-48.

Zine, J. (2012). Anti-Islamophobia Education as Transformative Pedagogy: Reflections form the Educational Front Lines. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 21(3), 110-119.

Zúquete, J. P. (2008). The European extreme-right and Islam: New directions? *Journal of Political Ideologies*, 13, 321-344.

Para contactar:

David Gómez Godino. Email: **davidgomgod@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.

El informe profesional en la educación social y el derecho al informe discrepante o concurrente en los equipos de trabajo

Professional reporting in social education and the right to discrepant or concurrent reporting in work teams

Pascual Jiménez de Bagüés Ciprés y **Jesús Palacián Campodarve,**
Educadores Sociales, Equipo de Atención Educativa a Menores de 14 años del Instituto Aragonés de Servicios Sociales.

Resumen

El informe profesional del educador social es un instrumento habitual y necesario en la praxis educativa que necesita procesos de consenso profesional que lo regulen y faciliten su elaboración. Este artículo pretende contribuir en este proceso y especialmente en la elaboración de informes profesionales dentro de equipos socioeducativos y equipos multiprofesionales. En la elaboración de estos informes de equipo surgen dilemas entre la fidelidad al grupo y sus propios criterios profesionales y el respeto al usuario. Este artículo intenta contribuir a este dilema y a argumentar el derecho al informe discrepante o concurrente. El informe discrepante o concurrente debe de establecerse en la educación social como un derecho, a imagen de los votos particulares que existen tradicionalmente en las ciencias jurídicas y en organismos políticos u organizaciones con órganos colegiados.

Palabras clave: informe profesional, informe socioeducativo, informe discrepante, informe concurrente, informe social educador.

Summary

The professional report of the social educator is a habitual and necessary instrument in the praxis that needs processes of professional consensus that regulate them and facilitate their elaboration. This article aims to contribute to this process and especially in the preparation of professional reports within socio-educational teams and multi-professional teams. In the elaboration of these team reports, dilemmas arise between the loyalty to the group and their own professional criteria and respect for the user. This article tries to contribute to this dilemma and to argue the right to the dissenting opinion in the report. The discrepant or concurrent report must be established in social education as a right to image the particular votes that traditionally exist in the legal sciences and in political bodies.

Keywords: professional report, socio-educational report, discrepant report, concurrent report, educator social report.

Fecha de recepción: 09/08/2020 Fecha de aceptación: 09/03/2021

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.

El informe profesional en la educación social

La denominación

El informe profesional indudablemente forma parte de la praxis habitual en el desempeño de la profesión de educador/a social. Un informe al que mayoritariamente denominamos socioeducativo, pero, dado el amplio espectro de ámbitos de trabajo de la educación social, puede denominarse de diferentes maneras.

Existen documentos profesionales que establecen y regulan la denominación de estos informes. Así, los Estatutos del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón establecen en su artículo 13:

> **Informe profesional:** La Educadora o Educador Social podrá emitir informe como instrumento de su ejercicio profesional, que se denominará «informe educativo» o «informe socioeducativo» o «informe social», de forma indistinta y según el ámbito para el que se realice, siendo equivalentes entre ellos, sea cual fuere la denominación que los encabece.

Aquí el colegio profesional aragonés opta por fijar tres denominaciones al informe dependiendo de los ámbitos de trabajo o de recepción del escrito, y descarta la denominación única de "Informe socioeducativo". Frente a la tendencia a denominarlo exclusivamente como "informe socioeducativo" el CEES Aragón descarta esta utilización única y abre el debate profesional por el nombre de nuestros informes a denominaciones más generales y utilizadas por otros profesionales. La explicación es obvia, la profesión del educador social es muy reciente aún, y tanto los profesionales de la educación reglada como los trabajadores sociales tienen trayectorias más largas en el tiempo y han fijado esas denominaciones para determinados informes preceptivos en la organización y legislación específica de estos ámbitos, por lo que si nuestros informes no llevan esos apelativos son descartados sin valorar el contenido.

El nombrar a los informes del educador social solamente con la denominación de socioeducativo, nos limita y excluye de estos procesos ya legislados y origina que nuestros informes acaben como meros referentes, como fuentes de información, para que otro profesional elabore el informe "social" o " educativo" que la norma exige para determinado trámite en estos ámbitos. La mayoría de las veces, el informe social o educativo que realiza el "otro" profesional suele ser una copia, casi literal, del elaborado por el/a educador/a social y sólo se diferencia en la denominación de dicho informe.

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

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

Resumiendo, limitar al educador social en la utilización de una única denominación de sus informe profesionales, si bien es cierto que acota y especifica el ámbito de la educación social, también limita nuestra intervención en los procesos más formales establecidos ya por normas y leyes, haciéndonos dependientes de otro profesional que "bautiza" o reelabora nuestro informe para cumplir con la normativa.

La estructura

Desde la creación de los estudios universitarios de Educación social ha habido varios intentos de regular o normalizar el contenido del informe profesional en la educación social, siempre dificultados por el mencionado amplio espectro de ámbitos de trabajo. Por ello la opción más razonable es estructurarlos sólo por ámbitos de intervención, realizando informes específicos de cada área o ámbito de intervención educativa. La deseada "estandarización" por ámbitos redundaría en el reconocimiento de la labor profesional del/a educador/a social, en la utilidad del propio informe y en su reconocimiento en las leyes y procedimiento administrativos. El contar con un informe estandarizado, y por tanto predecible en la información registrada, facilitaría los procedimientos administrativos y respondería adecuadamente a los objetivos del legislador. Por los mismos motivos, sería deseable llegar a consensos en la profesión para determinar las estructuras de nuestros documentos profesionales, también por ámbitos, como pueden ser los proyectos educativos o los programas educativos individualizados.

En determinados procedimientos administrativos el nombre del informe nos viene prefijado por la normativas o las leyes, y que habitualmente denominan "informes sociales o " informes educativos", y en los que el legislador o el organismo receptor ya ha establecido su contenido o estructura, que suele aparecer como anexo de la normativa. Otras veces no aparecen en el anexo, pero los profesionales más "tradicionales" en esos ámbitos de intervención han estructurado o prefijado su contenido con su práctica habitual, consolidándola por la costumbre, de forma que ya es la esperada por el receptor habitual y en consecuencia el modelo a seguir en la redacción del informe del/a educador/a social. La costumbre genera normas no escritas y son las que espera el receptor, también por costumbre, generando una "normativa" consuetudinaria.

Informe profesional e informe de equipo

Los informes profesionales pueden ser emitidos por un profesional, por un equipo multidisciplinar o, en menor medida, por un equipo formado sólo por educadores sociales.

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

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

El informe individual

En el informe individual sólo nos encontramos con los problemas y dificultades de la estandarización por ámbitos de intervención y, normalmente, los colegios profesionales disponen de modelos estandarizados, singularizados por ámbitos o genéricos de este tipo de informes, ya sea en sus sedes o páginas web. También se imparten cursos específicos de formación sobre informes profesionales, que contribuyen a que su realización responda a una estructura y contenido prefijado.

Informes de equipos multiprofesionales

El trabajo colegiado tiene como metodología principal el trabajo colaborativo que garantiza la consulta, la reflexión y el análisis, la interdependencia positiva y la concertación de la información, así como la vinculación adecuada entre los miembros de un equipo. El trabajo colegiado busca formar un equipo eficaz, capaz de dialogar, de concretar acuerdos, definir metas y asignar responsabilidades entre sus miembros. Su importancia estriba en que prima la capacidad de compartir conocimientos, experiencias y problemas relacionados con metas de interés común de todos sus miembros en un clima de respeto y tolerancia; es decir, fomenta el trabajo colaborativo.

Los informes emitidos por equipos multidisciplinares pueden adoptar dos formas diferentes: un informe elaborado por todos los profesionales de forma colegiada o un informe diferenciado de cada profesional, con unas conclusiones comunes pactadas entre todos los autores. También tenemos constancia de una tercera forma, donde los profesionales aportan cada uno su informes, se realiza una puesta en común y es el jefe jerárquico quien redacta las conclusiones, anexando todos los informes individuales. También hay colegios profesionales que establecen normas en la elaboración de estos informes, como el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón, que establece que los informes sean diferenciados con una orientación conjunta. Así el artículo 11 de su Reglamento dice:

> **Informe conjunto.** El/a Educador/a social podrá emitir informe conjunto con otros profesionales, siempre que el informe conste de partes diferenciadas e identificables correspondientes a cada profesional y una la valoración u orientación conjunta, que podrá ir firmada conjuntamente por el/a Educador/a Social y el resto de Profesionales.

Aquí el colegio profesional opta siempre por dar visibilidad a la praxis, capacidad de valoración y especificidad de la intervención socioeducativa respecto de otras que, aunque puedan ser cercanas, como el trabajo social o la psicología, van a valorar aspectos diferentes o

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 enfoques desde bases científicas ajenas a la pedagogía. Sin duda este tipo de informes dan visiones distintas, aunque complementarias, que enriquecen y contribuyen a una mejor valoración o información. El precisar solamente el consenso para la valoración u orientación puede parecer que facilite la puesta en común, pero por el contrario los informes diferenciados van a condicionar que el texto consensuado integre la visión y valoración de todos los profesionales del equipo añadiendo complejidad y dificultad a su redacción consensuada.

Informes en equipo educativos compuestos únicamente por educadoras/es sociales.

Pueden elaborarse del mismo modo que lo descrito para los equipos multiprofesionales, pero, al tratarse de profesionales del mismo tipo de intervención, normalmente estos informes suelen tener una redacción colegiada de todo su contenido, producto de reuniones con puestas en común, debate y consenso en la redacción y conclusiones. Otras veces es la persona que ejerce la dirección o coordinación del equipo educativo la encargada de elaborar el informe con los informes aportados por el resto de profesionales de la educación social. La redacción de este tipo de informes suele ir acompañada generalmente de una reunión de equipo, puesta en común y un proceso de consenso entre los miembros del equipo.

La discrepancia en el ejercicio de la educación social

Existen factores dentro de la praxis profesional de la educación social que favorecen la existencia de la discrepancia a la hora de la realización de informes. Algunos son propios de nuestra profesión y otros son comunes con otras profesiones, pero todos facilitan, y de algún modo justifican, estas discrepancias en la interpretación y valoración de lo observado. Estos factores son:

- *La tendencia a la "standarización"*. Cuando los educadores sociales realizamos los informes profesionales, y especialmente cuando realizamos informes en equipo, tendemos al descarte de las singularidades en un afán por considerar un hecho como perteneciente a una clase, a una escala de valores prefijados. Este descarte de singularidades y de puntos de vista distintos al standarizado, nos conduce al consenso, sin duda, pero perdemos una riqueza de observaciones y valoraciones que reflejan mucho mejor la realidad observada y contribuyen a que se contemple la totalidad de lo observado.
- *La falta de modelo hegemónico de intervención* en cada ámbito de trabajo. Actualmente no existe un modelo hegemónico que guíe o sustente el proceso o método de valoración

Se permiten la reproducción, 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 la realización de un informe profesional en la educación social, y a la vez se dispone de un "arsenal" metodológico proveniente de muchas ciencias sociales y de múltiples tradiciones.

- *El propio educador social forma parte de lo observado y condiciona la información.* La "Cibernética de segundo orden" nos dice que "*El observador es parte de lo que observa*" (Maruyama, 1963, p. 164) -"*se observa observar y con ello transforma radicalmente el carácter de su observación*" (Von Forester,1994, p. 89). " *En este segundo nivel el terapeuta forma parte del sistema*" (Bradford,1983, p. 90)-, por ello toda descripción acerca de las observaciones es necesariamente una descripción acerca de quien genera esa descripción, condicionando y sesgando toda la observación e informando no sólo del educando, sino también sobre su propio rol e incidencia en este sistema educativo.
- *Las referencias individuales de cada educador*. Cuando se trabaja en sistemas familiares o con personas, la referencia de "normalidad" la da no solamente la preparación que dan los estudios del Grado de Educación Social, sino la propia historia personal del educador/a social, que ha vivido y vive en una familia con una estructura concreta y que ha sido educado en una cultura determinada, y todo ello va a formar parte de sus referencias a la hora de valorar todo lo observado.

Todo esto nos lleva a decir que dependiendo del método de observación y valoración, la distancia personal con lo valorado y de las propias vivencias y la pertenencia cultural del educador/a social, lo observado, su percepción y valoración, y por ello las conclusiones de los miembros de un equipo van a ser distintas y, aunque mayoritariamente con posicionamiento y puntos de observación cercanos, a veces divergentes e incluso incompatibles.

El derecho a la discrepancia

La existencia de distintos puntos de vista le otorgan mayor riqueza a la observación y mayor autoridad al consenso, si existe; pero si el deseado consenso nos priva de observaciones o valoraciones que como profesionales entendemos pueden ser determinantes, tanto en comprender la valoración final, como en datos o argumentos que puedan llevarnos a valoraciones distintas, es cuando debemos ejercer nuestro derecho a la discrepancia.

La opción a discrepar debe establecerse en la educación social como un derecho, a imagen y semejanza de los votos particulares que existen tradicionalmente en las ciencias jurídicas y en organismos políticos u organizaciones con órganos colegiados. Existen argumentos legales

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 fundamentan este derecho y que vamos a agrupar en tres bloques: Argumentos en el caso de los equipos con funcionamiento colegiado, argumentos de lógica que nos llevan a afirmar la necesidad de ejercer la discrepancia en los casos donde existe un segundo valorador del informe del equipo y, finalmente, aquéllos donde el destinatario del informe es el propio usuario o el ente o institución que lo demanda.

Argumentos proderecho a la discrepancia en un equipo colegiado.

Nuestra legislación reconoce la existencia del voto particular en los órganos de carácter colegiado. En concreto la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en su Artículo 24.c, dice que los miembros de un órgano colegiado pueden "*formular su voto particular, así como expresar el sentido de su voto y los motivos que lo justifican*".

Lo primero que nos preguntamos es si se puede aplicar esta legislación a los equipos socioeducativos o multidisciplinares. El funcionamiento de un equipo socioeducativo o multidisciplinar suele tener un funcionamiento colegiado y no jerárquico, pero no son propiamente los "órganos colegiados" a los que se refiere la ley. Por ello nos encontramos con una laguna legal a este respecto. ¿Cómo soluciona nuestro marco legislativo este tipo de nuevos problemas que requieren soluciones ante una realidad social que se presenta dinámica y cambiante? La ciencia jurídica aplica el método analógico, con un *argumento a fortiori,* para la resolución de problemas que tienen referentes legislativos cercanos o similares y siempre que exista una laguna legislativa (Klug, 1958, p. 101 -citado Schreiber, 1991, p.67-). Este mismo argumento se recoge en el Título Preliminar del Código Civil, que dice en su artículo 4.1: "*procederá la aplicación analógica de las normas cuando éstas no contemplen un supuesto específico, pero regulen otro semejante entre los que se aprecia identidad de razón*". Aplicando el concepto jurídico de analogía, y considerando este derecho extensible por identidad o similitud jurídica esencial entre órgano colegiado y el funcionamiento colegiado de los equipos, podemos atribuir a los miembros de un equipo socioeducativo o multidisciplinar el ejercicio del derecho a la discrepancia.

Argumentos proderecho a la discrepancia en informes con un segundo valorador

Son muchos los casos de informes de equipo que tienen como destinatario un ente o institución que deben valorar de nuevo el informe elaborado por los equipos socioeducativos o multiprofesionales. Si este segundo valorador sólo cuenta con un informe donde ha primado

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

Se permiten la reproducción, 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 consenso, se verá desprovisto de la totalidad de lo observado, de las distintas valoraciones, de los matices o puntos de vista de cada uno los miembros del equipo en aras de la unanimidad.

Hay que considerar que, a diferencia de los educadores/as sociales y resto de profesionales que realizan el primer informe, este segundo valorador no tiene conocimiento directo del caso. El segundo valorador sólo puede interpretar la información que se le transmita y, al ser privado de la visión completa, se condiciona esta segunda valoración que habitualmente mantendrá el mismo sesgo que la primera.

Un informe de consenso parece de mayor autoridad, pero, sin duda, pierde la perspectiva que le dan varios puntos de vista. Una mayor riqueza de observaciones, siempre es útil para esta labor que se realiza con una mirada indirecta. En estos informes de segundo valorador, sobre la óptica que le proporcionan los informes de otros, es donde el informe discrepante o concurrente tiene su mayor razón, siendo su utilidad indudable porque le proporciona toda la información y puntos de vista de los observadores directos. Por ello, consideramos que el derecho a la discrepancia tiene que ejercerse también en los equipos de carácter jerárquico cuando existe un segundo valorador al que no podemos privar de la riqueza de los puntos de vista y valoraciones de los profesionales más cercanos a la observación.

Argumentos proderecho a la discrepancia en informes destinados al usuario o la entidad demandante

No siempre los informes profesionales de los educadores sociales, o de los equipos donde se incluyen, tienen como destinatario un ente, o un superior jerárquico o un proceso administrativo que debe valorar de nuevo nuestras conclusiones. Por el contrario, otros informes pueden tener como destinatario al propio usuario, o directamente la entidad para la que se realiza la intervención educativa, y ser por ello informes finalistas, por lo que no serán objeto de valoraciones posteriores. En estos casos consideramos que sigue siendo esencial que el informe recoja todo lo observado por los miembros del equipo, con todos los datos necesarios, con todas la reflexiones y con los puntos de vista de todos los observadores y valoradores, ya que el derecho a una información completa y detallada lo tiene tanto el ente demandante como el que es o quienes son objeto del informe.

Tampoco hay que obviar que la divergencia también aporta al educando la riqueza de la interpretación y sirve para la construcción de su propia historia más libre y sin dogmatismos

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

Se permiten la reproducción, 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 se ha visto existen argumentos legales para reclamar el derecho a la discrepancia en un equipo socioeducativo o multiprofesional, y argumentos de lógica en el resto de supuestos; pero lo fundamental es que no existe ninguna legislación que lo impida y, solamente, como veremos más adelante, existe legislación o reglamentación en determinados ámbitos de la intervención socioeducativa, que limita el tipo de informe que puede emitirse, acotándolo al informe concurrente, que a continuación definiremos, por exigir una valoración final única.

Informe particular: discrepante o concurrente

Podemos definir el Informe particular como aquél que emite un miembro de un equipo *cuando expresa su propia opinión y ésta no coincide con la de los demás miembros, que han llegado a un texto de consenso.* Dependiendo del tipo de discrepancia que se ejerza existen dos tipos de informe particular: el informe discrepante y el informe concurrente.

- *Informe discrepante:* El informe se llama discrepante cuando se formula para hacer constar su disentimiento con el contenido y la valoración del informe del equipo.
- *Informe concurrente:* el informe se llama concurrente cuando la discrepancia no está en la valoración final, que coincide con la mayoritaria, sino en el contenido del informe o en los argumentos que conducen a la valoración.

Reiteramos que el informe discrepante o concurrente deben establecerse en la educación social como un derecho, a imagen de los votos particulares que existen tradicionalmente en las ciencias jurídicas y en organismos políticos u organizaciones con órganos colegiados. Los informes discrepantes y los concurrentes ayudan a que la valoración adquiera una mayor riqueza y se analice el caso más en profundidad, ya que el informe de la mayoría, que se establece con la fuerza de los números, puede ser producto de un debate más o menos profundo o simplemente superficial, mientras que la discrepancia siempre obliga al grupo a confrontar con las tesis contrarias. La mayor argumentación a la que se obligan ambas partes, la mayoría y la parte discrepante, fortalece las valoraciones al profundizarse más en las motivaciones y las partes del proceso valorativo, y mejora y facilita las decisiones de los organismos superiores o segundos valoradores.

Los informes discrepantes como los concurrentes pueden realizarse de forma individual o de forma mancomunada por varios de los miembros pertenecientes a la minoría que elaboran el informe y que coinciden en los aspectos de la discrepancia.

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

Se permiten la reproducción, 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 pudieran encontrarse organismos o legislaciones que no permitieran el informe discrepante, ya que obligarían a emitir una valoración conjunta y unánime, por lo que solamente nos dieran opción a emitir un informe concurrente.

El dilema moral entre la fidelidad al equipo, la fidelidad al usuario y el derecho al criterio propio.

En la elaboración de informes profesionales muchas veces nos enfrentamos al dilema de elegir entre la fidelidad al equipo, y aceptar como propio el criterio de la mayoría, o el derecho del o los educandos a que se elabore un informe que recoja los distintos enfoques o matices observados o valorados por los componentes del equipo, aunque sean contradictorios; es decir, ejercer nuestro derecho al informe discrepante o concurrente. Se trata de un dilema en cuya resolución tenemos que tener en cuenta la deontología profesional (que afecta a los derechos del individuo o grupo sobre el que realizamos el informe), los derechos de la entidad o institución receptora del informe, las interacciones entre los profesionales que componen el equipo, la cohesión grupal y fidelidad al equipo, la legislación vigente y, finalmente, el propio derecho a discrepar y a mantener el criterio propio.

Argumentos deontológicos a favor de la discrepancia

Como argumentos a favor de la emisión de los informes discrepantes y concurrentes, y dentro de nuestra normativa deontológica y en la legislación vigente, podemos citar las siguientes:

- El “Principio de Autonomía Personal”, Capítulo II. 6 del Código Deontológico de la Educación Social, que nos habla de la autonomía del educador/a social, una autonomía ligada a la función social, la deontología y a la asunción de las responsabilidades que se deriven de esta autonomía.
- El “Principio de Profesionalidad”, que también recoge nuestra deontología, y que se fundamenta en la autoridad profesional del educador social, autoridad basada en la capacidad de reflexión sobre la praxis profesional, entre otras cualidades.
- El “Principio de respeto a los sujetos de la acción socioeducativa”, que obliga a actuar en interés de las personas con las que trabaja el/la educador/a social, principio fundamentado en el respeto a la dignidad y en la profesionalidad del educador/a social.
- El “Principio de la información responsable y de la confidencialidad”, que en su segundo párrafo nos dice:

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 aquellos casos en que por necesidad profesional se haya de trasladar información entre profesionales o instituciones, ha de hacerse siempre en beneficio de la persona, grupo o comunidad y basado en principios éticos y/o normas legales con el conocimiento de los interesados.

- Las "Normas Deontológicas Generales" nos hablan de un informe profesional riguroso y veraz, y que en su artículo 7 nos dice: "*Mantendrá, siempre, una rigurosa profesionalidad en el tratamiento de la información"*. Y en este mismo artículo, en su apartado D, específica que "*transmitirá, únicamente, información veraz, contrastada, separando en todo caso información de valoraciones, opiniones o pronósticos"*.

- La objetividad en la valoración y la utilización de una metodología adecuada son desarrolladas en el Artículo 9, que nos dice:

> Para el desarrollo de las acciones socioeducativas recogerá toda información posible y analizará cada situación objetivamente con responsabilidad, y con rigor metodológico (exactitud en los indicadores y en los mecanismos de recogida de datos). Una vez recogida la información valorará los elementos y componentes subjetivos que entran en juego en el planteamiento y desarrollo de la acción educativa.

- En el caso de tratarse de personas menores de edad también hay que considerar el "interés superior del menor", recogido en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Protección Jurídica del Menor, que nos dice: "*Todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado*".

Otro de los argumentos a favor de la discrepancia es sin duda, el que recoge el Artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que reconoce el "derecho a la libertad de opinión y de expresión" y que forma parte también de nuestra ética profesional al recogerse en el "Principio de respeto a los Derechos Humanos", principio que especifica que "*el educador/a social actuará siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la DUDH*".

Encontramos, por lo tanto, numerosos argumentos a favor de mantener el criterio propio en la elaboración de nuestro informe, y siempre de acuerdo con lo observado desde el prisma de la pedagogía social, con las técnicas apropiadas y en beneficio de una profesionalidad independiente y rigurosa. Es decir, priorizar el interés de las personas con las que se interviene educativamente, que es también uno de los argumentos que hemos empleado para fijar el derecho a la discrepancia,

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

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

Argumentos deontológicos a favor de la fidelidad al equipo

Por otro lado también en nuestro Código Deontológico y en la legislación existen numerosos principios y artículos que nos lleva a mantener una fidelidad a la entidad para la que trabajamos, como pueden ser:

- El Principio de coherencia institucional, que nos dice: "*El educador/a social conocerá y respetará la demanda, el proyecto educativo y reglamento de régimen interno de la institución donde trabaja*", y deja muy clara la vinculación de la acción socioeducativa al proyecto y reglamento interno de la entidad gestora.
- El Artículo 22 del Código Deontológico dice que el educador/a social *"Conocerá y respetará los principios ideológicos, compartirá el proyecto educativo y será consecuente con las normas existentes en la institución donde realiza su trabajo profesional"*. Artículos y principios que vinculan nuestra labor como educadores/as sociales a la entidad u organismo para la que se trabaja, que nos requieren respeto hacia su normativa y proyecto.
- El Principio de la solidaridad profesional nos dice que *"el educador/a social mantendrá una postura activa, constructiva y solidaria en relación con el resto de profesionales que intervienen en la acción socioeducativa"*.
- El Código Deontológico dedica al trabajo en equipo los artículos 14 al 20, donde regula la interacción con el resto de profesionales, su rol y los límites del educador/a social dentro de un equipo. El artículo 14 vincula el educador/a social con el equipo y la entidad, y nos demanda ser coherentes con el mismo indicando que: "*Cuando trabaje en un equipo perteneciente a una institución u organización, será consciente de su pertenencia al mismo y será coherente con este y con su proyecto*". El artículo 15 nos indica que "*será respetuoso con el equipo con el que trabaja y con todos y cada uno de sus miembros"*. Su artículo 17 delimita el rol del educador/a social dentro del equipo e indica que el educador/a social *"elaborará los aspectos educativos de los proyectos que guíen las acciones socioeducativas de los profesionales que lo componen, y contribuirá mediante su reflexión a que éstos se desarrollen"*. El 18 establece la debida coordinación "*con el resto del equipo en la planificación, diseño, puesta en funcionamiento y evaluación de las acciones socioeducativas, así como en los mecanismos y criterios de transmisión de la información*". El artículo 20 de nuestra deontología nos indica que el 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.

> "*respetará y asumirá las decisiones del equipo tras ser contrastadas, argumentadas y acordadas, aún en el caso de que no las comparta, haciéndolas suyas a la hora de desarrollar la acción socioeducativa*", pero establece una salvedad, una salvaguarda frente a la unanimidad, y continúa el texto con "*siempre que la decisión del equipo no entre en contradicción con ninguno de los contenidos de este código y que se anteponga el interés de las personas, al de los profesionales*".

Queda claro que la fidelidad al equipo y a la entidad donde realiza su trabajo profesional el educador/a social está claramente fijada en nuestras normas deontológicas.

¿Cómo resolver el dilema?

Cuando se da la discrepancia en la emisión de informes de equipo nos plateamos un dilema moral, ya que nuestra deontología, como hemos visto, no termina de precisar cuál es la fidelidad debida, y no siempre queda claro qué derecho prevalece. Surge por ello la necesidad de establecer una solución que permita ejercer ese derecho a la discrepancia, que nos garantiza una riqueza argumental e informativa, la mejor defensa de los derechos de los usuarios, la independencia profesional y personal respecto a otros miembros del equipo y el derecho del ente o institución receptora o el del segundo valorador a recibir la información más completa y los distintos argumentos que motivan la valoración y, en definitiva, nuestro derecho a la liberta de expresión y al ejercicio honesto de la profesión, y todo ello, manteniendo el respeto a la debida fidelidad al grupo, y aceptando en todo momento el proyecto y el reglamento de la entidad y del equipo.

El propio Código Deontológico nos da pistas en la solución al dilema cuando nos habla de la debida coordinación en el "Principio de complementariedad de funciones y coordinación", en el que además de reglamentar el rol del educador/a social dentro del equipo,

> […] será consciente de su función dentro del equipo, así como de la posición que ocupa dentro de la red siendo consciente de la medida en que su actuación puede influir en el trabajo del resto de los miembros, del propio equipo y de los profesionales o servicios. Se planteará una actuación interdisciplinar teniendo en cuenta los criterios, conocimientos y competencias de los otros miembros del equipo o red

Ello nos lleva a una solución de coordinación, coherente y constructiva, y que describe en su último párrafo:

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

> Toda actuación de un profesional de la Educación Social estará definida por una actitud constante y sistemática de coordinación con el fin de que el resultado de las diferentes acciones socioeducativas con la persona o el colectivo sea coherente y constructivo".

Nuestra deontología también nos advierte de la necesidad de mantener el prestigio de la profesión y no caer en descalificaciones o contradicciones entre los propios educadores, y ser coherentes en nuestra participación dentro del equipo, regulándolo todo ello en el Artículo 10, que dice:

> En sus acciones socioeducativas representará correctamente a la profesión a la que pertenece de manera que no la perjudique con su modo de actuar. Velará por el prestigio, el respeto y el uso adecuados de los términos, instrumentos y técnicas propias de la profesión.

Es por ello conveniente huir de la confrontación con otros profesionales y buscar un consenso en el respeto a la divergencia que sea aceptado por las partes y respetado por todos.

Ante el dilema presentado, y buscando especialmente la debida coordinación y unas solución coherente y constructiva, proponemos una solución intermedia entre la fidelidad al equipo y el derecho a la discrepancia. La medida es el establecimiento de un "instrumento o técnica propia de la profesión" que nos permita ejercer la discrepancia y, a la vez, mantener esa fidelidad debida al equipo y a la entidad, lo que denominaremos "Protocolo del informe discrepante o concurrente". Este protocolo consistiría, básicamente, en informar previamente al equipo que vamos a ejercer nuestro derecho a emitir el informe discrepante o concurrente, permitiendo así la réplica, e incorporando ambos textos al informe final. Una solución que nos permite ejercer la discrepancia en beneficio del usuario y en defensa de nuestro derecho a discrepar, manteniendo la fidelidad al equipo o entidad, y enriqueciendo el informe con una variedad de puntos de vista y argumentos siempre beneficiosos.

Protocolo de Informe Discrepante o Concurrente.

- Comunicar verbalmente al equipo nuestra decisión de realizar un informe discrepante o concurrente.
- Pactar con el equipo el plazo para entregar el informe discrepante o concurrente.
- Posibilidad de acuerdos entre las partes minoritarias, si se diera coincidencia en la discrepancia, para la realización del informe de forma conjunta.
- Remitir el informe discrepante o concurrente al equipo, posibilitando que éste realice una ampliación del informe consensuado.

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

Se permiten la reproducción, 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 parte mayoritaria del equipo estudia el informe o los informes discordantes o concurrentes y argumenta la réplica.
- Envío de los informes de forma conjunta a la entidad demandante o destinataria.

En esta solución intermedia se respetan la discrepancia y la fidelidad al equipo, dando una salida coherente y la oportunidad de realizar la réplica a lo informado o argumentado. También la remisión conjunta de los informes mantiene la unidad de actuación del equipo y la aceptación "de facto" de la discrepancia.

Corolario

El informe profesional forma parte de la praxis profesional de la Educación Social y es requerido como acción final o evaluativa de las acciones educativas que se realizan. También es el instrumento requerido en numerosos trámites administrativos de la práctica profesional del/la educador/a social en los que se solicita un "aval técnico" que respalde el proceso. Y finalmente es el instrumento habitual de devolución de la acción educativa hacia la entidad demandante o el propio educando.

La educación social ha llegado tarde a la construcción de la estructura normativa y legislativa de la que se han dotado nuestros sistemas sociales y educativos, por lo que denominar al informe solamente como "socioeducativo" nos descarta como habilitados en numerosos procesos administrativos.

Nuestra praxis profesional se diferencia de la realizada por otros profesionales con los que compartimos equipo y usuarios, pero también nos diferencia la base científica que nos dota de conocimientos específicos a la profesión, la pedagogía social. Es por ello que nuestros puntos de vista y nuestra intervención van a diferir de la realizada por otros profesionales, necesitando ser reflejada en un informe o parte de un informe, y diferenciado del resto.

En la elaboración de informes conjuntos puede surgir la discrepancia, y el Educador/a Social tiene la facultad de ejercer el derecho a la discrepancia, pero siempre manteniendo la fidelidad al equipo mediante un protocolo establecido. Esta discrepancia puede restar autoridad al informe, pero lo enriquece, y es necesaria y fundamental en caso de un segundo valorador. También es un derecho ético sobre nuestra propia valoración, que en determinados procesos puede determinar la vida del usuario.

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

Ahumada Ruiz, M. Á. (2000). La regla de la mayoría y la formulación de doctrina constitucional. *Revista Española de Derecho*. Año 20, 58, pp. 155-187.

Artajona Sebastián, C. (2006). *Los votos discrepantes del juez W. Holmes*. Madrid: Ed. Lustel (Biblioteca Jurídica Básica).

Bradford, P. Keeney. (1983). *Estética del Cambio*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Código Civil, Gaceta de Madrid, núm. 206, de 25/07/1889. Texto consolidado, 21 enero 2021. Boletín Oficial del Estado.

Ezquiaga Ganuzas, F. J. (1994). Argumentos Interpretativos y Postulado del Legislador Racional. *Isonomía. Revista de teoría y filosofía del derecho*, itam /Fontamara, núm. 1, pp. 75-83.

Hernández Gil Álvarez-Cienfuegos, A. (2015). *La función de la analogía en el razonamiento jurídico.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad De Derecho, Madrid.

Klug, U. (1958). *Juristische Logik*, Berlin: Springer.

Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. Boletín Oficial del Estado, núm. 285, de 27/11/1992.

Maruyama, M. (1963). The second cybernetics: Deviation-amplifying mutual causal processes. *American scientist*, 51.2, pp.164-179.

Mieres Mieres, L. J. (1995). Votos particulares y derechos fundamentales en la práctica del tribunal constitucional español. *Revista Española de Derecho Constitucional*, Año 15. núm. 43, pp. 349-359

ORDEN de 4 de agosto de 2008, del Consejero de Política Territorial, Justicia e Interior, por la que se dispone la inscripción en el Registro de Colegios Profesionales y de Consejos de Colegios de Aragón de los Estatutos del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón, y su publicación en el «Boletín Oficial de Aragón». Boletín Oficial de Aragón núm. 134, 28/08/08.

Pérez, A., Alberto, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales (Grupo de investigación Ética y Política Universidad Autónoma de Manizales). *Revista Estudios filosóficos*. 44 Diciembre de 2011, Universidad de Antioquia, pp. 9-37.

Reglamento Interno del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón, aprobado en Asamblea General Ordinaria del CEES Aragón, el 28 de marzo de 2009.

Schreiber, R. (1991). *Lógica del derecho*. México: Fontamara.

Von Foester, H. (1998). *Sistémica elemental desde un punto de vista superior*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Para contactar:

Pascual Jiménez de Bagüés Ciprés, email: **pjimenezdebagues@aragon.es**
Jesús Palacián Campodarve, email: **jpalacian@aragon.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.

Reivindicación del papel del educador social en el acompañamiento de personas con discapacidad intelectual frente al duelo

Recognition of the role of the social educator in the accompaniment of people with intellectual disabilities in the face of grief

Dra. Joana Calero Plaza, *Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Comunitario y Ciencias de la Ocupación, Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia, UCV*
Celia Blanes Bosch, *Educadora Social y Maestra. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia, UCV*

Resumen

Desde el nacimiento, la vida de toda persona es un continuo de pérdidas y separaciones que nos preparan para la gran despedida como es la propia muerte. Sin embargo, esta realidad dentro del campo de las personas con discapacidad intelectual es totalmente ignorada y desconocida debido a las diversas suposiciones erróneas y la escasa literatura científica que existe en este ámbito. Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la necesidad de ampliar la formación destinada a los educadores sociales en situaciones de duelo, para favorecer intervenciones socioeducativas efectivas con personas con discapacidad intelectual. Ante un hecho tan complicado, la figura del educador social, por sus diversas competencias profesionales, es determinante para que las personas afectadas logren desarrollar el duelo de manera saludable.

Palabras clave: personas con discapacidad intelectual, duelo, educación social, formación.

Abstract

From birth, every person's life is a continuum of loss and separation that prepares us for the great goodbye that is death. However, this reality within the field of people with intellectual disabilities is totally ignored and unknown due to the various erroneous assumptions and the limited scientific literature that exists in this area. For this reason, this article aims to broaden the necessity of training for social educators in situations of mourning, to promote effective socio-educational interventions with people with intellectual disabilities. We believe that in the face of such a delicate fact, the figure of the social educator, due to his various professional skills, is decisive for the affected people to be able to develop their grief in a healthy way.

Key words: people with intellectual disabilities, mourning, social education, training.

Fecha de recepción: 18/08/2020 Fecha de aceptación: 08/02/2021

Se permiten la reproducción, 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 objetivo principal de este trabajo es realizar una reflexión sobre la formación del educador social ante los procesos de duelo de personas con discapacidad intelectual, reivindicando, a través de una síntesis teórica sobre el tema, una mayor competencia de esta profesión dentro del ámbito de la discapacidad. Los objetivos específicos planteados para abordar esta temática han sido, ofrecer un estado de la cuestión acerca de los aspectos más importantes en el proceso del duelo, y como este afecta a las personas con discapacidad intelectual, y un análisis de los diferentes contenidos que se incluyen en el aprendizaje del educador social en materia de duelo y discapacidad intelectual.

El presente escrito plantea un marco para la reflexión, ya que pretende incidir en la importancia de aumentar la preparación técnica de los educadores sociales en el abordaje de situaciones de pérdidas, permitiendo al profesional diseñar intervenciones socioeducativas más eficaces en este ámbito de trabajo. Asimismo, es fundamental integrar determinadas habilidades necesarias dado que facilitan la realización de actuaciones de éxito ante el duelo, enmarcadas dentro del acompañamiento socioeducativo en personas con discapacidad intelectual.

El estudio se ha enmarcado dentro del paradigma de investigación que tiene como fin promover la reflexión crítica, siguiendo un enfoque cualitativo, realizando una revisión bibliográfica de fuentes documentales secundarias que nos han ayudado a constituir la base de una primera aproximación al objeto de estudio deseado y analizando algunos planes de estudios del grado en Educación Social. En este sentido, se han consultado distintas referencias obtenidas en diferentes bases de datos e instituciones como, SciELO (36), Dialnet (54), EBSCO (22), Google Scholar (41), Redalyc (14) y la Organización Mundial de la Salud (1), Biblioteca Digital de la Naciones Unidas (5), INE(1), BOE (1). Toda esta información se ha dividido en distintos campos de conocimiento, que nos ha servido para estructurar la síntesis teórica de forma coherente y cohesionada. Además, de contar con la colaboración de dos residentes de la Asociación Valenciana de Ayuda a la Parálisis Cerebral (AVAPACE).

Estado de la cuestión: duelo y discapacidad

Durante los últimos 30 años, la esperanza de vida de las personas con discapacidad intelectual ha aumentado notablemente debido a los importantes avances médicos y unas mejores

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

condiciones de vida, pues el acceso a una salud pública de calidad repercute de manera directa en la vida de las personas. En otros términos, podemos asegurar que los diversos progresos sociales, económicos y de salud han logrado frenar o moderar las altísimas tasas de mortalidad precoz que existían en este colectivo poco tiempo atrás (Muñiz, Alcedo y Gómez, 2017).

En consecuencia, las expectativas de vida en este colectivo se han incrementado de forma significativa, pudiendo llegar a edades avanzadas afrontando así el proceso de envejecimiento y los distintos acontecimientos vitales que aparecen durante este periodo, como la pérdida de los seres queridos (Millán, 2002; Domingo, Cuesta y Sánchez, 2018).

En efecto, el hecho de prolongar la vida y vivir más años permite madurar y afrontar mejor las pérdidas. Se estima que un 40% de la población con discapacidad intelectual convive con familiares de edad avanzada (Blackman, 2008; Rodríguez, De la Herrán e Izuzquiza, 2013). De ahí la necesidad de asegurarnos que entienden el duelo por fallecimiento como un proceso de gran intensidad emocional que forma parte de nuestra naturaleza ante la rotura de los vínculos con nuestros seres queridos (Alonso, Ramos, Bareto y Pérez 2019).

Sin embargo, la insuficiente literatura científica que existe en este campo y las diferentes creencias erróneas acerca de este colectivo, como que las personas con discapacidad intelectual no son capaces de sentir dolor ni de comprender el significado de la muerte, muestran aún hoy la muerte como un tema tabú, que se traduce en una deficiencia de conocimientos al respecto (Todd, 2001; Martínez, 2020).

Específicamente, esta idea es bien detallada por Arnaiz (2003):

> Entender la muerte es entender la vida. El tabú sobre la muerte es tan grande que se prohíbe hablar del sufrimiento y, sobre todo, del fracaso: sólo existen los que triunfan, y sólo se puede hablar del éxito. Entonces, cuando alguien tiene dificultades o las cosas no le salen como había deseado… se siente culpable o busca quién tiene la culpa. Sólo algunos osados se atreven a hablar de la muerte de los demás (p.6-7).

Así pues, siguen existiendo determinadas barreras de sobreprotección a las personas con discapacidad intelectual al tratar la muerte (Forrester, 2013). Implícitamente se les niega la posibilidad y el derecho a sufrir, pues suelen subyacer actitudes de infravaloración; esto se refleja en la toma de decisiones inapropiadas del tipo *"que no vaya al hospital, así no sufre"* (Brickell y Munir, 2008: 73).

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

Se permiten la reproducción, 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 esta serie de razones, entendemos que introducir la pedagogía de la muerte desde la perspectiva de un educador social significa ofrecer una mirada integral de la existencia del ser humano, teniendo en consideración que somos limitados y que ciertamente estamos delegados al sufrimiento, envejecimiento y muerte como experiencias vitales.

Lo único que nos separa de la muerte es el tiempo.

Ernest Hemingway. Escritor y periodista estadounidense. 1899-1961.

Visión actual de la discapacidad

A lo largo de la historia, la visión de la discapacidad ha ido evolucionado desde una posición determinada por numerosas acepciones de fundamento social, cultural y educativo (Peredo, 2016). Durante décadas, la discapacidad se ha equiparado con la incapacidad y la minusvalía, con la alteración o la desviación normativa, con el déficit. De forma generalizada, se ha vinculado con la vertiente negativa y patológica, ignorando de tal forma las condiciones y estructuras que subyacen dentro del entorno, de la organización social (Martínez, 2014). En este sentido, ha girado alrededor del déficit y se ha delimitado únicamente a las características desfavorables ignorando el entorno social, cultural y físico (Vicente, Mumbardó, Coma, Verdugo y Giné, 2018).

Asimismo, esta visión se ha evidenciado en el lenguaje y en los estereotipos sociales durante décadas considerando que se han utilizado términos como: *minusválido, retrasado, subnormal, mongólico, oligofrénico, lisiado, impedido, inútil, etc.,* para referirse a las personas con discapacidad. De esta forma, todas estas expresiones realzan connotaciones negativas y encierran actitudes que indudablemente segregan y excluyen (Castillo, 2009; Palacios y Romañach, 2006).

Sin embargo, ha sido en el último siglo donde se ha propugnado una nueva forma de conceptualizar a la persona con discapacidad, denegando las viejas concepciones para adoptar un papel activo en su asistencia, tratamiento, educación e integración con plenos derechos en la ciudadanía. Se ha tratado de poner el énfasis en la persona y no en el uso de etiquetas genéricas debido al cambio que se ha producido en el modo de pensar sobre este ámbito. (Toboso, 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.

Para ser más específicos, la formulación del principio de normalización abrió una nueva etapa con el propósito de verificar los distintos conceptos adaptados al mundo de la discapacidad, estando de igual forma el entorno comprometido con el planteamiento de nuevas políticas. Wolfensberger (1972) se refiere a:

> La utilización de medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio a fin de mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta, apariencia, experiencias, estatus y reputación (p.41).

Como resultado, actualmente la discapacidad es entendida como un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social, que integra los diversos factores de funcionamiento y discapacidad junto a los factores que interactúan con ellos (Victoria, 2013). Se concibe desde una nueva forma de pensar que amplifica nuestro enfoque: debemos entender la discapacidad desde una perspectiva que ofrezca una visión centrada en la persona, para mejorar el funcionamiento humano y la calidad de vida por medio de los apoyos necesarios (Schalock, 2009; Verdugo y Navas, 2017). Indiscutiblemente se debe partir de la premisa fundamental de que toda vida humana es igualmente digna.

Es así que se ha pasado de la discapacidad como pérdida de una estructura psicológica, fisiológica o anatómica, a la discapacidad como capacidad en el desempeño de las actividades cotidianas que enriquecen la identidad de nuestra sociedad. De ser una responsabilidad individual a ser un compromiso de todos los miembros de una sociedad. De un enfoque basado en la naturaleza de la *enfermedad* a un enfoque universal que busca una comprensión cognitiva, afectiva y social del ser humano. (Organización Mundial de la Salud, 2001).

Por ello, la discapacidad deja de presentarse de forma negativa ya que presenta cualidades que obligan a considerar de forma íntegra las capacidades, posibilidades y actuaciones de la persona con discapacidad; se exige reconocer de forma única las propias habilidades de cada uno (Seonae, 2011).

Bajo este punto de vista, se observa cómo el planteamiento que se sustenta desde hace apenas unas décadas comprende un modelo fundamentado por términos como la accesibilidad universal, la no discriminación o el diseño universal para todos. En este marco, debemos hablar de una sociedad donde se cultiven valores primordiales como el respeto, la dignidad

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

humana y el reconocimiento positivo de las diferencias. Donde se potencien las oportunidades, obligaciones y derechos inalienables de las personas con discapacidad intelectual en diferentes esferas de la vida, con la finalidad de desarrollar con total plenitud los diversos planes de vida, el propósito más anhelado de todo ser humano (Martínez, Tena, Cañadas, Pérez y García, 2018).

De esta forma, Lou (2011) defiende que este enfoque propone una visión que considera válida la opinión de toda persona que aspira a la configuración de su identidad personal. Enfatiza las actuaciones destinadas a eliminar obstáculos y promover un entorno accesible para mejorar su participación social.

Precisamente la situación de las personas con discapacidad parte del pensamiento que reconoce a cada persona, con o sin discapacidad, única a los demás. De acuerdo con Medina (2017) los principios y criterios de la inclusión deben reconocerse mediante máximas como la equidad o la igualdad, cuestión de suma importancia para todos.

De manera análoga, Fernández (2005) considera que es necesario configurar una visión orientada a reconocer y promover las diferencias en espacios de realización personal y colectiva como meta para alcanzar la felicidad. Se necesita cierto grado de implicación para lograr un nivel de igualdad que acentúe las competencias de las personas con discapacidad. Sólo así se conseguirá reducir la vulnerabilidad a la que ciertamente, deben plantar cara por distintos aspectos socioculturales (La Parra y Tortosa, 2002; Cristóbal, Alcedo y Gómez, 2017).

Por tanto, el cambio de paradigma actual conduce a una transformación en el modelo de intervención en el que las actitudes y sugerencias de segregación son reemplazadas por una visión inclusiva y comunitaria de la discapacidad. (Martínez, 2014).

El duelo en personas con discapacidad intelectual

Indudablemente, el ser humano necesita de los vínculos para crecer y desarrollarse. Cuando alguna de esas relaciones se rompe, surge un periodo de adaptación al que llamamos duelo. En nuestra cultura, generalmente se refiere a una serie de procesos psicológicos 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.

psicosociales que siguen a la pérdida de un ser querido. Se considera una respuesta normal y saludable ante una situación que todo ser humano sufrirá a lo largo de la vida como cierre del ciclo vital (Cabodevilla, 2007).

Según la teoría del apego de Bowlby (2007), las personas tienden a crear vínculos para satisfacer o cubrir las necesidades de protección y cuidado. Por ello, el duelo tal vez nos muestre el verídico secreto de la vida: el valor del amor como la verdad más bella del mundo. Pero también la soledad sustancial que nos caracteriza y refleja (Bermejo, 2005).

Simultáneamente, comprender las manifestaciones y los periodos del duelo es de especial relevancia para saber en qué situación se encuentra la persona en su proceso de luto. En un duelo con una respuesta normativa o natural y con una previsibilidad de síntomas pueden describirse una serie de etapas, cada una con diferentes desempeños que liberan paulatinamente los lazos emocionales con el difunto (González, Suárez, Polanco, Ledo y Rodríguez, 2013).

Esta observación se relaciona con el desarrollo clínico del duelo, este siempre sigue las mismas vías, y se conforman en tres etapas principales: el comienzo, que se caracteriza por un estado de incredulidad y confusión, la persona tiene la sensación *de estar en una nube*; el eje del mismo duelo, repleto de sentimientos de vacío y dolor profundo; y la fase de término, que da nuevos significados a la vida. Estos tres momentos de adversidad casi siempre se subsiguen (Gómez, 2007; Gutiérrez, 2017).

Sin embargo, autores como Rico (2017) afirman que las personas somos seres únicos, por ello un doliente no tiene porqué atravesar todas ellas ni vivirlas en la misma dirección, con la misma intensidad y en el mismo orden.

En este sentido, se debe agregar que la intensidad del dolor ante la pérdida vendrá condicionada por el vínculo afectivo previamente establecido con la persona fallecida, teniendo en cuenta la naturaleza social del ser humano, que necesita crear lazos con otros individuos para ir formando su identidad y sentido de pertenencia (Maura, 2015). Dentro de este marco factores como el aprendizaje interpersonal, la verbalización, la conciencia de la propia realidad o la estimulación recíproca pueden influir en la elaboración del duelo, tanto de forma positiva como negativa (Pascual y Santamaría, 2009).

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

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

Podemos afirmar que, aunque la muerte forma parte de la historia vital, la finitud es uno de los contenidos que aún no se ha conseguido plantear desde una perspectiva pedagógica, como consecuencia de la incertidumbre y el desconocimiento que inquietan al hombre acerca de esta realidad (Colomo y Cívico, 2018).

Considerando las distintas aportaciones realizadas hasta el momento, se desprende que el duelo y la pérdida de un ser querido ejercen un impacto sustancial en la vida de toda persona. Si por lo general estos momentos resultan muy difíciles, es interesante preguntarse: ¿Cómo lo viven las personas con discapacidad intelectual?

Durante mucho tiempo, se ha creído erróneamente que las personas con discapacidad intelectual no eran capaces de experimentar añoranza por la pérdida de un ser querido. A ello ha contribuido la poca información y preparación que reciben estas personas para el proceso de duelo en virtud de la ocultación del deceso con afán de protegerlas, así como el hecho de limitar su presencia en los rituales que rodean la muerte (Forrester, 2013).

En contraste, si bien es cierto que las restricciones cognitivas y las limitaciones comunicativas dificultan la expresión de sus pensamientos y sentimientos y, por ende, nos impiden saber el grado de afectación, el sufrimiento en el que se ven inmersos es similar (Brickell *et al.*, 2008). Es decir, a pesar de poder pensar que las personas con discapacidad intelectual entienden el duelo de una forma distinta debido a la falta de información y las dificultades cognitivas, es innegable la existencia de angustia y sufrimiento (Blackman, 2008; Lopera, 2018).

De esta forma, tanto la comunidad científica como la profesional aceptan en la actualidad, y tras décadas de estudio, que las personas con discapacidad intelectual sufren y padecen igualmente la vivencia del dolor y el proceso de duelo por la pérdida de un ser querido. Hay consenso, tras la evaluación de múltiples estudios y trabajos al respecto, en que las personas con discapacidad intelectual padecen una respuesta al duelo semejante al resto de la población. Responden con reacciones emocionales de tristeza, pena, ansiedad y angustia; presentan manifestaciones de conducta tales como: incremento del llanto, hiperactividad o comportamientos desafiantes (Domingo, Cuesta y Sánchez, 2018).

A modo de ejemplo, Plena Inclusión (2001) detalla como en algún estudio se ha llegado a valorar que el 50 por ciento de las personas con discapacidad intelectual que mostraban

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

cambios repentinos emocionales en su comportamiento, habían sufrido recientemente una muerte o pérdida. La Fundación Aragonesa Tutelar FUNDAT (2014) sustenta que las personas con discapacidad intelectual también experimentan el duelo, aunque no lo expresen siempre.

El dolor y el sufrimiento son inevitables, pero ayudan a crecer, pueden proporcionar un enriquecimiento psicológico y una maduración personal. Para que el sufrimiento sea provechoso y no destructivo hay que aprender a gestionarlo. Y eso también es válido para las personas con discapacidad intelectual, pues ha quedado evidenciado como estas sufren la ausencia de alguien a quien quieren a través de todas las emociones que produce un duelo (Garvía, 2009)

Por ello, no se trata de ocultar o negar la pérdida sino de proporcionar las bases necesarias para que la persona en cuestión participe, esté informada y reciba los apoyos necesarios para afrontar la situación de la forma más idónea posible con esfuerzo, trabajo continuo y dedicación (Oviedo, Parra y Marquina, 2009).

¿Desde dónde observamos? La Educación Social ante el afrontamiento del duelo en las personas con discapacidad intelectual

Como bien expresa Gimeno (2001):

> Si la Educación Social debe servir a un proyecto de ser humano y de sociedad, tendremos que aprovechar las posibilidades y afrontar los riesgos de la globalización formando a sujetos que la puedan reorientar. Educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno. La educación se ve necesariamente obligada a replantear sus metas y a revisar sus contenidos y métodos (p.121).

Teniendo presente este marco, un profesional de la Educación Social comprende el valor de acompañar a lo largo de la vida a personas que por determinadas circunstancias, han vivido situaciones complicadas (Pereira, 2014). Es decir, el educador social concibe su trabajo centrado en personas que se ven *limitadas* en su desarrollo personal por determinados factores sociales. Personas que necesitan un soporte para poder integrarse y adaptarse a la sociedad.

La Asociación Estatal de Educación Social -ASEDES- y el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales -CGCEES- (2007) contemplan las funciones

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 como aquellas que se desarrollan en una institución o marco de actuación establecido y que se encuentran en paralelo con el ejercicio correspondiente a los niveles formativos de los estudios universitarios y/o aceptados por experiencia profesional.

Pastor (2006) y Guerrero (2013) sostienen que si definiéramos una relación de las funciones comunes que puede desempeñar el educador social en el campo de la discapacidad, se desglosarían en tres niveles fundamentales:

- *Funciones referidas con el sujeto.* La función del educador se centraría en el acompañamiento a la persona con discapacidad. Se propone la participación activa del sujeto teniendo presente su identidad, sus demandas, y sus necesidades personales.
- *Funciones referidas con el entorno del sujeto.* El trabajo en el ámbito comunitario es trascendental, pues si el entorno no rectifica las actitudes respecto a la discapacidad y se adapta a las necesidades de la población, difícilmente la persona con discapacidad podrá llegar a una inclusión completa. Se conseguirá mediante actitudes que favorezcan la información, sensibilización y formación.
- *Funciones referidas a la reflexión sobre la praxis educativa.* Es necesario que el educador social tome consciencia, a través de un análisis y reflexión personal, sobre su quehacer profesional a fin de conseguir un enriquecimiento profesional y personal.

En este sentido, la función más general y concreta del educador social para abordar el duelo en personas con discapacidad intelectual es: mirar, escuchar y acompañar a la persona. Desde esta óptica, ¿Qué significa acompañar?

El término *acompañamiento* empezó a ser empleado alrededor de los años sesenta, por motivo del evidente paso terminológico de *compasión* a *participación* y por la urgente necesidad de modificar la manera de designar las prácticas sociales. Este giro interpretativo de las competencias de los profesionales del ámbito de la acción social aceptó que las personas con discapacidad intelectual pudieran desarrollar lo máximo posible su autonomía y su proyecto de vida en el interior de su contexto habitual. De esta manera, el objetivo primordial del acompañamiento social es apoyar a las personas a solucionar algunas cuestiones que se han generado por situaciones de discriminación o exclusión gracias a una relación de soporte y escucha activa, incorporando todas las esferas y áreas de la vida de la persona (Planella, 2008).

Por tanto, si una de las funciones fundamentales del educador social es la de acompañar a las personas, resulta oportuno entender que puede realizar de forma adecuada el acompañamiento

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

durante los procesos de dolor ante la pérdida de un ser querido, pues se trata de un hecho fundamental para asegurar un proceso de duelo positivo. Son numerosos los estudios que afirman que las personas que reciben ayuda elaboran un duelo más formativo, mejorando así su calidad de vida (Dowling, Hubert, White y Hollins, 2006; Miranda, 2019).

Como resultado, autores como Ramos, Gairín y Camats (2018) determinan que la actuación del educador social durante el acompañamiento educativo del duelo debe mantenerse en el tiempo y no limitarse solo al principio del proceso. Asimismo, es importante mencionar que frente a este acompañamiento, el profesional debe mantener una actitud flexible y consecuente a las circunstancias de cada sujeto, proponiendo diferentes recursos y alternativas disponibles a su alcance. La difícil tarea de afrontar la muerte nos obliga a establecer como principios básicos de nuestra acción, la responsabilidad y la propia consciencia de nuestras capacidades y limitaciones a la hora de intervenir con personas en situación de duelo (Piñeiro, 2016).

Por otro lado, Plena Inclusión (2017) en su guía sobre el duelo por un ser querido para adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo, sugiere que las respuestas del profesional deben basarse en la disposición, en la paciencia y en la empatía. Podríamos decir que no se trata de responder al cómo se lo explico, sino al cómo o de qué manera le acompaño. Es por ello que el educador social debe realizar funciones como:

- *Facilitar la información que el educando precise*. Es importante no esconder la noticia del fallecimiento de un ser querido. El educador social debe asegurarse de que la persona ha comprendido que la muerte es algo que no podemos controlar.
- *Favorecer la expresión de sentimientos*. El educador debe favorecer que la persona hable y formule preguntas sobre la pérdida a través de la afectividad, la escucha activa, el diálogo y el respeto mutuo por compartir emociones.

La Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Desarrollo (2002) defiende que se deben proporcionar una serie de posibles apoyos en el proceso de duelo en cada una de las siguientes dimensiones, considerando en todo caso que son orientaciones de carácter general que han de adaptarse a la singularidad de cada persona con discapacidad intelectual.

- *Capacidades cognitivas.* Comprender el concepto de muerte mediante imágenes sencillas con intención de favorecer la expresión emocional.

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

- *Conducta adaptativa.* Hacer partícipe a la persona por medio de diferentes explicaciones sobre los rituales funerarios, del proceso de duelo, de los nuevos cambios.
- *Participación, interacción y roles sociales.* Favorecer la elaboración emocional de la pérdida en entornos naturales a través de la ayuda en la comunicación interpersonal.
- *Salud.* Identificar síntomas que puedan dificultar la elaboración de la pérdida.
- *Contexto.* Flexibilizar y adaptar el plan formativo a las necesidades que plantee la situación de duelo de la persona con discapacidad intelectual.

Como resultado, está bastante claro que para poder realizar una intervención socioeducativa de tal magnitud primero se necesita una formación pedagógica intensa y concreta acerca de la conciencia de la realidad sobre la finitud humana. Ramos et al. (2018) proponen varios principios prácticos y funcionales como:

- No tener pavor a utilizar las palabras *muerte* o *ha muerto*. El educador social debe tener una concepción de la muerte como parte de la vida, considerando que transmitirá a las personas con discapacidad los anhelos que él sienta sobre las situaciones de duelo. Por ello, adquiere gran importancia la percepción propia del profesional.
- Explicar de forma clara, eligiendo las palabras y los conceptos adecuados, para comunicar que su ser querido ha fallecido.
- Atender cada circunstancia de forma individual. Como hemos mencionado anteriormente, es fundamental identificar los problemas que ha causado la pérdida para suministrar todo tipo de apoyo. Concretamente, el educador social debe estar disponible para escuchar a la persona cuando lo necesite, teniendo en cuenta que esta escucha se prolongará en el tiempo dado que en las personas con discapacidad la comprensión de la muerte y sus implicaciones se produce de una forma más paulatina.

Si atendemos esta última consideración, se debe explicar la importancia del valor de aprender a escuchar en materia de duelo. Escuchar significa comprender, valorar lo desconocido, ser capaz de silenciar nuestros principios y nuestras convicciones para intentar recibir al otro en total plenitud (Planella, 2008). Nunca es una acción resignada, pues no escuchamos por casualidad. Escuchamos porque entendemos que en el otro hay un secreto, un tesoro que queremos conocer porque así lo hemos deseado previamente.

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

¿Estamos formados los educadores sociales para afrontar el reto de intervenir socioeducativamente el proceso de duelo en las personas con discapacidad intelectual?

A lo largo del presente artículo, se ha expuesto la importancia de una formación pedagógica del educador social, para afrontar de forma eficaz el proceso de duelo en las personas con discapacidad intelectual, por estar especialmente indicado en sus funciones el acompañamiento a las personas ante las distintas experiencias vitales.

Sin embargo, a pesar de ser la intervención socioeducativa en la discapacidad un dominio históricamente tradicional de la Educación Social, sigue siendo una de las áreas con menos presencia y reconocimiento dentro de esta profesión.

A modo de ejemplo, Mercado, Roldán y Rivera (2016) detallan cómo en este ámbito, existe un mayor porcentaje de profesionales que provienen de ramas psicológicas y pedagógicas frente a enfoques o titulaciones universitarias sociales vinculadas con el entorno. Generalmente la titulación de Educación Social es menos significativa en comparación a la de Psicología, Pedagogía o Terapia Ocupacional.

Uno de los motivos puede venir dado por el diseño de los planes de estudio del grado de Educación Social que se imparte en las distintas universidades españolas. La educación universitaria implica un carácter esencial, debe formar personas capaces de solucionar los problemas que vayan surgiendo a través del tiempo, con conocimiento de los posibles escenarios futuros (Renata, Marçal y Regina, 2020). En este marco, el aprendizaje y las competencias adquiridas durante la etapa de formación académica determinarán en gran parte la profesionalidad como futuros educadores sociales, así como los espacios laborales donde ejercer.

Tras la revisión de diferentes grados de la titulación de Educación Social que se imparte en algunas universidades españolas, podemos observar cómo la mayoría de las facultades donde se imparte el grado de Educación social, considera como asignatura obligatoria la intervención en discapacidad dentro de su plan de estudios. Sin embargo, el aprendizaje sobre el duelo es punto y aparte. Las guías docentes de las asignaturas en dicha materia analizadas, corroboran que ninguna contempla el proceso de duelo en las personas con discapacidad intelectual, como materia de estudio, a excepción de la Universidad de Murcia considerando

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 incluye el trabajo de un proyecto socioeducativo centrado en el envejecimiento activo y, por consiguiente, en el duelo.

Tabla 1: *"Materias consultadas relacionadas con el campo profesional de la discapacidad de distintas universidades españolas"*

Universidad	Nombre Asignatura
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Discapacidad y contextos de intervención
Universidad de Valencia	Atención a la diversidad
Universidad Católica de Valencia	Intervención socioeducativa en la discapacidad
Universidad de Murcia	Programas y medidas de atención a personas en situación de dependencia
Universidad de Almería	Atención Socioeducativa a Personas con Discapacidad y/o dependientes
Universidad de Granada	Capacidades diversas y Educación Social
Universidad Complutense de Madrid	Intervención psicológica en personas con necesidades educativas especiales

Fuente: Elaboración propia (2020)

Otro dato a considerar que ofrece el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, es que durante los años 2017-2018, finalizaron sus estudios en el grado de Educación Social un total de 2.938 personas. La mayoría de los estudiantes graduados durante este periodo no disponen parcialmente de todas las competencias necesarias para acompañar durante el duelo a personas con discapacidad intelectual, al no haber recibido formación al respecto. Y seguramente alguno de estos profesionales habrá tenido que afrontar un proceso de duelo en personas de discapacidad intelectual.

A modo de conclusión

La esencia de la Educación Social en materia de discapacidad se caracteriza por defender que todas las personas disfruten de los derechos que les son reconocidos sin ningún tipo de impedimento. Pretende conseguir, a través de una perspectiva claramente social, que la población general reconozca a las personas con discapacidad como ciudadanos iguales con el

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

fin de suprimir toda práctica asistencial y segregadora que limite a la persona como simple receptor de la *buena* voluntad de los demás. Hablamos de conseguir una democracia responsable y comprometida con la participación plena de las personas con discapacidad en todas las esferas o áreas de la vida (Toboso, 2018).

Se ha pasado de la discapacidad como pérdida de una estructura psicológica, fisiológica o anatómica, a la discapacidad como capacidad en el desempeño de las actividades cotidianas que enriquecen la identidad de nuestra sociedad. De ser una responsabilidad individual a ser un compromiso de todos los miembros de una sociedad. Por ende, si en la actualidad la discapacidad se focaliza en un modelo social, ¿Quién mejor que la figura del educador social, como bien determina su término?

Asimismo, la limitada formación en materia de duelo dentro de nuestra profesión como educadores sociales en distintas universidades españolas, evidencia la falta de importancia que se le otorga al acompañamiento como praxis pedagógica, esencial durante el proceso de duelo en las personas con discapacidad intelectual, considerando que integra todas las propuestas, los métodos y las prácticas que tienen como objetivo ayudar y estimular a las personas para seguir adelante por sus propios medios, y que constituyen una de las funciones propias de los educadores sociales.

Por todas estas razones, se ve necesario revisar la formación que se imparte en las distintas asignaturas de grado, para favorecer la presencia de la figura del educador social en el ámbito de la discapacidad intelectual. Hacen falta propuestas de formación sobre el proceso de duelo en las personas adultas con discapacidad intelectual dentro de nuestra profesión porque la disposición, la calidad y el desarrollo de la figura del educador social es determinante en los usuarios con los que trabajamos para su adaptación a la complejidad de la vida personal y social. Asimismo, consideramos que, para poder realizar un buen proyecto de intervención socioeducativa, es necesario que los profesionales estén bien cualificados ya que, son los que van a realizar ese acompañamiento social ante un hecho tan delicado y complejo pero inherente a la vida de toda persona, como es la muerte de un ser querido.

No obstante, es necesario mencionar que de ningún modo se puede poner remedio a la pérdida ni a las sensaciones que ella genera. Pero como educadores sociales, podemos ayudar a que las personas con discapacidad intelectual expresen los sentimientos que están viviendo ya 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.

pueden resultar totalmente nuevos para ellos, así como orientar nuestra función general a través de acciones como la información, la orientación y el acompañamiento al lado de la persona afectada como promotores del bienestar personal y social.

No puede conseguirse ningún progreso verdadero con el ideal de facilitar las cosas.

Hermann Keyserling. Filósofo alemán. 1880-1946.

Bibliografía

Alonso, L., Ramos, M., Barreto, P., y Pérez, M. (2019). Modelos Psicológicos del duelo: una revisión teórica. *Calidad de vida y salud, 12* (1), 65-75.

Arnaiz, V. (2003). Del tabú del sexo al tabú de la muerte. *Aula de infantil*, (12), 6-7.

ASEDES & CGCEES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Aragón: Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES.

Bermejo, J. C. (2005). *Estoy en duelo*. Madrid: PPC Editorial.

Blackman, N. (2008). The development of an assessment tool for the bereavement needs of people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *36* (3).

Bowlby, J. (2007). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Brickell, C., y Munir, K. (2008). El duelo y sus complicaciones en las personas con discapacidad intelectual. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (97), 68-76.

Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 30*, 163-176.

Castillo, T. (2009). *Déjame intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Colomo, E., y Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21* (1).

Cristóbal, L., Alcedo, M.A., y Gómez, L.E. (2017). Duelo en discapacidad intelectual: los avances de una década. *Revista Española de Discapacidad, 5* (2), 53-72.

Domingo, E., Cuesta, J.L., y Sánchez, S. (2018). Cómo afrontar el duelo en las personas con discapacidad. Una aproximación al problema. *Revista Siglo Cero, 49* (4), 51-68.

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

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

Dowling, S., Hubert, J., White, S., y Hollins, S. (2006). Bereaved adults with intelectual disabilities: a combined randomized controlled trial and qualitative study of two community-based interventions. *National Library of Medicine, 50* (4).

Fernández, M.J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XX1, 8*, 67-86.

Forrester, R. (2013). The road barely taken: funerals, and people with intelectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26* (3), 243-256.

FUNDAT. (2014). *Guía práctica de duelo para personas con discapacidad intelectual.* Aragón: Fundación Aragonesa Tutelar.

Garvía, B. (2009). Duelo y discapacidad. *Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down, 13* (1), 13-16.

Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, 121-142.

Gómez, M. (2007). *La pérdida de un ser querido. El duelo y el luto.* Madrid: Arán Ediciones

González, S., Suárez, I., Polanco, F., Ledo, M.J., y Rodríguez, E. (2013). Papel de la matrona en el manejo del duelo perinatal y neonatal. *Cuadernos de atención primaria, 19*, 113-117.

Guerrero, E. (2013). *El aprendizaje de la Educación Social a través del Prácticum. Estudio de las funciones del alumnado en el centro profesional* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.

Gutiérrez, J. (2017). *El duelo en personas con discapacidad intelectual: revisión sistemática.* (trabajo final de máster). Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

La Parra, D., y Tortosa, J.M. (2002). Procesos de exclusión social: redes que dan protección e inclusiones desiguales. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales,* (35), 55-65.

Lopera, J.P. (2018). Barreras a la expresión del sufrimiento en personas con esclerosis múltiple de Medellín, Colombia. *Revista hacia la Promoción de la Salud, 23* (2), 104-117.

Lou, M.A. (2011). *Atención a las necesidades educativas específicas. Educación Secundaria.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Martín, B. (2003). Educación Social en una cultura discapacitada. *Cultura y educación, 15* (2), 179-192.

Martínez, G. (2014). El campus capacitas de la UCV: educación superior y desarrollo de capacidades. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas,* (46), 13-32.

Martínez, G., Tena, J., Cañadas, M., Pérez, C., y García, P. (2018). *Educación superior inclusiva: guía para el diseño de un plan de atención a la discapacidad y la inclusión en las universidades*. Valencia: Brief Ediciones.

Martínez, N. (2020). Análisis cienciométrico de mayor impacto acerca del duelo y la pérdida en personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero, 51* (3), 47-60.

Maura, M.P. (2015). *Duelo y Apego: de la creación del vínculo a la pérdida del mismo* (trabajo final de grado). Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares.

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

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

Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* (tesis doctoral). Universidad de Jaén, España.

Mercado, E., Roldán, E., y Rivera, J.M. (2016). El perfil de los preparadores laborales en el empleo con apoyo. *Revista Siglo Cero, 47* (3), 69-88.

Millán, J.A. (2002). *La lectura en España: informe 2002.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2017-2018). *Serie de estudiantes matriculados de grado y ciclo por rama de enseñanza, comunidad autónoma, universidad y titulación*. Madrid: Secretaría General de Universidades del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Miranda, L.C. (2019). *Discapacidad, duelo y estilos de afrontamiento: narraciones en torno a las vivencias de familias vinculadas a la fundación Ángeles de Amor de la ciudad de Ibagué-Tolima.* (trabajo final de grado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia.

Muñiz, V., Alcedo, M.A., y Gómez, L.E. (2017). El proceso de duelo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero, 48* (3).

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Oviedo, S.J., Parra, F.M., y Marquina, M. (2009). La muerte y el duelo. *Enfermería global,* (15), 1-9.

Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* Editorial Diversitas.

Pascual, A.M., y Santamaría, J.L. (2009). Proceso de duelo en familiares y cuidadores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología, 44* (2), 48-54.

Pastor, C. (2006). Educación Social y personas con discapacidades. *RES, Revista de Educación Social*, (5).

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica,* (15), 1-22.

Pereira, J. (2014). Adrià Trescents Ribó: educador de calle. Una referencia imprescindible en el camino de la Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, (19), 1-19.

Piñeiro, B. (2016). *Morir: la muerte como ámbito de intervención de la educación social* (trabajo final de grado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Planella, J. (2008). Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 5* (46) 1-14.

Plena Inclusión. (2001). *Buenas prácticas en situaciones de duelo en personas con retraso mental.* Madrid: Plena Inclusión.

Plena Inclusión. (2017). *Guía sobre el duelo por un ser querido para adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo.* Murcia: Plena Inclusión.

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

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

Ramos, A., Gairín, J., y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16* (1), 1-12.

Renata, C., Marçal, P., y Regina, V. (2020). Formación universitaria en Educación Social: cartas y reflexiones. *Revista científica de Educación y Comunicación,* (20), 67-78.

Rico, D.M. (2017). Cuando muere un ser querido… variables asociadas a la vivencia ante la muerte. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 20* (3).

Rodríguez, P., De la Herrán, A., y Izuzquiza, D. (2013). Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento educativo por duelo a personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de educación, 25* (1), 173-189.

Schalock, R.L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Siglo Cero, 40* (1), 22-39.

Seonae, J.A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora: Papeles de filosofía, 30* (1), 143-161.

Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad, 55* (3), 783-804.

Todd, S. (2001). Death does not become us. The absence of death and dying in intelectual disability research. *Journas of Gerontological Social Work, 38* (1-2), 225-239.

Verdugo, M.A., y Navas, P. (2017). *Todos Somos Todos. Derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Vicente, E., Mumbardó, C., Coma, T., Verdugo, M.A., y Giné, C. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad, 6* (2), 7-25.

Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto, Canadá: National Institute on Mental Retardation.

Para contactar:

Dra. Joana Calero Plaza. Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Inclusiva, Desarrollo Comunitario y Ciencias de la Ocupación, Campus Capacitas, Universidad Católica de Valencia. Teléfono 96 363 74 12 - Extensión: 72200
C/ Joaquín Navarro, 37. 46100 Burjassot (Valencia). E-mail: **Joana.calero@ucv.es**

Celia Blanes Bosch. Educadora Social y Maestra. Ámbito de intervención discapacidad intelectual. Teléfono 96 363 74 12 - Extensión: 72200. C/ Joaquín Navarro, 37. 46100 Burjassot (Valencia). E-mail: **celiablanes1@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.

Mentira de Care Santos: la reinserción juvenil a través de la lectura

Mentira of Care Santos: reintegration of young people through reading

Àngels S. Amorós, *Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI), Elx, Alicante*

Resumen

Este trabajo[1] parte de un libro de ficción de literatura juvenil para presentar una serie de actividades de lectura estructuradas como una guía de lectura. El propósito es facilitar al mediador el trabajo con jóvenes y adolescentes en relación al tema de la delincuencia juvenil y la animación lectora. La estructura a seguir es la siguiente, primero se hará una aproximación a los estudios y publicaciones recientes que se basan en los libros y la lectura para tratar de reparar los conflictos sociales y las problemáticas que afectan a los jóvenes. Finalmente, se presentarán las actividades de lectura una vez definido el marco y las características de la misma. Como conclusiones finales, se evidencian la eficacia de la lectura en momentos críticos y vulnerables con el propósito de sanar a partir de la reconstrucción del individuo.

Palabras clave: Literatura juvenil, guía de lectura, mediador, animación lectora, delincuencia juvenil

Abstract

This work takes as its starting point a young adult fiction book to present a series of reading activities structured as a reading guide. The goal is to facilitate the work of the mediator with young people and adolescents in relation to juvenile delinquency and the promotion of reading. The structure is as follows: First, we present an approach to the recent studies and publications that base in books and reading the way to address social conflicts and problems affecting young people. Finally, we present the reading activities once the context and characteristics of the read are defined. As final conclusions we demonstrate the efficiency of reading in critical and vulnerable times with the purpose of healing through the reconstruction of the individual.

Keywords: Young adult, reading guide, mediator, promotion of Reading, juvenile delinquency

Fecha de recepción: 07/09/2020 Fecha de aceptación: 08/02/2021

1 Este trabajo es el resultado del trabajo final del máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil organizado por la Universidad de Castilla-La-Mancha.

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

Se permiten la reproducción, 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

Este trabajo aborda el tema de la delincuencia juvenil a partir de *Mentira*, una historia de ficción dirigida a adolescentes de la escritora española Care Santos. En esta obra, la lectura y los libros, sobre todo uno, tienen un significado clave en la vida del protagonista hasta el punto que le ayuda a reorientar su comportamiento de forma positiva y le da esperanzas para su reinserción en la sociedad.

Consideramos esencial que docentes y educadores dirijan su atención hacia libros de temática social y realista para que los jóvenes tomen conciencia de la magnitud de esta problemática y estén preparados para tomar decisiones y asumir las responsabilidades que les correspondan. Por otra parte, entendemos que adolescentes y delincuencia son dos términos que nunca deberíamos encontrar en una misma frase porque la combinación de ambos produce un desasosiego difícil de evitar. Pero lamentablemente es así en muchas ocasiones y la literatura se ha hecho eco de ello. Por ello, es conveniente contar con materiales específicos para aproximarnos de forma adecuada a este fenómeno cada vez más frecuente como tema literario.

De este modo, el propósito de este trabajo es dotar al profesor o mediador de una serie de materiales de lectura para trabajar el tema de la delincuencia juvenil y la animación lectora con adolescentes. Para este fin, presentamos una serie de actividades articuladas y pautadas como en una guía de lectura en torno a un libro que propicie el acercamiento de los jóvenes a la lectura. Para hacer más efectiva esta aproximación y aprovechar al máximo todas las posibilidades del libro escogido consideramos necesario contar con la ayuda y el acompañamiento de un profesor o mediador durante todo el proceso.

Lecturas para reparar conflictos

En este apartado el principal cometido es ofrecer una aproximación a aquellos estudios, experiencias, iniciativas y programas recientes que utilizan los libros para intervenir en conflictos y problemáticas sociales. Esta selección se divide en cuatro grupos según el enfoque utilizado y el ámbito de actuación al que se dirigen.

En primer lugar, se presentan estudios, experiencias, proyectos y programas de intervención que, desde la educación social, abordan el tema de los conflictos en niños y jóvenes a través de la lectura. En su propuesta, Carpintero (2015) elabora actividades a partir de un corpus 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.

libros para trabajar la prevención del consumo de drogas de adolescentes junto con sus familias. El acoso escolar o *bullying* es otro de los estudios que pretende mejorar la convivencia escolar en la educación secundaria a partir de la lectura de un libro álbum que proponen Larrañaga, Acosta y Yubero (2015). Además de otros proyectos socioeducativos y programas que el Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura Infantil (CEPLI) lleva a cabo en colaboración con diferentes instituciones a partir de la elaboración de guías de lectura. A destacar también el del Instituto de la Mujer para la igualdad de género, con la Fundación Botín para la educación responsable y con la Fundación de Ayuda para la Drogadicción (FAD) para la prevención del consumo de drogas.

Todas estas iniciativas y programas tienen en común la educación en valores y la promoción de la lectura como factores clave para confiar en la mejora de la situación que tienen por objeto conseguir. Los materiales elaborados tienen una aplicación práctica en colectivos de jóvenes y su posterior evaluación les permiten valorar la adecuación de estos programas, que suele ser muy positiva.

En segundo lugar, otras investigaciones analizan y teorizan sobre la presencia y la representación de la violencia en la literatura infantil y juvenil ya sea desde la sociología como desde la semiótica o la teoría de la recepción. Es lo que encontramos en la investigación que firman Castaño-Lora y Valencia-Vivas (2016) donde se parte del análisis de un corpus limitado de obras de la LIJ colombiana para dar cuenta de la violencia como periodo histórico y como género literario desde una perspectiva sociológica.

> La representación de esa infancia que hay que proteger, va cambiando: los autores que efectivamente escriben para niños están proponiendo el tema de la violencia usando diversas estrategias y las simbolizaciones se empiezan a complementar con narraciones directas y explícitas. Los niños colombianos se enfrentan a una realidad compleja y la literatura está tomando un papel participativo en la visibilización de este tipo de fenómenos y, al mismo tiempo, abriendo espacios para la resiliencia (p. 128).

Este cambio en la literatura dirigida a los jóvenes lectores que sugieren estas dos autoras en una realidad concreta como es la colombiana, se puede aplicar a otros ámbitos como la literatura española y europea incluso. Los conflictos que sufren muchos niños y jóvenes en su vida diaria (desestructuración familiar, abusos, maltrato, marginación, etc.) los preparan para una literatura que afronte sin tapujos estos mismo conflictos desde el punto de vista de la ficción y que facilite la identificación y la esperanza de cambio.

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

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

Otra aportación interesante es la de Sánchez Corral (2005) cuando se propone analizar *Los Caballeros del Zodiaco*, una obra de narrativa visual (manga) y escrita (guion cinematográfico), para desentrañar los recursos y estrategias del lenguaje de la violencia que resulta tan atractivo para niños y jóvenes.

> Esta naturaleza tan fascinante y lúdica de los signos se ve intensificada por el hecho de que el espacio y el tiempo de la ficción por donde transitan los personajes "heroicos" de *Los Caballeros del Zodiaco* se configuran como un imaginario simbólico en cuyo interior es posible satisfacer las pulsiones y los fantasmas interiores suscitados por los conflictos violentos y por la forma (violenta) con que dichos conflictos se resuelven. De esta manera, los lectores o los espectadores se proyectan en el *alter ego* de la ficción (p. 366).

Es cierto que los jóvenes y los más pequeños utilizan un lenguaje violento con la mayor naturalidad y aunque son conductas reprochables, en el campo de la ficción actúan como una catarsis a través de situaciones ficticias, a veces fantásticas, donde abundan los ajustes de cuentas, los asesinatos y la traición pero donde la eterna lucha del bien contra el mal suele salir victoriosa.

En este tercer grupo, se destacan las investigaciones realizadas en América Latina por Petit (2009) y Vasco (2016). En cuanto a Petit (2009), esta socióloga y antropóloga francesa resulta de especial interés porque posee una amplia experiencia en el estudio e investigación de la capacidad terapéutica de la lectura en comunidades marginales que sufren conflictos de tipo económico y humanístico: guerra, marginalidad, refugiados, etc. y nos describe la capacidad sanadora de la lectura.

> Todo comienza, con algunas situaciones de intersubjetividad, con encuentros personalizados, un recibimiento, una hospitalidad. A partir de allí, algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto (p.27).

Por su parte, la colombiana Vasco (2016) nos habla de las distintas formas que puede adoptar la violencia en contextos de crisis como conflictos armados, enfermedad, marginación, hambre, carencias afectivas, etc. y cómo una intervención social con los libros y la lectura como base los puede aliviar e incluso salvar. Las palabras de esta autora resultan muy evocadoras:

> Recuerdo especialmente el impacto causado con el libro *El otro lado*, de Alejandro Aura con ilustraciones de Marcos Límenes (Fondo de Cultura Económica). Un álbum aparentemente inocente, generó, sobre todo entre los jóvenes, rotundas manifestaciones de dolor, de rabia, de frustración por el confinamiento obligatorio en un lado que ellos no habían elegido y del 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.

> no podían salir. Algunos hablaban con más esperanza, imaginando el otro lado como una especie de paraíso perdido al que un día tal vez accederían (p. 3).

Para finalizar, se ha reservado el último punto para hablar sobre "Freedom Writers Foundation", un proyecto que parte de la experiencia real de la profesora estadounidense Erin Gruwell que impartió clases en uno de los centros educativos de secundaria más conflictivos y marginales de California. Ante la imposibilidad de comunicarse con estos alumnos que vivían una situación límite y que se maltrataban entre ellos, Gruwell decidió utilizar la lectura para reconducirlos. Dos de los libros que más impactaron entre estos estudiantes fueron las experiencias de una adolescente en la guerra de Bosnia, *El diario de Zlata* (que les visitó en su colegio) y sobre todo *El diario de Ana Frank* sobre el tema del holocausto, que muchos desconocían. Las lecturas les sirvieron como resorte para escribir sus pensamientos y angustias y muchos decidieron darse una oportunidad y cambiar.

Gracias al poder de las lecturas y a la "Fundación de la Educación para la Tolerancia," que fundó la propia Gruwell, la gran mayoría de estos jóvenes consiguió graduarse e incluso algunos realizaron estudios superiores. A raíz de su experiencia, la profesora publicó el libro *The Freedom Writers Diary* (traducido en España como *Diarios de la calle*), donde recopiló los diarios de sus alumnos y el suyo propio de aquella experiencia. Algunos de estos alumnos pasaron a formar parte de la Fundación y se dedican a visitar reclusos en cárceles y reformatorios para que la lectura les ayude del mismo modo que les ayudó a ellos.

Si bien se han presentados cuatro perspectivas diferentes sobre el modo de intervenir de la lectura en conflictos que afectan a niños y jóvenes, todas las experiencias y estudios tienen en común la capacidad de la lectura como prevención y también como reparación y cura en situaciones peligrosas para el individuo donde la figura de una persona que les oriente es clave. Para que los efectos de esta intervención sean positivos es imprescindible diseñar programas convenientemente pautados y con la presentación de propuestas de materiales que ayuden a su aplicación. Esta propuesta toma en cuenta todas las aportaciones anteriores pero sin inscribirse en ninguna en particular.

Los adolescentes y la literatura juvenil

Los destinatarios últimos de este trabajo son los jóvenes, pero no es lo mismo ser adolescente o joven hoy que hace un tiempo porque la concepción de las diferentes etapas de crecimiento de un individuo está sujeta a los cambios sociales, culturales y tecnológicos de cada 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.

Lo mismo ocurre con la literatura juvenil donde los géneros y las temáticas varían de forma constante como síntoma de la sociedad cambiante en la que se produce.

En primer lugar, la Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como un proceso muy importante, y también "peligroso" de maduración y preparación para la vida adulta que se produce entre los 10 y los 19 años y donde el contexto social es determinante. Por lo que afirma que: *"Los padres, los miembros de la comunidad, los proveedores de servicios y las instituciones sociales tienen la responsabilidad de promover el desarrollo y la adaptación de los adolescentes y de intervenir eficazmente cuando surjan problemas"* (OMS, 2002: 1). Ante esta situación, conviene asumir las responsabilidades que se nos dirigen y para ello es necesario recordar nuestro posicionamiento inicial de intervenir con estrategias relacionadas con la lectura y los libros.

Si una etapa tan problemática como la adolescencia se define de forma tan problemática, no resulta mucho más sencillo hablar de literatura juvenil (LJ). Como se desprende de los datos facilitados por el informe sobre la Literatura Infantil y Juvenil elaborado por el Ministerio de Cultura el año 2007:

> El sector más difícil es la población juvenil, de 12 a 17 años, por sus especiales características de desarrollo y socialización y las preferencias de ocio entre los jóvenes, en ellos el interés por la lectura se ve cada vez más amenazado, pese a los fenómenos como Harry Potter. A los jóvenes les interesan las lecturas de entretenimiento y de aventuras y aquellas cuyo contenido tiene relación con sus problemas y su psicología (p. 5).

Esta dificultad tiene su justificación en lo complicado que resulta a su vez encontrar una definición consensuada y aceptada de lo que entendemos por LJ. No hay que olvidar que se trata de un género nuevo que se vio favorecido por la escolarización obligatoria y que cuesta encontrar separada de la literatura infantil. Además, según Teixidor (2002) para la mayoría de la crítica resulta "invisible". Ante este panorama un tanto confuso deberíamos atender una literatura con la que los jóvenes se puedan identificar y que influya en su vida de forma positiva. Sobre todo porque, como advierte Janer Manila (1995), no solo porque la protagonicen jóvenes y se desarrolle en escenarios habituales para ellos, sino porque la presencia de conflictos y temas cercanos faciliten su identificación.

Respecto a la correcta selección de lecturas adecuadas para un lector concreto se debe atender a una serie de circunstancias para que la elección sea correcta y el propósito marcado llegue 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.

buen fin. Por eso, la tarea de seleccionar una lectura adecuada a la edad, experiencia, bagaje cultural y madurez cognitiva de un lector requiere de mucha reflexión y técnica. Se toman como referencia dos de las etapas de lectura propuestas por García Padrino y Cerrillo (1996) basadas, a su vez, en los seis estadios de Piaget. Se trata de la etapa de adquisición gradual de la personalidad (de entre los 12 y los 14 años) y la etapa de acceso a la lectura plena (a partir de los 15 años). Si en la primera etapa algunos de los temas recomendados apuntan a que sean: reales, actuales, históricos, biografía documentada, humor, misterio, ciencia-ficción, etc. En la segunda etapa destacan temáticas que les lleven a conocer el mundo de los demás, que les ayuden a formarse y a plantearse problemas, así como determinadas responsabilidades sociales.

Otro factor determinante en la selección de lecturas son los indicadores de calidad de una obra. Lejos de pensar en las obras que obtienen premios literarios o fijarnos en las listas de libros más vendidos o más traducidos a otras lenguas se tiene en cuenta la propuesta que hace Colomer. Esta autora especialista en LIJ considera determinante la idoneidad de los temas y la originalidad al tratarlos de forma novelesca, los valores dominantes que se explicitan, además de otros transgresores pero necesarios en la LJ. Como también: *"el equilibrio entre la acción, la reflexión y la descripción. Estas características, junto a una buena caracterización de los personajes ayudan a transmitir una sensación de verdad o realidad"* (1999: 44).

Por qué leer *Mentira*, de Care Santos

A continuación, se presentan los materiales elaborados retomando y matizando información que se han adelantado anteriormente. Este trabajo presenta una serie de actividades y recursos de lectura organizados en torno a un libro juvenil de ficción, con el propósito de trabajar el tema de la delincuencia juvenil con jóvenes y adolescentes. Se pretende que el material elaborado sirva de guía y modelo a seguir para el profesor, mediador, educador y/o animador sociocultural. Sin olvidar que esta propuesta no es más que una herramienta de trabajo que se puede, y de hecho se debería, complementar, modificar y adaptar según las necesidades (Cerrillo y Yubero, 2007).

Se puede afirmar con seguridad que la lectura trabajada de forma secuenciada y compartida, junto con la figura del mediador como guía para conducir y orientar al joven lector, optimiza el proceso lector actuando como resorte para buscar nuevas lecturas de corte social y realista

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 tengan repercusiones positivas en la actitud, comportamiento y percepción de la realidad que rodea a los jóvenes. Para llevar a cabo este propósito, se parte de las guías de secuenciación lectora que elabora el CEPLI porque tienen en cuenta la lectura progresiva de un libro a la hora de diseñar actividades relacionadas.

Esta propuesta de guía de lectura se puede llevar a cabo tanto en las aulas de educación obligatoria o bachillerato como en otros contextos no formales que tengan los libros, la lectura y la promoción cultural como objetivo principal, por ejemplo bibliotecas, clubes de lectura, tertulias literarias, asociaciones de tiempo libre, etc. También se recomienda su uso en programas de intervención social para la concienciación, prevención y asunción de responsabilidades de jóvenes ante estas situaciones, y siempre con un estudio previo que contemple la evaluación del mismo para valorar sus efectos y la idoneidad del mismo.

El libro seleccionado para elaborar la guía de lectura es *Mentira*, de Care Santos. Esta prolífica escritora catalana es muy conocida entre los adolescentes y además de escribir en dos lenguas, catalán y castellano, se dirige todo tipo de público: adultos, niños y adolescentes. La misma autora afirma que le gusta escribir obras juveniles porque le gusta la gente joven y a pesar de la dificultad que entraña satisfacer sus gustos lo considera todo un reto.

Mentira es un libro bastante breve, de 242 páginas, dirigido a lectores a partir de catorce años y que la editorial Edebé publicó en el año 2015 que fue merecedor del premio de Literatura Juvenil Edebé que convoca la misma editorial. Más que el premio, lo que nos ha decidido a elegirlo es que cumple los tres requisitos que consideramos básicos en una lectura de este tipo. En primer lugar, el protagonista es un joven acusado de un acto delictivo, en este caso de asesinato. En segundo lugar, se trata de un libro experiencial donde la voz narrativa va a cargo de, en este caso los dos protagonistas, ya que se trata de una narración alternada o que emplea la técnica del contrapunto. De este modo, los dos narradores son dos personas de mundos muy diferentes y con una variedad de registros y matices que enriquecen el texto. Y por último, la lectura y los libros tienen mucha importancia, hasta el punto que acompañan a uno de los protagonistas en su proceso de reinserción. Los dos jóvenes comparten la afición por la lectura, hasta el punto que se conocen gracias a un libro que ha marcado profundamente al chico y que posee las claves para su evolución hacia la reinserción en la sociedad. Respecto al desenlace de la historia, tiene un final abierto pero resulta esperanzador para el futuro del joven que cuenta con la ayuda de la chica y de su familia.

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

Se permiten la reproducción, 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 continuación se definen los pasos seguidos en la guía de lectura. Después de realizar una breve aproximación a la autora y a su trayectoria literaria se pondrá el foco en el libro: sinopsis, los personajes y los espacios donde se desarrolla la trama, además de presentar algunos de los temas tratados. Seguidamente, se describirán las actividades diseñadas que siguen el modelo de guía de secuenciación lectora del CEPLI que es en el que nos inspiramos. La estructura de esta guía se puede realizar en ocho sesiones de entre cincuenta y sesenta minutos de duración cada una. Estas sesiones, a su vez, se vertebran en tres momentos o fases de lectura. La primera sesión se corresponde con la pre-lectura o antes de iniciar la lectura del libro donde las tres actividades propuestas tienen por objetivo despertar expectativas en los lectores sobre el libro para motivar su lectura. A continuación, durante el tiempo dedicado a la lectura gradual y pautada, que se realizará de forma individual, se profundizará en aspectos concretos del libro respecto a personajes, conflictos y situaciones. Están previstas diez actividades en esta fase que se desarrollarán en cinco sesiones, dos en la primera y segunda parte y una sesión para la última parte del libro. Una vez finalizada la lectura, se dedicarán dos sesiones a realizar dos actividades basadas la reflexión final de lo leído y la realización de un trabajo escrito. También se incluyen una serie de actividades extra o "comodín", según la terminología del CEPLI (Cerrillo y Yubero, 2002), que se pueden trabajar en cualquiera de los tres momentos de lectura que señalados.

Las actividades descritas y que se trabajan de forma pautada se han diseñado para que se realicen por parejas, en pequeños grupos de tres o cuatro personas y el gran grupo. Las respuesta de la mayoría de las tareas son bastantes abiertas para invitar a la participación de los lectores. La comunicación oral tendrá prioridad sobre la escrita y se pretende abrir nuevas vías de reflexión, aportaciones personales de los jóvenes participantes, y que relacionen contenidos del libro con experiencias propias.

Guía de secuenciación lectora: *Mentira,* de Care Santos

La autora: Care Santos

Care (o Macarena) Santos Torres nació en Mataró (Barcelona) en 1970 y estudió Derecho y Filología Hispánica. Inició su carrera literaria el año 1993 y desde entonces ha publicado relatos, poesía y novelas para niños, jóvenes y adultos tanto en catalán como en castellano. Muchas de sus obras han sido distinguidas con premios literarios y además de escribir lleva a cabo numerosas iniciativas relacionadas con la creación literaria y los libros. Ha sido fundadora y presidenta de la Asociación de Jóvenes Escritores y suele participar 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.

conferencias y mesas redondas sobre temas relacionados con la literatura y la creación literaria. En el año 2020 ha sido galardonada con el XXIV Premio Cervantes Chico de Literatura Infantil y Juvenil.[2]

En las obras de Care Santos nos encontramos con diversidad de temas como el romance, la filosofía, el mundo de los adolescentes y el realismo social, aunque también se siente muy atraída por lo sobrenatural e incluso el terror.

El libro: *Mentira*

1. *El argumento*

Mentira es un libro duro protagonizado por un joven menor de edad que se encuentra internado en un centro penitenciario acusado de homicidio en segundo grado. Sin embargo, no es un libro que se recrea en la violencia o el tipo de vida de los reclusos. Tras un trabajo de investigación y recopilación de información, la autora teje una historia llena de esperanza y segundas oportunidades para una persona que no lo ha tenido fácil. Marcelo comparte protagonismo y voz narrativa con Xenia, una chica un poco más joven que él que solamente piensa en sacar buenas notas para estudiar Medicina y complacer a sus padres. De forma casual, los dos chicos se coinciden en un foro literario en internet y conectan desde el principio. La atracción es mutua y por eso Xenia decide seguir las pocas pistas que posee sobre Marcelo para verlo en persona. Es entonces cuando descubre que le ha mentido en muchas cosas más, pero todavía no conoce la historia de Marcelo (que en realidad es Éric). Al final, la clave para el desenlace satisfactorio de la historia es la confianza de Xenia en Éric y la decisión de este de tomar las riendas de su vida y contar toda la verdad desde el principio.

2. *Los personajes*

Xenia: es una estudiante modelo que está terminando bachillerato y sueña con estudiar Medicina, por lo que necesita muy buenas notas, pero para ella no es difícil porque siempre ha sido bastante “empollona” pero tras conocer a Marcelo su vida da un cambio radical.

Los padres de Xenia: están muy unidos, se preocupan por sus estudios, le quitan el móvil por la noche, le sugieren otra forma de vestir y quieren conocer a todas las amistades de su hija hasta el punto que ella se siente agobiada por tanto control.

2 El Premio Cervantes Chico de Literatura Infantil y Juvenil es un galardón español que cada año premia la trayectoria de un escritor en lengua castellana y donde se tienen en cuenta: “además de sus méritos literarios, criterios como la popularidad y la utilización de la obra del escritor como recurso educativo y didáctico.” http://www.ayto-alcaladehenares.es/cervantes_chico/

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

Marcelo/Éric: está cumpliendo condena desde los 14 años acusado de un asesinato que en realidad no cometió.

Los padres de Marcelo/Éric: estamos ante unos padres que no se responsabilizan para nada de la alimentación, salud y seguridad de su hijo.

Ben (Rubén): es un joven del barrio de Éric y mayor que él. Le ayudó mucho cuando era pequeño y por eso lo encubre y asume el asesinato de una chica que, en realidad, comete su amigo.

Holden Caufield: personaje de ficción que aunque no participa en la obra es muy importante porque es el protagonista de *El guardián entre el centeno,* un libro por el que Éric se siente fascinado. Simboliza la postura de un joven que se muestra cansado, insatisfecho y contestatario ante una sociedad que no entiende ni le comprende. En el caso de Éric la admiración es mayor puesto que se siente muy identificado con este héroe (o antihéroe) de ficción que no recibe la atención que merece por parte sus padres y profesores y, por este motivo, se siente perdido y sin objetivos. En cambio, a Xenia no le gusta el personaje en absoluto.

3. *Los escenarios*

Xenia vive en Barcelona y Marcelo/Éric creció en un barrio de la localidad de El Prat de Llobregat llamado las “801 viviendas”. Un entorno masificado y poblado por familias humildes y muchas veces abocadas a la marginalidad y situaciones conflictivas y peligrosas.

4. *Los temas*

Este libro destaca por la gran variedad de temas y motivos que aborda, ya que se trata de la historia de dos personajes muy diferentes.

Desde la óptica de Xenia: estudios, familia, lectura, redes sociales, toma de decisiones, empatía y romance.

Desde el punto de vista de Marcelo/Éric: marginalidad, desestructuración familiar, amistad, lectura, acoso escolar, pobreza, hambre, falsa acusación, escritura, toma de decisiones, reflexión, responsabilidad y romance.

5. *Las partes del libro*

El libro se estructura en tres partes según la evolución de la historia, el narrador y la forma en que se nos informa de la evolución de los personajes y su relación.

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

I. Salinger

En la primera parte lleva por título el nombre del autor del libro de referencia de Éric y que también le gusta a Xenia: *El guardián entre el centeno.* Xenia asume la voz narrativa de los trece capítulos que integran esta primera parte.

Xenia y Marcelo se conocen por internet y la chica está tan obsesionada por su nuevo amigo que descuida sus estudios y llega a suspender. Cuando Xenia decide establecer contacto real con Éric descubre que le ha mentido en muchas cosas y decide olvidarlo.

II. Holden

No es casual que esta segunda parte adopte el nombre del protagonista de *El guardián entre el centeno*, con el que Éric se siente tan identificado. Ahora es el turno de Éric que toma la palabra a partir de una serie de cartas, de tipología bastante libre, que le envía a Xenia para justificar sus mentiras. En ellas le cuenta su dura infancia sin el cariño ni la atención de sus padres. Llevaba una mala alimentación, en el colegio algunos compañeros lo maltrataban y cómo Ben, un chico mayor que él, le protegía defendiéndole, dándole dinero y también comida. Más tarde, Ben cometió un asesinato y convenció a Éric para que confesara falsamente su culpa.

III. Los patos en invierno

En esta parte final Xenia y Éric se encuentran por primera vez. Los padres de la chica la acompañan al centro donde está internado Éric y podemos intuir que le ayudarán a revisar su caso y apoyarán a su hija en su relación.

Actividades

Las actividades que presentamos a continuación está previsto que se desarrollen en seis sesiones de entre cincuenta minutos a una hora de duración. Se pueden llevar a cabo en un entorno escolar y también en la educación no formal.

1. Antes de la lectura: *"Los paratextos: Todo lo que rodea el libro es importante."*

Se aconseja realizar estas actividades previas sin que los alumnos tengan ninguna información sobre el libro.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 primera actividad el profesor enseña la portada del libro a los jóvenes que participan en la actividad lectora sin mostrar el título y les motiva a hablar para conocer sus expectativas en forma de una lluvia de ideas donde todos expresan sus ideas de forma espontánea.

> 1.1. La fotografía de las portadas de los libros suele transmitir mucha información. En esta ocasión tenemos un chico sentado en el suelo que esconde el rostro sobre las piernas. ¿Qué os sugiere esta postura? ¿Miedo, cansancio, arrepentimiento, pasividad o ira contenida?

En la segunda actividad se pretende recopilar información y conocer el punto de vista de los alumnos a partir de una discusión en grupos de cuatro personas para acabar en un debate entre todo el grupo o clase.

> 1.2. El título del libro es *Mentira.* Pero, ¿cómo se puede definir la palabra "mentira? ¿Qué tipos de mentira conocéis? ¿Qué efectos tienen? Todas las respuestas son importantes.

La tercera actividad se basa en la exposición oral de varias historias que los participantes quieran contar relacionadas con el título.

> 1.3. Una vez desvelado el título del libro que vamos a leer junto con la portada vamos a matizar. ¿Imagen y título se corresponden? ¿Hemos acertado? Alguien que quiera contar alguna anécdota personal o argumento película basado en una mentira y cómo acabó todo.

2. Durante la lectura: *"Cuando la vida se convierte en una mentira"*

Las actividades de cada una de las tres partes se deben realizar después de terminar de leer el libro. De forma gradual se trabajarán las actividades después de consensuar cuánto tiempo dedicaremos a leer cada parte por nuestra cuenta.

2.1. Primera parte: Salinger. Habla Xenia.

> 2.1.1. Antes de la primera parte aparece un breve fragmento titulado "Lo que todos quieren saber" donde se habla de la delincuencia juvenil en cifras. Por parejas buscad información en internet, diccionarios, enciclopedias, páginas web, etc. sobre estos conceptos: estadísticas, homicidio, asesinato en primer grado, lesiones y expediente. A continuación, buscad dos ejemplos para cada palabra, os podéis basar en series de televisión, noticias de periódicos, telenoticiarios, casos reales de vuestro barrio o ciudad, etc.
>
> 2.1.2. Xenia y Marcelo se conocen por internet y poco tiempo después se intercambian fotografías. ¿Estáis de acuerdo con esta acción? En grupos reducidos de entre tres o cuatro personas elaborad un decálogo de las diez cosas que resultan peligrosas hacer

Se permiten la reproducción, 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 internet y proponed diez más que no entrañan ningún riesgo. A continuación poned en común con el resto del grupo vuestros dos decálogos y llegad a un acuerdo para elaborar un solo decálogo de cada tipo entre todos.

2.1.3. Holden es un personaje del libro *El guardián entre el centeno*, si no lo conocéis buscad información sobre él y elaborad por parejas el perfil de una persona que no le guste nada (Xenia afirma que "me cae bastante mal" e incluso "me da un poco de miedo") y el perfil de otro que asegure que se parece a él.

2.2. Segunda parte: Holden. La historia de Marcelo.

2.2.1. Al final de la primera parte Xenia va en busca de Marcelo y descubre que le ha mentido en muchas cosas y le escribe un último correo electrónico donde se despide de él para siempre. Además, Xenia asegura que nunca en su vida ha mentido. Y vosotros, ¿soléis mentir a menudo? ¿Os cuesta perdonar una mentira? ¿En qué momento pensáis que está justificado mentir y en qué casos no? Organizad un debate con todo el grupo clase donde expongáis vuestro punto de vista.

2.2.2. Éric cuenta que se ha leído *El guardián entre el centeno* unas doce veces. ¿Alguna vez os ha ocurrido algo similar con algún libro, película, obra de teatro, canción, etc.? Discutid en grupos de tres o cuatro sobre el poder de algunas obras (literarias o en pantalla) en nuestra vida hasta el punto de cambiar nuestra perspectiva para mejor.

2.2.3. En una de las breves cartas que le escribe Éric/Marcelo a Xenia da a entender que sufrió acoso escolar cuando era pequeño por parte de otro compañero y su amigo Ben le ayudó mucho. ¿Conocéis algún caso de matoneo en vuestro centro escolar? ¿Sabéis cuál es el protocolo a seguir? Comentadlo en voz alta.

2.2.4. El breve fragmento que aparecía al principio del libro pertenece a esta parte y ahora todo cobra sentido. Cuenta quién asesinó a la chica, porqué encubrió a Ben, la condena y las normas o deberes que hay que cumplir en un centro penitenciario para menores. Por parejas ordenad estos seis deberes del más sencillo al más complicado a seguir.

2.3. Tercera parte: Los patos en invierno. Xenia y Éric se conocen en persona.

2.3.1. Los dos protagonistas del libro, Xenia y Marcelo, se conocen a través de un fórum literario donde comentar lecturas. ¿Alguna vez habéis participado en un fórum de este tipo? Elaborad una breve reseña respondiendo a estas cinco preguntas: quién, qué, cómo, cuándo y por qué. Publicad la reseña en vuestra cuenta de twitter teniendo en cuenta el número máximo de caracteres en esta red social.

2.1.2. Buscad la siguiente frase en el libro y en grupos de entre tres y cuatro personas discutid en qué casos darías una oportunidad a alguien que os ha fallado, mentido, herido, 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.

> "De ese pobre chico nunca debe de haberse ocupado nadie. Si lo hubieran hecho, sabría distinguir entre lo que se debe hacer y lo que no, y no se comportaría de ese modo".

3. Después de la lectura

3.1. Imaginad que sois Éric y tenéis la oportunidad de escribir una carta a sus padres. Podéis realizar esta tarea de forma individual, preferentemente, y en no más de doscientas palabras.

3.2. Una vez terminado el libro, elaborad una encuesta en grupo sobre qué elementos os ha gustado, qué parte ha sido más interesante, con qué personaje os identificáis más, qué habríais hecho vosotros en el caso de Xenia, Éric, o los padres de ellos, etc. Este sondeo os ayudará a conocer las claves que determinan que un tipo de libro guste más que otros.

4. Actividades extra o "comodín"

4.1. La autora utiliza una cita del libro *El guardián entre el centeno* como dedicatoria. "La vida es un juego, muchacho. La vida es un juego y hay que vivirlo según las reglas.

> *—Sí, señor. Ya sé que lo es. Ya lo sé." Según esta frase en la vida hay que seguir unas normas, ¿pensáis que sucede así? ¿Qué tipo de reglas son las que hay que respetar? Como en muchos juegos suele ocurrir, algunos hacen trampas, ¿es posible pillarlos? Reflexionad sobre ello todo el grupo.*

4.2. Visionad la película *Diarios de la calle* (2007) que trata sobre la decisión que tomó una profesora norteamericana para hacerse respetar entre sus conflictivos alumnos y a los que ayudó en sus problemas personales gracias a la lectura de libros como el *Diario de Ana Frank.*

Conclusiones

Hablar de las bondades de la lectura y los libros en relación con los individuos no es nada nuevo. Se ha tratado de demostrar las posibilidades reparadoras de la lectura como una herramienta de acción positiva en situaciones de violencia donde están directamente implicados los jóvenes, a quienes va dirigido este trabajo. Los estudios y experiencias que presentados a lo largo de este trabajo ayudan a corroborarlo. Los más de veinte años de experiencia de Petit en la introducción de la lectura en momentos críticos y vulnerables con el propósito de sanar lo demuestran. Esta antropóloga francesa es una experta en el análisis de la experiencia íntima de los lectores y por eso defiende el poder terapéutico de la lectura. La fundación de Erin Gruwell, "Freedom Writers Foundation", es otro ejemplo de que la lectura contribuye en la reinserción de jóvenes porque todavía continúa en marcha en su labor 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.

rescate a través de la lectura con la colaboración de toda clase de profesionales y también contando con la ayuda de otros jóvenes que antes estaban al otro lado.

Para la construcción del individuo se debe contar con cimientos profundos y estables como la familia, la educación y un contexto propicio. Cuando algunos de estos cimientos fallan o cuando las personas se ven afectadas por crisis como guerras, hambrunas, etc. la solidez empieza a fallar y es necesario apuntalar con otros elementos. La lectura es capaz de devolver el sentimiento de arraigo, de levantar puentes y de iluminar en la oscuridad. Los libros, la literatura y la lectura nos permiten tejer de nuevo.

Es muy importante trabajar con los jóvenes sobre temáticas experienciales, realistas y de corte social para mostrarles los límites y las consecuencias de sus actos y cómo nos afectan los demás, por eso lo esencial es ponernos en su lugar y tratar de entenderlos para ayudarles. Los libros de fantasía que tantas publicaciones han conocido en los últimos años -y con tan buena acogida- tienen como tema principal la lucha del bien contra el mal. En el mundo real no contamos con poderes sobrenaturales, ni podemos volver de la muerte, pero la lectura nos abre nuevos caminos que podemos aprovechar para profundizar en nosotros mismos y conseguir un cambio positivo.

La guía de lectura que presentada pretende cumplir un fin preciso y concreto como es el trabajo pautado y guiado del tema de la delincuencia juvenil. De forma ya no secundaria sino transversal, el material ofrece también estrategias y sugerencias para la animación lectora que se despliegan con la ayuda del mediador. La figura del mediador hace más cercana y posible el acercamiento de los jóvenes a la lectura, se trata de un profesional que requiere de una formación, además de criterio y gusto lector indiscutibles.

Respecto a las actividades que forman parte de la guía, se ha priorizado la comunicación oral porque al expresarnos en voz alta nos escuchamos y nos hacemos escuchar por los otros, con la oportunidad de matizar nuestras opiniones con las aportaciones de otras personas que refuerzan, enriquecen o transforman nuestro punto de vista. El trabajo en equipo fortalece la confianza en uno mismo y nos hace empatizar hacia otras realidades.

Para aprovechar mejor todo el material que se pone a disposición en este trabajo, se considera muy conveniente una aplicación práctica en un contexto real. Como propuestas de mejora, se sugiere que en un futuro se podría diseñar e implementar un programa de intervención en dos grupos de jóvenes para realizar un estudio comparativo. Esta guía de lectura se podría trabajar en forma de tertulia literaria con un grupo de jóvenes estudiantes del segundo ciclo 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.

secundaria obligatoria y al mismo tiempo con jóvenes de la misma edad que se encuentren internados en un centro de menores. Seguro que los resultados, reflexiones y experiencias serían muy diferentes.

Para finalizar, se reclama un espacio de atención por parte de la crítica especializada hacia la literatura juvenil. En los últimos años la literatura infantil y juvenil ha tenido una evolución muy positiva porque ha generado numerosos estudios académicos, tesis universitarias, formación superior, cursos de especialización, estudios críticos, etc., etc. Las temáticas realistas y sociales necesitan de una especial atención.

Obras mencionadas

Filipovic, Z. (Le journal de Zlata, 1993). *El diario de Zlata*. Madrid: Editorial El País Aguilar. Traducción de Manuel de Lope, 1994.

Frank, A. (Het Acheterhuis, 1947). *El diario de Ana Frank*. Madrid: Editorial Debolsillo. Traducción de J. Puls Diego. 2018.

Gruwell, E. (The Freedom Writers Diary, 1999). *Diarios de la calle.* Barcelona: Elipsis Ediciones, 2007. Traducción de Gonzalo Tome de la Guardia.

Salinger, J.D. (The Catcher in the Rye, 1951). *El guardián entre el centeno.* Madrid: Alianza Editorial: Madrid, 2010. Traducción de Carmen Criado.

Santos, C. (2016). *Mentira.* Barcelona: Edebé. Premio Edebé de Literatura Juvenil 2015.

Otras referencias bibliográficas

Argote, P. y Molina, M. (2010). Familia y escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana. Aproximación a la lectura de preadolescentes y adolescentes. *Fundación la fuente construyendo lectores*. 4-10.

Carpintero, M.C. (2015). Drogas y familia: leyendo juntos a Jordi Sierra i Fabra. Selección de lecturas para la prevención con familias. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 59*, 54-70.

Castaño-Lora, A. y Valencia-Vivas. S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *OCNOS, 15*, 114-131.

Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura Infantil (CEPLI) de la Universidad Castilla-La-Mancha: http://cepli.uclm.es/publicaciones/guias-de-lectura/

Cerrillo, P.C y Yubero, S. (Coords.) (2007). *La formación de mediadores para la promoción lectora.* Cuenca: Universidad de Castilla-La-Mancha.

Freedom Writers Foundation: http://www.freedomwritersfoundation.org/

García Padrino, J. (1996). La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate. En: Cerrillo, P.C. y García Padrino, J. *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp 119-124. Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha, Cuenca.

Janer Manila, G. (1995). *Literatura infantil i experiencia cognitiva.* Barcelona: Pirene Educació.

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

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

Larrañaga, E., Acosta, M. y Yubero, S. (2015). Leer para convivir. Lecturas para la prevención del acoso. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 59*, 71-85.

Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P.C. (2004). El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector. En E. Larrañaga S. Yubero, P. C. Cerrillo (Eds.), V*alores y lectura, estudios multidisciplinares*, pp. 15-38. Cuenca, España: Editoriales Universidad Castilla - La Mancha.

Ministerio de Cultura (2007). *Los libros infantiles y juveniles*. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/ca/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/centrodoc/portada/Infantil_Juvenil_2007.pdf [consulta: 20/02/17]

Organización Mundial de la Salud (2002). *Sobre el estado mundial de las relaciones entre Violencia y salud. Violence and Health, World Report, WHO* (2002). Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/ [consulta: 10/12/2016]

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano S.L. México; Fondo de Cultura Económica.

Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación, número extra 1*, 357-362.

Sánchez Corral, L. (2005). *Violencia, discurso y público infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha.

Ser, S., Shamberg, M., De Vito, D. (productores) y La Gravenese, R. (director). (2007). *Diarios de la calle* [Cinta cinematográfica]. EEUU: Paramount Home Entertaiment.

Teixidor, E. (2002). Algo más sobre *ese tipo de literatura* que es la LIJ. *CLIJ*, *156*, 22-27.

Vasco, I. (2016). Cuando los libros crecen. Literatura y violencia. *Revista Cuatro Gatos. Leer y releer artículos*. Artículo publicado originalmente en la revista *Barataria*, del Grupo Editorial Norma. Recuperado de: http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=946 [consulta: 12/12/2016]

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010a). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *OCNOS*, 6, 7-20.

Yubero, S. y Sánchez, S. (2010b). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En: Larrañaga, E. (coord.), *Miradas a lo social*, pp 197-206. Cuenca: Servicio de Publicaciones Castilla-La-Mancha.

Yubero, S. (2006). Las guías de lectura como estrategia de animación lectora. En Girona, M.L. (coord.), *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*, pp. 143-163. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Yubero, S., Larrañaga, E., y Cerrillo, P.C. (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinarios*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de Castilla-La-Mancha.

Para contactar:

Àngels S. Amorós. Correo electrónico: **magelsa2@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.

Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes.

Social networks in Residential Centers for Educative Action (CRAE): uses and impacts on the construction of teenagers subjectivity.

Thomas André Prola, *Universidad de Barcelona*

Resumen

La irrupción de las tecnologías digitales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) y su uso cotidiano por parte de los y de las adolescentes residentes parece constituir un intersticio para nuevas prácticas en la construcción de sí, a través de las redes sociales. Esta investigación, tiene como objetivo indagara acerca de los usos de las redes sociales por parte de los y las adolescentes residentes en CRAE y su impacto en la construcción subjetiva. Optando por un enfoque fenomenológico, la investigación es cualitativa y de tipo exploratorio, centrada en el análisis de las descripciones y las narrativas ofrecidas por los educadores y las educadoras sociales acerca del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes. Más allá de sus tipos de uso y de la peligrosidad que conlleva la exposición de los y las adolescentes en las redes sociales, se demuestra la presencia cotidiana de las Tecnologías digitales en los centros. Los usos se asocian con las estrategias de construcción del yo online, como territorio propio, necesario, y relacionado con la socialización con pares, un elemento que podría ser determinante para los procesos ligados a la inclusión social y la autonomía fuera del sistema de protección de la infancia y de la adolescencia.

Palabras clave: Redes Sociales, Centros Residenciales, Adolescentes, Subjetividad.

Abstract

The irruption of digital technologies in children's social care houses in Cataluña (CRAE) and their daily use by the adolescent residents seems to constitute a gap for new practices in the construction of oneself, through social networks. This research aims to inquire about the uses of social networks by adolescents residing in CRAE and its impact on subjective construction. Opting for a phenomenological approach, the research is qualitative and exploratory, focused on the analysis of the descriptions and narratives offered by social educators about the use of social networks by adolescents. Beyond its types of use and the dangerousness that the exposure of adolescents in social networks entails, the daily presence of digital technologies in schools is demonstrated. The uses are associated with the strategies of construction of the online self, as its own territory, necessary, and related to socialization with peers, an element that could be decisive for the processes linked to social inclusion and autonomy outside the protection system of childhood and adolescence.

Key words: Social Network, Social Care houses, Adolescents, Subjetivity.

Fecha de recepción: 02/12/2020 Fecha de aceptación: 08/02/2021

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.

Introducción

Esta investigación pretende contribuir en el conocimiento de los usos de las redes sociales por parte de adolescentes residentes de Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE) en Barcelona, con el objetivo de explorar el impacto de estas redes en la construcción de la subjetividad.

Se trata de una investigación de tipo exploratorio, ya que el tema de estudio es poco conocido en el contexto español.

Las Tecnologías Digitales Emergentes (en adelante: tecnologías digitales) han posibilitado la aparición de un nuevo espacio de socialización de los y las adolescentes: las redes sociales. Su uso no se circunscribe al uso del ordenador, sino que las conexiones se establecen cada vez más desde dispositivos móviles, en lugares y tiempos indefinidos. Es particularmente significativa la participación de los y las adolescentes en las redes sociales: un 91% valora positivamente participar en una de ellas (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013).

Esta participación se materializa en la creación, por parte de los y las adolescentes, de identidades virtuales con consecuencias directas en la construcción de la subjetividad individual.

En el caso de los y las adolescentes residentes en CRAE, y sujetos a una medida de protección por parte del estado, el tipo y las razones del uso de las redes sociales son en gran parte desconocidos.

Las redes sociales parecen irrumpir en el orden institucional, y sus usos desarrollarse fuera de la mirada del educador, con consecuencias inexploradas en la transición de estos y estas jóvenes hacia la edad adulta.

Estigmatizados como “jóvenes problemáticos” o “delincuentes” (Masreal, 9/05/2011), a veces calificados de “inadaptados” (Elvira, 22/12/2017), los y las adolescentes que viven en CRAE, emprenden en la adolescencia el camino hacia la vida autónoma, acompañados cotidianamente por los educadores y las educadoras del centro en el que residen.

La presencia de las redes sociales parece ser contradictorio con la acción educativa de los educadores y de las educadoras sociales (actores educativos para la protección del adolescente) en los CRAE, por generar situaciones de riesgo para el o la adolescente, por ejemplo, a través de la exposición personal y privada en las redes sociales. Las redes sociales

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

rompen con la tradicional separación de las esferas individuales (privada/pública) y pueden facilitar la difusión en redes virtuales de la información privada del adolescente, quien, en el momento de ingresar en un CRAE está bajo tutela de la administración pública (en Cataluña: la Generalitat de Cataluña).

El educador y la educadora social en el CRAE, desempeña su profesión a partir de una relación educativa cotidiana con los y las residentes. Este vínculo constituye una base para el trabajo educativo, y tiene consecuencias en la construcción subjetiva de los y las adolescentes.

Redes sociales: origen y usos mayoritarios

En España, el 86% de los internautas entre 16-65 años afirman usar las redes sociales (Estudio Anual de las Redes Sociales 2017). 19,2 millones de personas se conectan a las redes sociales 2 horas y 40 minutos cada día (Elogia IAB, 2017).

Cuando hablamos de redes sociales: ¿A qué tipo de red, y a qué tipo de tejido social hacemos referencia?

Gallego (2010) define red social como conjunto de individuos que se encuentran relacionados entre sí. El autor afirma que,

> […] hace alusión al sitio web que estas personas utilizan para generar su perfil, compartir información, colaborar en la generación de contenidos y participar en movimientos sociales. Las relaciones de los usuarios pueden ser de muy diversa índole, y van desde los negocios hasta la amistad (p.176).

Christakis y Fowler (2010), definen a las Redes Sociales como *"un conjunto organizado de personas formado por dos tipos de elementos: seres humanos y conexiones entre ellos"* (p.27). Los dos autores hacen referencia el concepto de *"difusión hiperdiádica"* (p.36), es decir, la tendencia de los efectos a pasar de persona a persona más allá de los vínculos sociales directos de un individuo.

Esta dinámica que se desarrolla a través de las Redes Sociales (online), posibilita la capacidad de las personas para relacionarse o sentir empatía, más allá de las barreras culturales o sociales que existan.

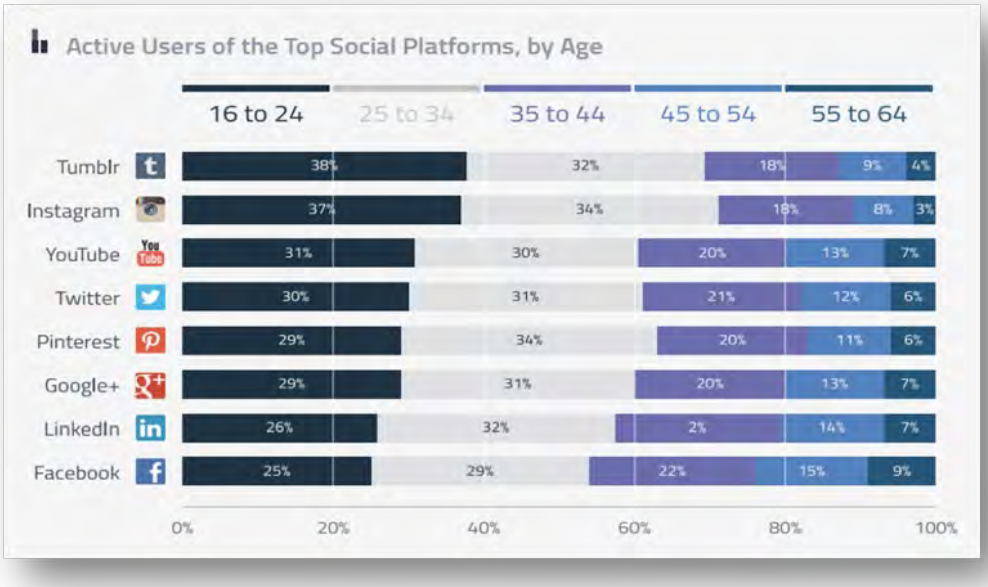
Se observan, sin embargo, usos diferenciados según las edades (Gráfico 1): mientras los más jóvenes (16-24 años) usan programas como Tumblr, Instagram o YouTube, a partir delos 35 años se usa con más frecuencia Facebook, Twitter o Pinterest.

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

Se permiten la reproducción, 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, Metton (2006), describe el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las relaciones entre adolescentes, quienes pueden seguir relacionándose sin contacto físico ni control del adulto. Con la irrupción de las redes sociales y el desarrollo de los llamados "teléfonos inteligentes" o dispositivos móviles, la imagen de sí, las apariencias, parecen ocupar cada vez más lugar en las relaciones entre adolescentes, en un momento de desarrollo físico y de las relaciones entre los sexos, potenciando estereotipos y masificación cultural (Galland, 2008).

Gráfico 1. Usuarios activos de plataformas sociales, por edad. Fuente: Mediaclick.es. (2017)



Redes sociales e identidad adolescente

Siguiendo a Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014), existe una influencia de las grandes corporaciones y multinacionales de la tecnología sobre las expectativas en relación a los que debe ofrecer un dispositivo tecnológico. Con consecuencias sobre el imaginario colectivo, los criterios y los valores asociados al espacio virtual: *"(…) buena parte de la perspectiva general sobre las cosas que aportan las TIC, vienen marcadas por las grandes compañías y multinacionales del sector"* (p. 164).

Los autores muestran cómo la industria tecnológica logró fabricar un imaginario colectivo alrededor de las redes sociales y las tecnologías digitales, imponiendo su criterio sobre lo necesario o lo innecesario, lo viejo o lo nuevo, lo que está de moda o no. El criterio de comodidad, por ejemplo, se modificó, pasando de ser sinónimo de pequeño (la carrera para 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.

diseño de pequeños móviles) a relacionarse con la idea de multitarea (un móvil cómodo es un móvil que pueda realizar diferentes tareas). Y "si no hay nada fuera de las redes sociales" los que no son activos en las redes quedan marginados por el grupo.

La presencia de las redes sociales, en la vida de los y las adolescentes, crece cada año y, como lo señalan Ruiz Corbella y De Juanas-Oliva (2013): el 91% de ellos valora de forma positiva su participación en una de ellas.

Para los y las adolescentes, el espacio real y virtual se entrelazan irremediablemente en la socialización cotidiana: encuentros "reales" que se siguen virtualmente, mediante las aplicaciones y conexiones desde el teléfono móvil, verdadera *"prótesis digital de los adolescentes"* (Fumero y Espiritusanto, 2012. p-9. Citado por Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva, 2013, p.99).

Ante el fantasma de la virtualidad, Roxana Morduchowicz (2012) afirma que en ningún caso la vida social de los y las adolescentes en la esfera "real" se ha sustituido por la esfera "virtual". Se trata de la aparición de nuevos canales para ampliar espacios y tiempos, en el largo camino hacia la adultez.

A partir del estudio de Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014), se muestra que las relaciones entre adolescentes en la red, responden una lógica diferente de los abordajes tradicionales de la identidad en la red: no podemos ya distinguir identidad offline o identidad online, sino acercarse a la identidad adolescente como un resultado híbrido de las actividades online y offline. Los autores afirman que la distinción entre yo online y yo offline, como la diferenciación entre verdad/mentira, o importante/superficial, tiene poco sentido, ya que los propios adolescentes se relacionan como *"híbridos en los que cuerpo y tecnología forman parte de un todo integrado"* (p.162).

Para aproximarnos entonces a las redes sociales, y entender las lógicas en el espacio virtual, es imprescindible volver a definir las categorías presentes en las dinámicas de intercambio entre usuarios y usuarias. Como ejemplo paradigmático, el concepto de "intimidad": antes sinónimo de "privacidad" en oposición con la esfera de la exposición pública de las personas. La intimidad se aborda como "*intimidad modulada*" (Megías Quirós y Rodríguez San Julián, 2014). Es decir: los usuarios y las usuarias negocian a través de sus intercambios las fronteras de lo público y lo privado. Estas negociaciones se realizan a partir del intercambio

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

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

informativo: cuanta más privacidad ofrece el usuario o la usuaria a la red, más privacidad del otro recibirá a cambio. Se trata de una "gestión del yo online"

Dicho de otro modo, los y las adolescentes, están en *"un juego de ver y dejarse ver"* (p.66). A cambio de poder ver la intimidad de los demás, reciben la certeza de que serán mirados por los demás. Sobre esta base, y que "*todo el mundo está*" en las redes sociales, las estrategias relacionales de los y las adolescentes emergen acompañadas por el imperativo de *"estar a la moda"* (p.67). Más allá de tener dispositivos tecnológicos recientes, significa estar conectado permanentemente para estar al tanto de lo que sucede en la red, de no perderse nada de la actualidad de los demás. Estar conectado o conectada, en permanencia, como recuerdan Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014) "*por si acaso*": por si sucede en algún intercambio algo excepcional, diferente, inusual, inesperado y que podrá aumentar la popularidad del usuario o de la usuaria. De la misma manera, acumular los contactos (cuya gran mayoría nunca se utilizan directamente) responde a la misma lógica: la búsqueda de la excepcionalidad para aumentar la popularidad en las redes sociales.

De la misma manera, otros autores como Ruiz-Corbella y De Juanas-Oliva (2013) o Fluckiger (2010), insisten en el impacto de las redes sociales sobre la construcción identitaria en la adolescencia.

La adolescencia aparece en un momento de transformación física,

> […] como una etapa compleja en la que la persona debe construir y definir su yo e iniciar su camino como adulto en la pluralidad de mundos en los que está creciendo, y en los que busca participar con los otros en la sociedad. (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013, p. 101).

Los y las adolescentes entran en un proceso socializador determinante en la consolidación de la identidad individual. En este proceso, aparecen las tecnologías digitales y las redes sociales, y la tecnología se transformó en un nuevo *"elemento mediador de las actividades cotidianas"* (Ruiz Corbella y De Juanas Oliva, 2013, p104).

Fluckiger (2010) argumenta que, en relación con las redes sociales y los blogs, existen 5 funciones en la construcción identitaria de los y de las adolescentes: (1) la incorporación (de las normas y culturas juveniles); (2) la comunicación (la dimensión fática: comunicación con los amigos, manifestación de la amistad); (3) la objetivación del capital relacional (número de amigos, por ejemplo); (4) la evaluación (de sí mismo, de su personalidad propia); y (5) la afirmación identitaria.

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

Se permiten la reproducción, 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 autor francés insiste en que estas funciones principales se desarrollan en un contexto virtual donde la frontera de lo íntimo se desdibuja, al mismo tiempo que se afirman identidades múltiples (imaginadas, experimentadas, o proyectadas). La lógica inherente a las redes sociales (exposición de sí a los otros en el espacio público virtual) hace que la construcción y producción identitaria sea la responsabilidad del propio adolescente, con consecuencias que deben ser sometidas análisis. Tal grado de responsabilidad individual en la construcción subjetiva del propio ser tiene, como lo recuerda Fluckiger (2010), pocos precedentes históricos.

La construcción de la adolescencia en las redes sociales se realiza desde la propia voluntad del adolescente. Existe un mandato silencioso que responde a la afirmación que se difunde por las redes: "lo que no está en la red no existe".

En este sentido, Cardon (2008) argumenta que cada adolescente está ahora frente a sí mismo, con la obligación de incorporarse a las redes sociales y construirse un perfil si quiere existir socialmente. Según este autor, se trata de la "*exclusión de los inmóviles*" (Cardon, 2008).

Cada adolescente, frente a su pantalla tiene la responsabilidad de la construcción de su identidad propia en las redes sociales (Fluckiger, 2010). Las redes sociales transforman en objetivo lo que podría ser subjetivo, mediante la permanencia de las fotografías, comentarios, etc. en los muros, como indica Fluckiger (2010): *"vuelven permanente una identidad que es sobre todo cambiante… ¿con qué consecuencias?"* (p. 43).

Asistimos a un esfuerzo considerable, sostenido y cotidiano, para la "construcción de si", revelador de cambios en los modos de socialización, así como de los modos de transmisión cultural:

> En esta era de paradojas e incertidumbre, nos preguntamos cuáles son los polos de apoyo que se ponen en marcha, tanto los adultos para transmitir el mundo que ya está allí (Arendt, 1972), como adolescentes para darle significado y para hacerse un lugar en este mundo" (Soulière, 2013, p. 110)

Pero más allá de una concepción crítica sobre los usos de las redes sociales, y sus potenciales peligros en las individualidades, Megías Quirós y Rodríguez San Julián, (2014) presentan en las conclusiones de su informe sobre los adolescentes y las redes sociales en España, la figura de un yo híbrido, creación del complemento del yo offline y del yo online, y resultado de las relaciones sociales de los jóvenes en las redes sociales y fuera 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.

> […] no es que los y las jóvenes se relacionan menos por pasar más tiempo en las redes sociales, sino que relacionan de otra manera, o procuran relaciones de otros tipo en base a la forma en que interactúan sus presencias en la Red y fuera de ella (p.162).

De la misma manera, la sospecha de la mentira y del engaño de los perfiles en las redes sociales, debe de ser relativizado según Megías Quirós y Rodríguez San Julián (2014). A partir de las entrevistas llevadas a cabo, demuestran que la participación de los y las adolescentes en las redes sociales, supone que aceptan las normas y reglas del espacio virtual: *"aceptando que mostrar una parte "aumentada" no supone mentir sino amplificar tu yo"* (p.86).

Las relaciones entre usuarios o usuarias, están entonces marcadas por la gestión del yo y de los yoes (aquellas imágenes del yo que, por la difusión informativa, deja de estar bajo control del usuario o de la usuaria). Ya no se asume la posibilidad de estar afuera de las redes sociales: *"algo que sería considerado fuera de lo "normal" en base a la manera en que actualmente se conciben las relaciones y la comunicación"* (p.162).

Tecnologías digitales en los CRAE

La adolescencia en los CRAE, se entiende como una serie de transiciones de la infancia a la adultez, entre las condiciones de vida institucional y la independencia habitacional (egreso institucional a los 18 años). De la dependencia a la independencia, de ser alumno o alumna a ser estudiante o trabajador, de ser atendido o atendida, a valerse por sí mismo. El proyecto de egreso está siempre a la vista, ocupa y preocupa tanto al equipo educativo como a los y las adolescentes.

Cada individuo construye la propia biografía de su transición, sin perder de vista la relación entre esta trayectoria, la acción institucional y la estructura social en su conjunto.

Los procesos de egreso institucional se trabajan desde los CRAE, y se centran en la construcción de la autonomía del adolescente, y su proyecto personal de vida.

Investigaciones sobre el egreso institucional de los y las jóvenes de CRAE muestran que la falta de preparación a la vida autónoma puede desembocar en la vuelta al núcleo familiar, trabajos informales o vida en calle (Villa, 2015).

Las instituciones residenciales del campo de la protección de la infancia y adolescencia participan en la construcción de una identidad para el o la adolescente residente, a través de su intervención educativa. Se fundamentan en un discurso pedagógico y el paradigma

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

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

universalista de la protección integral de la infancia y de la adolescencia, el o la adolescente siendo objeto de una acción educativa normalizadora que lo considera como portador de una identidad de "*carencias*" (Llobet, 2008).

La irrupción de las tecnologías digitales en el CRAE y su uso cotidiano por parte de los y de las adolescentes residentes parece constituir un intersticio para nuevas prácticas en la construcción de sí, a través de las redes sociales. Entre identidad de resistencia e identidad de proyecto, más allá de la intervención educativa del CRAE, las redes virtuales y la identidad virtual tienen un impacto en la subjetividad del adolescente, en un momento de transición del residente hacia la edad adulta y el egreso institucional.

Aproximarse a la construcción de la subjetividad adolescente se puede hacer desde la "construcción identitaria", que otorga a los actores sociales una capacidad de acción relacionada con la resiliencia.

Es difícil entender los procesos de construcción de las identidades sin tomar en cuenta la capacidad de agencia (Giddens, 1986) de los actores sociales.

Desde la sociología de la vida cotidiana y la antropología de la educación, autores como Heller (1987) y Rockwell (2006), nos muestran que, en la escala de la vida cotidiana, el individuo se construye por la interpretación del entorno material y humano, "*en una relación activa con el mundo en el que nació y que su personalidad se forma a través de esta relación*" (Heller, 1987, p.7).

En la vida institucional existen intersticios en el espacio y el tiempo que pueden ser abordados a partir de los conceptos de resistencia, apropiación, subversión y resiliencia, para enseñarnos los contenidos del aprendizaje adolescente y la construcción subjetiva: ¿Esta construcción podría estar relacionada con una identidad de resistencia o de proyecto?

Rockwell define la resistencia como "*una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa*" (2006, p.11); la vida cotidiana en el CRAE nos puede dar algunas pistas: "*La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social*" (Rockwell, 2009, p.13).

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

Se permiten la reproducción, 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 producción de subjetividad en las instituciones residenciales del sistema de protección de la infancia y adolescencia.

La pregunta sobre el lugar de la infancia en nuestras sociedades nos remite a la cuestión epistemológica de la relación entre individuo y sociedad.

Cada sociedad construye modelos sociales y morales de regularidad, patrones para la definición y el control de la vida en sociedad.

De este modo, las sociedades definieron a la familia, (una construcción socio-histórica y temporal, es decir un modelo cambiante) como una "unidad-base" para la formación de los individuos a la vida en comunidad. Al mismo tiempo que construyeron a la familia como institución privilegiada para el crecimiento, algunos niños y niñas, por cuestiones sociales, económicas, estructurales y temporarias, no cuentan con una familia. Son los niños y niñas en situación de "riesgo" social (Bottini, 2012). Niños y niñas maltratados, abusados, abandonados, infancia de calle, de puentes y centros residenciales, infancia sujeta a las políticas públicas de protección, que parecen cuestionar por su misma presencia la legitimidad y eficacia de las políticas sociales.

Ante la situación de algunos niños y niñas, bajo la conducción de un organismo jurídico, el estado respondió con la estructuración progresiva de sistemas de protección, constituidos por un conjunto de instituciones encargadas del acompañamiento y la formación del niño hasta su mayoría de edad.

En España, el despertar de un sentimiento hacia la infancia funciona de forma paralela a la edificación de instituciones especializadas en el tratamiento de la infancia, y su escritura jurídica. Estas instituciones, como lo señala Varela (2013), participan en la construcción de un sujeto. Para este autor, la política de la infancia *"se convierte en politeia del otro, en política institucional"* (p.169). Y tiene por objeto la producción de un sujeto definido, es decir la producción de subjetividades:

> Aunque oscurecida por la puesta a luz del día de sus misiones positivas (educar, curar, producir, cuidar), las instituciones modernas guardarán en si la misión de producir subjetividad. En el fondo, toda institución tiene por objeto la producción de un sujeto (p.170).

Por otra parte, el sistema de protección de la infancia y la adolescencia desarrolla un imaginario sobre el niño y la niña, a través de sus instituciones residenciales, sus prácticas legales y educativas. En este sentido, con el interés de explorar acerca de los sistemas de protección, Llobet se pregunta: *"¿cómo, en qué instituciones, se producen niños/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.

(Llobet, 2006, p. 133, en Carli, 2006). La autora argentina muestra que las instituciones actúan a partir de una representación sobre el niño, al mismo tiempo que contribuyen en la fabricación de representaciones sobre la infancia, por parte de la sociedad. Estas representaciones históricas sobre la infancia, varían según la época, como lo recuerda Sánchez-Valverde (2016): *"El espacio social, conceptual y simbólico que la infancia ha ocupado y ocupa en el imaginario colectivo no ha sido siempre el mismo"* (p.56).

Los últimos avances legales en la protección de la infancia en España, se deben a la aprobación de la ley Orgánica 8/2015, del 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (complementada por la ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia).

Este desarrollo normativo se realiza con la ambición de adecuarse a la Convención sobre los Derechos del Niño y de la Niña (CDN, 1989), y se inscribe en la línea de las reformas sobre la legislación y la protección del niño emprendidas desde la ley 1/1996 (de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor), tras declararse inconstitucionales las leyes sobre la infancia heredadas de la época franquista (Ley de los Tribunales Tutelares de Menores, declarada inconstitucional por sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991, el 14 de febrero del 1991).

Estos avances legales revelan un cambio en la concepción de la infancia, a su vez revelador de una transformación social y política en España, con consecuencia en las acciones desarrolladas desde los dispositivos residenciales para la protección de la infancia y la adolescencia.

Método

Esta investigación es de alcance exploratorio.

El desarrollo de nuestra metodología, siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), se guía por la experiencia de campo, que permite modular la estructura metodológica: "los significados provienen de ésta (la experiencia de campo) y nos señala cómo debe evolucionar el estudio" (p.483).

En un contexto donde existe poca información sobre el uso que hacen los y las adolescentes en CRAE de las redes sociales, el estudio exploratorio se plantea como primer avance. Nos

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

interesa determinar, algunas tendencias emergentes, áreas principales, situaciones de estudio, o categorías principales de análisis (Hernández Sampieri y otros, 2014), para establecer posteriormente el diseño general de una investigación más ambiciosa.

La pregunta principal de la investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son las representaciones de los educadores y de las educadoras sociales en Centros Residenciales de Acción Educativa acerca de los usos que hacen los y las adolescentes residentes de las redes sociales?

Se desarrolla el análisis de este imaginario a partir de cuatro preguntas específicas:

(1) ¿Qué representaciones tienen los educadores y las educadoras sociales del uso de las redes sociales por parte de los y de las adolescentes residentes?

(2) ¿Cuál es el discurso de los educadores y las educadoras en Centros Residenciales de Acción Educativa sobre su práctica educativa en relación con el uso de las redes sociales por parte de los y de las adolescentes?

(3) ¿Cómo se aborda la temática de las redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa desde los equipos de educadores y educadoras sociales?

(4) ¿Cuál es la relación entre la identidad del adolescente residente en Centros Residenciales de Acción Educativa y el entorno virtual?

La cuarta pregunta se plantea como una apertura hacia la exploración de las relaciones entre identidad individual adolescente y redes sociales en el contexto de los CRAE, y nos puede ofrecer algunas pistas para un posterior estudio de mayor alcance.

Esta investigación es así cualitativa y de tipo exploratorio, ya que indagar acerca de los usos de las redes sociales por parte de los adolescentes en CRAE, se hará mediante el análisis del discurso de los educadores y educadoras sociales.

Tiene un enfoque fenomenológico, a partir del cual nuestro interés se orienta hacia el análisis de las descripciones y las narrativas ofrecidas por los educadores y las educadoras sociales acerca del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes de CRAE. Los principales instrumentos utilizados son la entrevista y el grupo focal

Participantes

Nuestra unidad de análisis se relaciona con la profesión de los individuos perteneciente a nuestra población: educadores y educadoras sociales que trabajan con adolescentes (de 12 a 18 años) en un CRAE o en programas educativos para CRAE. Delimitamos nuestra población

Se permiten la reproducción, 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 estudio a los educadores y las educadoras sociales que trabajan o han trabajado con adolescentes (adolescentes de 12 a 18 años), en residencias educativas. La muestra seleccionada es de tipo no probabilística, ya que la elección de los educadores y las educadoras sociales no depende de la probabilidad sino de las características elegidas para responder a los objetivos de la investigación.

Seleccionamos una muestra de 7 educadores y educadoras sociales que trabajan en CRAE en Barcelona o región metropolitana de Barcelona, y 2 educadores sociales de Buenos Aires que trabajan en programas estatales de acompañamiento de los residentes de CRAE. Como se ha explicitado anteriormente el criterio de selección principal se relaciona con la experiencia laboral en los CRAE para adolescentes. Las personas se seleccionaron a través de conocidos, teniendo en cuenta tanto sus referencias profesionales como su grado de experiencia en el trabajo con adolescentes de CRAE.

Instrumentos

Para la recolección de las informaciones usamos técnicas como la entrevista y el grupo focal

La entrevista

Para recolectar las informaciones y poder responder a los objetivos de mi investigación, desarrollé un guion semi-estructurado, intentando ceder el protagonismo a los participantes.

Tabla 1: *Técnicas y Participantes* (Fuente: Elaboración Propia).

Técnica	**Participantes**
Entrevista	Nicolás
Entrevista	Pablo
Entrevista	Miriam
Entrevista	Belén
Entrevista	Carlos
Grupo Focal	Rubén María Ángeles Mar Fran

Basamos las entrevistas en un guion semi-estructurado, preguntas relacionadas con las temáticas generales que fui introduciendo en la entrevista con un orden previo, pero a las cuales pude, en algunas ocasiones añadir preguntas adicionales no guionadas, con el objetivo de obtener mayores precisiones sobre los temas de interés.

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

Se permiten la reproducción, 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 Grupo focal: Adolescencia y redes sociales en los CRAE: realidad, potencialidad y límites

Nos planteamos la realización de un grupo focal para poder recoger las informaciones sobre las representaciones de los educadores y las educadoras sociales en relación al uso que hacen los adolescentes de CRAE de las redes sociales, frente a las informaciones previamente recogidas en las entrevistas personalizadas. Me interesa medir el grado de variabilidad en las respuestas, en el contexto de un intercambio colectivo de opiniones.

El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que nos permite evaluar las opiniones, concepciones, pero también las motivaciones y los comportamientos de los educadores y las educadoras entrevistados. Como señala Domínguez Sánchez- Pinilla y Davila Legerén (2008), el grupo focal nos permite obtener múltiples definiciones de una misma situación, y respuestas que pueden ser diversificadas, creativas e innovadoras respeto a la guía previamente redactada por el investigador.

Normand Thibeault (2010) sugiere que la dinámica propia de los grupos focales, permite explorar y simular las diferentes visiones de los participantes mediante el debate: *"La principal ventaja del método reside en los aspectos positivos de la interacción y de la dinámica de grupo. Los intercambios favorecen la emergencia de los conocimientos, opiniones y experiencias, como reacción en cadena"* (en línea).

Se desarrolla el grupo focal en una hora: *"después de 2 horas los participantes y el facilitador empiezan a cansarse; las preguntas y las consecuentes discusiones empiezan a perder de su relevancia"* (Sharken Simon, 1999, p. 4)

El grupo focal se realiza mediante la elaboración de una guía de debate, teniendo en cuenta dos reglas importantes para el desarrollo del guion (Duchesne y Haegel, 2004):

> 1- No se pregunta a los participantes las preguntas que nos hacemos como investigadores.
>
> 2. Abordar al principio, preguntas más generales y abiertas para encaminarse hacia temas más precisos progresivamente y terminando el grupo focal contrastando las hipótesis más específicas de la investigación.

Siguiendo las recomendaciones de Sharken Simon (1999), organicé el diseño del grupo focal a partir de las siguientes etapas:

> (1) Definición del tema. Definición de 5 preguntas cortas y claras. Siguiendo a Duchesne y Haegel (2004), fueron preguntas abiertas, con la intención de estimular el trabajo del grupo.

Se permiten la reproducción, 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) Selección de los participantes: perfiles de los participantes (Primera selección: 6 educadores y educadoras sociales, que trabajan en CRAE con adolescentes entre 12 y 18 años).

(3) Definición de una fecha de encuentro de grupo.

(4) Realización una Guía de Debate: se construye una guía de debate con 5 temáticas principales, tratadas durante unos 10-15 minutos.

(5) Definir el rol del moderador. Opté por empezar mediante una explicación clara de los objetivos del grupo focal. Una vez empezado el grupo focal, seguí la guía previa, y opté por hacer un trabajo de síntesis en el final de cada temática, para aclarar zonas de sombras o pasar a la siguiente temática.

(6) Elección un lugar adecuado: el Grupo Focal se realizó en un despacho de la Universidad de Barcelona. El lugar debe de ser confortable y silencioso. El día del Grupo Focal, se solicitó el acuerdo de los participantes para la grabación y su análisis posterior de cara a la producción científica. Se aclaró el respeto del anonimato y de todas las informaciones expuestas.

Proceso en el análisis de los datos

Una vez realizadas las entrevistas y el grupo focal, se procedió al análisis de los datos. El contenido de dichas entrevistas y del grupo focal, ha sido procesado con un análisis de contenido categorial. Este proceso de categorización ha sido inductivo; a partir de las entrevistas se procedió a la transcripción y a la definición de pre-categorías, con el objetivo del análisis.

Una de las particularidades del análisis de datos cualitativo, en relación a metodologías cuantitativas es que la recogida de los datos y su análisis funcionan a la par, en un diálogo constante.

A continuación, se destacan las cuatro etapas principales en el análisis de los datos de nuestra investigación, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986):

1. En la primera etapa (“descubrimiento en progreso”): el proceso de análisis de datos requiere que el investigador pueda volver a los datos recogidos, para poder replantear el proceso investigativo, siendo este proceso completamente cíclico. Se establece una lista de temas emergentes, se elabora tipologías que nos permiten identificar y desarrollar los conceptos y las teorías, que interpretamos en función de un trabajo bibliográfico.

2. En la segunda etapa (“la reducción de los datos”): comenzamos el proceso de codificación de los datos. Se buscan en esta etapa, tendencias, regularidades para constituir categorías, necesarias para poder establecer comparaciones y matices, con la finalidad de reducir los datos y centrarnos en los que responden al planteamiento del problema y las hipótesis de investigación. Es la etapa del refinamiento de la comprensión del tema de estudio, donde, por

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

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

ejemplo, se separan los datos pertenecientes a diversas categorías para afinar el esquema analítico de los datos.

3. En la tercera etapa se relativizan los descubrimientos. Se incluye la comprensión de los datos en el contexto del trabajo de campo, determinando la influencia del investigador, las interferencias, las fuentes elegidas, nuestra subjetividad en el análisis, etc.

Análisis de los Datos

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas y del grupo focal (GF), emergieron 17 categorías analíticas, reducidas (mediante la combinación de categorías) a 10 categorías principales. Se propone a continuación una aproximación a los datos recogidos, organizada en dos etapas principales.

Tabla 2 Categorías principales de análisis (Fuente: Elaboración Propia).

Ámbito	**Codificación y Categoría de análisis**
Instituciones	1. Tarea CRAE
	2. Funcionamiento Sistema de protección
Actores principales	3. Ser educador en CRAE
	4. Ser residente en CRAE
Usos de las redes sociales (RS) y TIC en el CRAE	5. Tecnología en el CRAE 6. Normas de uso 7. Tipos de uso residentes 8. Tipos de uso educadores
Subjetividad adolescente residente	9. Consecuencias RS en la subjetividad
Representaciones de los educadores	10. Imaginario sobre RS.

Resultados

Seguidamente, se presenta una aproximación a la información recogida, organizada a partir de las 4 preguntas principales de la investigación.

(1) ¿Qué representaciones tienen los educadores y las educadoras sociales del uso de las redes sociales por parte de los adolescentes residentes?

Los educadores y educadoras sociales que participaron al estudio afirman que los y las adolescentes que ingresan en el CRAE, llegan con estados emocionales heredados de dificultades y conflictos en el marco familiar (situaciones que dieron lugar a la medida 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.

protección por parte de la administración pública). Surge en sus discursos la certidumbre de que los y las adolescentes atravesaron eventos traumáticos antes del ingreso en el CRAE, inadecuados a su edad: *"son adolescentes que vienen con una carga emocional muy fuerte, que han vivido muchas cosas… En una vida de 15 años, de todo"* (Entrevista Miriam). Pero, seguidamente, se asocia en el discurso, la realidad contextual con la capacidad de resiliencia de los y las adolescentes:

> *"Estuvieron como viviendo la vida antes de tiempo… conviviendo con los adultos que estaban con ellos en la calle… ¡después tienen la alegría de todo adolescente!"* (Entrevista, Nicolás)

Los educadores y las educadoras sociales sugieren que los y las adolescentes parecen sufrir una estigmatización por residir en un CRAE; estigmatización por parte de su entorno social, y sobre todo en el marco de la escuela. Interpretan el alejamiento del núcleo familiar y la vida en el CRAE como un castigo, generando frustración: *"También los menores a veces viven en internamiento con mucha frustración, como un castigo"* (Entrevista Miriam).

A partir de estas representaciones sobre los y las adolescentes residentes, los educadores y las educadoras reconocen como tarea principal del CRAE, la de ofrecer un espacio alternativo a la familia o que pueda reproducir el espacio de vida familiar, favoreciendo el crecimiento individual.

Los entrevistados y las entrevistadas afirman que existe una presencia constante de la tecnología en los CRAE. En las instituciones residenciales donde trabajan los educadores y las educadoras investigados, parece común la presencia de ordenadores que pertenecen al CRAE (y cuyo uso es regulado por normas de convivencia, como lo afirma Carlos en la entrevista) así como Tablet o portátiles comprados normalmente por la institución en el marco de la escolaridad de los y las residentes (se usan para ir a la escuela o para estudiar, Entrevista Carlos y Miriam). Por otra parte, omnipresente en los usos de la tecnología digital en el CRAE, el móvil se transformó en una puerta de acceso al espacio virtual para los adolescentes, además de un objeto muy valorado: Miriam comenta que los y las adolescentes reciben una paga semanal. Ahorrando algunos meses, consiguen tener el dinero para comparar el móvil, un objeto también muy valorado en el contexto de su centro.

Para poder tener un móvil, comentan los educadores y las educadoras sociales, hace falta tener dinero o relaciones, familiares cercanos o lejanos que puedan comprar el móvil, cargarlo, y regalarlo al o a la residente. Dicho de otro modo, si bien el acceso a las redes

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

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

sociales se hace mayoritariamente gracias al móvil, no todos los adolescentes y las adolescentes logran poseer uno.

Tipos de usos de las TIC y de las redes sociales en el CRAE

Sorprendentemente, cuando nos centramos en los tipos de usos de las TIC, se afirma que los y las adolescentes, si bien usan las redes sociales, no tienen un uso fluido ni saben usar adecuadamente los programas básicos que ofrecen las tecnologías digitales, tal como la ofimática. Esta realidad cuestiona directamente las teorías que usan la categoría de "Nativo digital", relativizando el grado de experticia que supuestamente tendrían que tener los y las y las adolescentes, nacidos en la era digital.

Los usos principales de las tecnologías digitales en el CRAE, se relacionan con la comunicación y en consecuencia el uso de las redes sociales: *"lo fundamental son las redes sociales y las redes de comunicación"* (Entrevista Carlos).

Se trata de un uso que se realiza en los tiempos libres, y, según los educadores u educadoras sociales puede ser muy prolongado: *"4- 5 horas por día, estoy hablando del tiempo libre que tienen…"* (Entrevista Miriam).

Por otra parte, también comentan la influencia de las redes sociales y de los Influencers en los jóvenes, quienes parecen ofrecer modelos subjetivos para los adolescentes.

> *"Y a partir de lo que tú has dicho de los videos clips, tienen una imagen súper estereotipada de lo que quieren ser. "Quiero tener este tipo de chándal este tipo de bambas, este tipo de vestimenta". Y luego en las redes sociales lo intentan aparentar o reproducir…".* (GF Rubén)

De manera general se reconoce que el acceso a las redes virtuales y la construcción de perfiles se realizan cada vez más joven, a pesar de los dispositivos de control y de las normas de uso de los centros (ver a continuación: Pregunta 3). Como en el caso de Rubén (Grupo focal) o Carlos (Entrevista), cuando se encuentran los perfiles, si los residentes son menores de 14 años, se suelen borrar. Los usos de las redes sociales se diferencian, según el sexo del o de la adolescente. La mayoría de los educadores y educadoras coinciden en que las chicas exponen más frecuentemente su cuerpo en las redes sociales que los chicos, más proclives al juego online o subir fotografías de objetos con valor económico (relojes, motos, coches, etc.).

Ligado a este aspecto, según los educadores y las educadoras, el tipo de red social virtual más valorado por los adolescentes residentes, es Instagram, Snapchat, YouTube, WhatsApp y en

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

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

menor medida Facebook. Esta última red social, se liga a la comunicación con la familia o con los adultos, según los comentarios registrados en las entrevistas.

Los educadores y educadoras sociales muestran preocupación ante algunas conductas adictivas detectadas en los centros. Usos prolongados, chicas que exponen sus cuerpos en la red, con el riesgo de que un hombre se aproveche de ello y difunda las fotografías (Caso judicializado, Entrevista Miriam), chicos que miran pornografía de manera abusiva, o amenazas a un par, difundidas por la red y sobre todo, una palabra unánime en las entrevistas así como en el grupo focal, que caracteriza el tipo de uso y consumo de las redes sociales por parte de los y las adolescentes residente: la ansiedad.

> *"Están esperando el momento que tengan el móvil, a partir de los 14 años, esperando con ansiedad"*. (Entrevista Carlos)
>
> *"Si no se apaga el Wifi no descansan"*. (GF Fran)

A la hora de hablar de los tipos de consumo de las redes sociales, los educadores y las educadoras suelen utilizar palabras o expresiones que pertenecen al ámbito de las enfermedades o drogadicción: "enganchados" (GF, Fran, Rubén), "adicción" (Entrevista Carlos, Entrevista Miriam), "anti social", "irse del mundo" (GF, Fran), "adicción para la "evasión", "abstinencia" (Entrevista Nicolás) y "dependencia" (GF, María Ángeles).

También debo aclarar que los educadores y las educadoras, si bien hablan de ansiedad o "adicción", también comentan acerca de los procesos de "recuperación", relativamente cortos (1-2 semanas según Carlos) y que se trabajan desde los equipos educativos de los centros. Se trata de medidas relacionadas con las horas de usos, o medidas excepcionales de prohibición de uso (en el caso de adicción a las redes sociales, o en el caso de que el centro está investigando el entorno familiar y se prohíbe el contacto del o de la residente con la familia).

Efectivamente, frente al uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes, los educadores y las educadoras determinan diferentes estrategias de regulación.

Veremos a continuación, como desarrollan estas medidas educativas en los centros.

(2) ¿Cuál es el discurso de los educadores y las educadoras en CRAE sobre su práctica educativa en relación con el uso de las redes sociales por parte de los adolescentes?

Ser educador o educadora social en un CRAE, se piensa a partir de la construcción del vínculo con él o la residente. Tanto en el GF como en las entrevistas, los y las educadoras

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

sociales indican que su labor se desarrolla a partir de la presencia con el otro, y la construcción de una relación:

> *"Sin vínculo no hay posibilidad de incidir… Para poder entablar un vínculo con los chicos, lo indispensable es hacerse presente de manera significativa"*. (Entrevista Nicolás)

Ser educador y educadora social en un CRAE, se aprende en la práctica educativa cotidiana. Si bien los conocimientos teóricos de la carrera son indispensables, la mayoría de los educadores y educadoras entrevistados, coinciden en que el trabajo cotidiano y el "cuerpo a cuerpo" con los residentes permiten el aprendizaje significativo del oficio, cuyo objetivo principal es ofrecer a los residentes recursos, estrategias, o modelos de referencia para que puedan construir su autonomía futura a partir del éxito.

El trabajo se desarrolla en el marco de un equipo, y los educadores y educadoras coinciden en la importancia de compartir un mismo criterio educativo en el trabajo cotidiano con los y las adolescentes en el CRAE (consenso en las decisiones del equipo).

En contradicción con la concordia necesaria frente a los residentes, los educadores y las educadoras señalan en las entrevistas, situaciones donde los criterios difieren en los equipos, perjudicando el trabajo educativo, por ejemplo, en relación al uso de las redes sociales en el CRAE.

Parece existir una multitud de criterios por parte de los adultos en relación al uso de las redes sociales en el CRAE, y en consecuencia, un sentimiento de desorientación, de "descontrol" (Entrevista Carlos). Si bien las redes sociales constituyen potencialmente un recurso educativo que quieren utilizar, los educadores y las educadoras reconocen que no saben todavía cómo hacerlo:

> *"[…] yo creo que tenemos la falta de tiempo para ver cuáles han sido las consecuencias de determinados tipos de usos, abusos, permisiones, o no…"*. (Entrevista Carlos)

Existe un "desfase" de las respuestas educativas frente al uso delas redes sociales, abordadas como parte de un cambio de paradigma general en la transmisión del conocimiento, donde el educador o la educadora todavía no encontraron su lugar de referencia. Frente a la aparición de las redes sociales en el CRAE, las representaciones de los educadores y de las educadoras ondulan entre una percepción negativa de las mismas, hasta percibirlas como una amenaza para su acción educativa, y una percepción más positiva, nutrida por la intención de aprender a trabajar con la presencia ineluctable de las redes sociales.

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

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

Una percepción negativa, como intromisión en el trabajo educativo (intromisión de las familias, de los contactos que pueden poner en situación de riesgo el adolescente y la adolescente), peligro para la integridad del adolescente (por ejemplo, en el caso de una niña que expone su cuerpo por las redes sociales, Entrevista Miriam), por la violencia que se puede percibir en las redes sociales (Entrevista Carlos, Entrevista Miriam), y porque las redes sociales *"empobrecen las relaciones"*(Entrevista Miriam).

La mayor preocupación de los educadores y educadoras entrevistados se relaciona con este aspecto relacional: afirman que las redes sociales tienen un carácter sustitutivo a las relaciones sociales cara a cara, reemplazando los espacios de socialización física por espacios de socialización virtual entre adolescentes (Entrevista Carlos). Además, estas relaciones se basan en posibles falsedades y engaños, por la posibilidad de fabricar avatares (entrevista Carlos), y la manipulación de las imágenes para la construcción de si (y la gestión del yo online): *"Las redes sociales son una imagen. Yo puedo estar llorando y ahora mismo subir una foto de lo alegre que estoy, y de que lo tengo todo"* (GF Mar).

Por otra parte, también se reconoce que el uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes residentes responde a una necesidad por parte del o la residente de ser *"como cualquier adolescente": "Un adolescente de 15 años necesita un móvil para poder juntarse con sus amigos…"* (Entrevista Belén).

En las entrevistas, los educadores y las educadoras afirman que estar en las redes sociales se volvió necesario para el proceso de socialización de los y las adolescentes resientes en el CRAE. La creación e perfiles online respondiendo a un criterio de normalización, como lo comenta María Ángeles:

> *"Hasta qué punto puedes limitar que un menor haga un perfil en las redes sociales si lo hace todo el mundo, si es lo normal hoy en día. Entonces eres tú que lo estas prohibiendo… Es como decir: "como eres de centro no puedes". Es complicado…".* (GF María Ángeles)

El uso de las redes sociales y la construcción y gestión de los perfiles online por parte delos y las adolescentes de centro, se podría hacer entonces con el objetivo de sacarse la etiqueta de "Adolescente de CRAE", para elegir un perfil que ayude a sociabilizar con el grupo de pares adolescentes, fuera del CRAE.

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

Se permiten la reproducción, 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, en el Grupo Focal, cuando pregunto a los educadores y las educadoras sobre la importancia del móvil para los y las adolescentes, las respuestas muestran la determinación por parte del adolescente de alejarse del estigma ligado a la institución que lo acoge:

> *"María Ángeles: Un poco por la dependencia del uso del móvil de la sociedad actual. Un poco por el grupo de iguales tú ves a los adolescentes que están todos con el móvil.*
>
> *Rubén: Para la normalización, para sentirse como los demás. No es que está en un centro y no usa las redes sociales y los móviles, sino que lo usa como él de su clase. Y por eso tienen mucha importancia las redes sociales, porque se sienten más identificados a los demás"* (GF).

Este elemento está relacionado con el componente subjetivo de la identidad, y la gestión del yo, temas que desarrollaremos a continuación (Pregunta principal 4).

De manera generalizada, en las entrevistas y el GF llevado a cabo, existe la sensación de que la acción educativa debe contemplar la presencia de las redes sociales. Desde la diversidad de opiniones sobre el uso de las redes sociales por parte de los y las residentes, y teniendo en cuenta los intereses de los y las adolescentes, los educadores y las educadoras sociales manifiestan unánimemente su intención de intervenir en la esfera virtual. Según los centros, la dirección permite o no la relación virtual de los educadores y las educadoras sociales con los residentes, pero se suelen usar las redes sociales e internet para obtener información sobre los residentes, con objetivo educativo o por urgencia: *"Sobre todo cuando se fugan van muy bien las redes sociales"*. (Entrevista Miriam)

Las entrevistas llevadas a cabo demuestran que la intención de intervenir en la esfera virtual, cuando se hace sin previo criterio común por parte del equipo, puede ser muy confusa, como mínimo, hasta contradecir y fragilizar el trabajo educativo en el CRAE. Dicho de otro modo, cuando impone un criterio individual, no pactado con el equipo educativo, el educador o la educadora social se pone en una posición que puede ser contradictoria con su tarea profesional, pasando de ser tutor o referente a "amigo" virtual.

Así, en las entrevistas se comenta acerca de relaciones virtuales de algunos educadores y educadoras con los residentes, que se desarrollan más allá de las horas de trabajo de los profesionales, redefiniendo las dinámicas entre educadores, educadoras y residentes adolescentes. Carlos relata como una colega, por estar en comunicación con un residente mientras estaba de vacaciones, se entrometía en el trabajo educativo del equipo, descalificando las decisiones de sus colegas.

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

Se permiten la reproducción, 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 criterio educativo individual a la hora de actuar en relación a las redes sociales es entonces muy dispar. Sin embargo, con el objetivo de armonizar los criterios educativos, como lo mostramos a continuación, también existen espacios y normas claras sobre los usos de las redes sociales por parte de los y las adolescentes.

(3) ¿Cómo se aborda la temática de las redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa desde los equipos de educadores y educadoras sociales?

Existen dos tendencias principales a la hora de abordar la temática delas redes sociales desde los equipos educativos: la tendencia normativa y la tendencia educativa.

Si bien, como lo recuerda Carlos en la entrevista realizada, *"donde está la regla esta la trampa"*, todos los CRAE en los cuales trabajan los y las participantes de mi investigación poseen normas de uso para las TIC y redes sociales. Estas normas toman en cuenta tres factores principales: (1) la edad de los residentes (se permite el uso a partir de los 12 o 14 años, según el centro); (2) las horas de uso (las horas de uso de las TIC suelen ser reguladas) (3) Los espacios de uso (utilización de las TIC en el espacio común de la residencia, y si es en las habitaciones, no se autoriza el uso de noche). Las normas de uso suelen estar visibles, en los espacios comunes de CRAE, y contemplan los diversos usos posibles de las TIC, la TV, horarios, edad y tipos de usos.

Los educadores y las educadoras abordan la presencia de las redes sociales en la residencia, como irrupción del espacio virtual en el espacio físico del CRAE, hecho que potencialmente puede crear desequilibrios en la convivencia y el trabajo educativo con el grupo de residentes.

Por otra parte, en algunos casos se toman medidas para regular el uso de algunas redes sociales: por ejemplo, que entre residentes no estén conectados por WhatsApp (según Miriam, para evitar los grupos cerrados, las críticas entre residentes y posibles conflictos en la convivencia). En las situaciones ideales, los educadores y las educadoras afirman la necesidad de una regulación de los usos, por el control de las horas y de los contenidos.

Pero existe otra tendencia, una respuesta con una tendencia más educativa, reconociendo las redes sociales en la cotidianidad de los y las residentes, para cuestionarlas o tomar en cuenta el potencial delas redes sociales, para favorecer el crecimiento del o de la adolescente. El punto de partida de esta postura se sitúa en reconocer la actualidad de las redes sociales 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.

vida de los y las adolescentes residentes, y en consecuencia la necesidad de explorar las redes para poder mejorar el trabajo educativo.

Emergen entonces 4 líneas educativas principales, orientadas a:

> (1). Fomentar en los residentes una perspectiva crítica sobre los medios y las imágenes (como lo trabajan Miriam, Carlos, Mar o María Ángeles). Sobre los video clips, María Ángeles comenta: *"Les hacíamos entender que a lo mejor estos cantantes han tenido suerte, que esto se alquila, se deja, que no todo lo que se ve en las imágenes es real"* (GF, María Ángeles).
>
> (2). El Uso de las TIC o las redes sociales por parte del equipo educativo, para objetivos educativos o para la implementación de programas de atención, como por ejemplo: la creación de programas para facilitar la comprensión de los y las residentes no hispanoparlantes (traducción de las normas del centro en pictogramas, como en el caso del centro de María Ángeles), o en el caso del programa "Pre-egreso" de Nicolás (que planeta el uso de Facebook para fomentar solidaridad y redes entre residentes), o en el caso de la creación de redes de trabajo entre educadores o educadoras mediante Facebook.
>
> (3). Conocer más al residente, a sus intereses, mirando su perfil online, con el objetivo de adecuar la respuesta educativa: *"Usamos la información de Facebook, para el vínculo, allí te sirve"* (Entrevista Nicolás).
>
> (4). Ejercer un control educativo sobre los contenidos publicados por los y las adolescentes residentes en sus perfiles.

A nivel regional, también existe la voluntad de unificar criterios educativos a la hora de pensar el uso delas redes sociales en los CRAE: en este sentido, Miriam nos comenta haber participado a reuniones por parte de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia de Cataluña (DGAIA), para tratar de unificar criterios.

A parte de las medidas educativas adoptadas desde el equipo educativo, el uso de las redes sociales se regula a nivel de las tutorías individuales de cada educador o educadora con el adolescente tutorizado (las tutorías son obligatorias y se distribuyen entre educadores o educadoras).

Finalmente, indicar que existe una sensación de ineficacia en el trabajo sobre el uso de las redes sociales por parte de los residentes adolescentes en CRAE. Los usos por parte de los y las adolescentes desbordan los criterios educativos ligados a la protección de la intimidad del y de la adolescente:

> *"Es un poco incongruente porque tú no puedes tener en tu dispositivo digital ni fotos de los chicos ni nada de esto, pero luego apareces en las redes sociales, en los perfiles de los residentes"* (GF Rubén).

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

Se permiten la reproducción, 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) ¿Cuál es la relación entre la identidad del adolescente residente en Centros Residenciales de Acción Educativa y el entorno virtual?

> *"Ella se sentía como una estrella, realmente. Y de hecho lo era. En la calle la reconocían, lo que pasa es que ella quería ser estrella para los chicos, para las chicas ya… no"* (Entrevista Miriam).

Los educadores y las educadoras entrevistados indican que, en algunos casos, los adolescentes residentes crean perfiles con rasgos que difieren en gran medida con la personalidad en el mundo "real": *"el perfil que ella exponía en las redes no era para nada lo que ella era diariamente"*. (Entrevista Miriam)

Por otra parte, las redes sociales permiten salir del espacio educativo del CRAE, y tener comunicaciones con amigos, educadores o familiares. Constituyen un "ruido" en el control educativo que parece desbordar la acción de los educadores y las educadoras. Los y las adolescentes también pueden usar las redes sociales para comunicarse con los educadores y las educadoras fuera del CRAE, lo que puede constituir un obstáculo en el trabajo en equipo, como lo vimos anteriormente (Pregunta principal 2).

La mayoría de las comunicaciones de los y las adolescentes residentes tienen como objeto la atención de sus pares. Se trata de recorrer el espacio virtual para poder conversar con un "amigo", sentirse acompañados. También se usan las redes sociales para mantener el contacto con un amigo o una amiga que pasó por el CRAE en el pasado (Mar, Grupo Focal).

Se reconoce como uno de los principales objetivos, el uso masivo de las redes sociales por parte de los y las adolescentes, para comunicar sobre uno mismo a los demás, y conocer a los demás accediendo a sus perfiles. En este intercambio comunicativo, entra en juego el valor simbólico de "ser popular".

Se añade entonces al objetivo de comunicar sobre uno mismo, ganar "Likes" ("Me gusta"), tener "fans" o "seguidores", es decir usuarios y usuarias que pasan de ser observadores anónimos a personas con perfil en la red social, y con quien el o la adolescente puede comunicar: un "amigo" en la red. La búsqueda de "Likes" entre adolescentes residentes en CRAE parece tener a veces los rasgos de una verdadera competición:

> *"Estoy yo con ella, y tengo más "Likes" que tú, y me creo mejor que tú, soy más conocido. Es casi una competición: quien tiene más quien tiene menos, y cuantos seguidores tengo, cuanta gente me sigue, cuanto sigo yo cuantos sigues tú"* (GF Rubén).

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

Se permiten la reproducción, 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 poder lograr el objetivo de conseguir más aprobación, los educadores y educadoras sociales observan verdaderas estrategias de los y las adolescentes, con acciones medidas para conseguir multiplicar los efectos de una publicación en el perfil virtual, por ejemplo, publicando las fotografías en horas determinadas, teniendo en cuenta como principal criterio el número de pares conectados.

La estrategia para incrementar la popularidad también se puede detectar en las opciones de perfil que se elige: "privado", y solo accesible a los "amigos" o contactos en la red social; público, de acceso libre a cualquier usuario o usuaria de la red social. Si bien, los y las adolescentes reconocen que pierden intimidad, elegir la opción pública para el perfil multiplica las posibilidades de conseguir "Likes" o de ser seguido por "fans" (lo que también otorga valor a cambio). De hecho, lo recuerda María Ángeles cuando opina sobre los usos de los y las adolescentes residente: "Para ellos, es más importante que te sigan, más que tu sigas… *"Y sobre el perfil público explica: "Lo eligen para que más gente los vea, si son públicos. Y podrías tener Likes" de gente que no conoces. Libremente puedes dar me gusta"* (GF María Ángeles).

Tener perfil público, también pone el o la adolescente residente en CRAE en situación de riesgo.

Como lo muestran las entrevistas llevadas a cabo, en los perfiles en las redes sociales, objetivos y estrategia se desarrollan mediante actividades de producción de sí mismo: aparentar ser rico o rica, pero también exponiendo su cuerpo para mostrar fuerza, belleza o sex appeal. Por otra parte, algunos adolescentes incorporan video o frases, con el objetivo, según los educadores y educadoras, de parecer más maduro, más sensible o intelectual.

La mayoría de los educadores sociales acuerdan que la búsqueda permanente de "Likes", responde a la búsqueda de aprobación por el grupo, es decir sentirse valorado por los demás, las redes sociales ocupando también una función sustitutiva, como lo afirma Carlos (Entrevista). Se trata del buscar el reconocimiento de los pares virtuales, como lo afirma uno de los entrevistados: *"Tengo reconocimiento de tantas personas, me siento mejor"*.

Recibir "Likes", les hace sentir aceptados, valorados "Estrellas" (Entrevista, Miriam). Compartir videos o fotografías en las redes sociales, también responde a la búsqueda de un modelo subjetivo para el crecimiento personal.

Volviendo sobre los aspectos estratégicos, de manera contradictoria con la estrategia anterior del perfil público, los y las adolescentes residentes, deciden elegir, en algunos casos, perfiles

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

privados. Según los educadores y educadoras sociales, esta estrategia responde al objetivo de crear un espacio propio, lejos de la vigilancia (y control) del educador.

Las redes sociales, en efecto, parecen ser el espacio de los y las adolescentes, casi en exclusiva, y deciden voluntariamente estrategias para conquistar un territorio propio.

A pesar de haber intentado aprovechar las redes sociales para llevar a cabo su trabajo de educador social con los adolescentes residentes en CRAE, Nicolás relata que no consiguió despertar su interés: *"Un poco la conclusión que sacamos es "el Facebook es mío, no me pidas que ponga algo". Entonces eso. "Si vos me pedís… no tengo ganas, es mi Facebook, no me molestes"* (Entrevista Nicolás).

La relación entre el o la adolescente y el espacio virtual se establece entonces cotidianamente, el sujeto entreteniendo su perfil en la red social, construyéndolo día tras día, a partir delos relatos sobre el propio yo.

Los y las adolescentes residentes de CRAE muestran un gran interés hacia los espacios de socialización virtual, como todos y todas las adolescentes, y, a pesar del control educativo, logran construir sus perfiles fuera de las miradas de los educadores y de las educadoras.

Diseñan un espacio, propio, y con el objetivo de ver y dejarse ver (y ganar en popularidad), construyen una estrategia para ganar en eficacidad (perfil público/privado, horas de publicación, etc.) y alimentan su perfil con imágenes, videos, o frases. Existe un espacio de socialización difuso para el o la adolescente, difundido en las redes, y con contactos cercanos, familiares y desconocidos, y con modelos culturales globales, Influencers de YouTube que marcan, impactan, "influencian" directamente las pautas a seguir para poder triunfar (o tener muchos "amigos" o "Likes").

Los educadores y las educadoras entrevistadas muestran que, más allá de los excesos del criterio de normalización (denunciado por Carlos, como lo vimos), no tener acceso a las redes sociales no es una solución sostenible desde la educación, sino que, al contrario, estigmatiza aún más una población de adolescentes que ya lo está.

Principales hallazgos del estudio

Después de este análisis detallado de las informaciones recogidas, presentamos los principales hallazgos de este estudio exploratorio:

1. Las tecnologías digitales están presentes en todos los CRAE, el móvil siendo la tecnología de más uso por parte de los y las adolescentes residentes de CRAE. El acceso a 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.

red virtual se volvió una condición importante de garantía para la inclusión social de todos y todas los y las adolescentes.

2. A través de su presencia en las redes sociales, los y las adolescentes parecen perseguir el objetivo de la popularidad (conseguir "Likes" y "seguidores"), y diseñan en consecuencia una estrategia y una serie de actividades para lograrlo, la relación entre el o la adolescente y el espacio virtual estableciéndose cotidianamente, el sujeto construyendo el relato de su propio online, con un impacto en su vida fuera del espacio virtual (felicidad, sentimiento de pertenencia, pero también competitividad, ansiedad, soledad o adicción). Las redes sociales parecen ser un espacio íntimo, exclusivo, de los y las adolescentes, y se deciden estrategias conscientes para conquistar un territorio propio. También responde la presencia virtual a la intención de ser "como los demás", o sea, a las ganas de pertenecer a un grupo de adolescente, sin ser estigmatizado como "adolescente de CRAE". Sus usos son diferentes de las generaciones anteriores.

3. Frente a la aparición de las redes sociales en el CRAE, las representaciones de los educadores y de las educadoras ondulan entre una percepción negativa, de amenaza por su acción y vinculo educativo (a la base de su trabajo) y una percepción más positiva, nutrida por la intención de aprender a trabajar con la presencia ineluctable de las redes sociales. Se asocian a estas percepciones el vocabulario: a la hora de hablar de los tipos de usos de las redes sociales por parte de los adolescentes residentes de CRAE, los educadores y las educadoras suelen utilizar palabras o expresiones que pertenecen al ámbito de las enfermedades o drogadicción. En consecuencia, existen dos tendencias principales a la hora de abordar la temática de las redes sociales desde los equipos educativos: la tendencia normativa y la tendencia educativa. Existe una dificultad en elegir el criterio educativo adecuado para algunos y algunas educadoras social en los CRAE: cuando impone un criterio individual, no pactado con el equipo educativo, el educador o la educadora social se pone en una posición que puede ser contradictoria con su tarea profesional, pasando de ser tutor o referente a "amigo".

4. Los y las adolescentes, si bien pueden ser expertos en el uso de las redes sociales, no lo son en el uso de los programas básicos que ofrecen las tecnologías digitales.

Discusión

> *Un hecho curioso sucede, en cambio, con el celular, que no reconoce diferencias sociales. Casi todos los adolescentes cuentan con un teléfono móvil.*
> (Morduchowicz, 2014, p. 25.)

Lluna y Pedreira (2017), en su obra "Los nativos digitales no existen" abordan el desafío de la educación de los niños, niñas y jóvenes en un mundo digital. En el prólogo del libro, Enrique Dans, afirma que, al contrario de lo que afirmaba Prensky (2001) sobre las jóvenes generaciones y los "nativos digitales", verdaderos "hijos/as de la edad digital" los últimos estudios los muestran más bien como "huérfanos digitales":

Se permiten la reproducción, 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 evolución de las tendencias refleja el mismo fenómeno: a medida que la web se desarrolla y ofrece cada vez más posibilidades, los jóvenes parecen abandonar muchas de las herramientas sociales y refugiarse en la simple mensajería instantánea, en una comunicación extremadamente poco sofisticada. (Dans, Prólogo de Lluna y Pedreira, 2017).

En el caso de esta investigación exploratoria, los y las adolescentes residentes, si bien usan las redes sociales, son más bien usuarios con un conocimiento básico en los programas que ofrecen las tecnologías digitales. Este hecho, conjuntamente con el derecho a un acceso a internet debe ser tomado en cuenta para una mejor inclusión social de los y las adolescentes residentes en los CRAE.

En lo que concierna los usos de las TIC, los y las adolescentes residentes parecen conectarse mayoritariamente (no exclusivamente) a las redes sociales, persiguiendo un objetivo ligado a la construcción subjetiva a través del proceso de socialización online, y a partir del reconociendo del grupo de pares.

Está búsqueda se ejecuta mediante una carrera individual hacia la aprobación, que se descifra a partir del incremento de la popularidad, concretamente expresada a partir de los “Likes” y nuevos “seguidores” conseguidos, una situación que no parece contar todavía con una respuesta educativa por parte de las instituciones.

En este contexto, las resoluciones de los educadores y educadoras sociales oscilan entre acciones a partir de criterios individuales, y trabajo coordinado desde los equipos educativos de los CRAE. Cuando se actúa desde una valoración personal y se establecen relaciones online, fuera de las relaciones institucionales Educador-Educando, los y las profesionales se arriesgan a una posición contradictoria con su tarea profesional, pasando de ser tutor o referente a “amigo” online.

Las representaciones de los educadores y las educadoras sociales en CRAE sobre el uso de las redes sociales por parte de los y las adolescentes, indican entonces una situación precaria, donde las redes sociales traen al grupo de residentes potenciales situaciones de abusos o violencia, y una ansiedad de los jóvenes por acceder a la virtualidad, al mismo tiempo que a la posibilidad de ser uno mismo, un igual a los demás, o explorar otros yoes a partir de la gestión de su perfil virtual.

Se entrelazan realidad y virtualidad, en el proceso de socialización online del o de la adolescente residente. En este proceso, construyen su identidad a partir del reconocimiento

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 grupo y de sus pares, quienes, por sus comentarios, reacciones y valoraciones, actúan como espejos del ser propio, colaborando finalmente a la constitución subjetiva del individuo.

Más allá de sus tipos de uso y de la peligrosidad que conlleva la exposición de los y las adolescentes en las redes sociales, el acceso la red social parece transformarse en una condición imprescindible para la socialización juvenil. En el caso de los y las adolescentes residentes en CRAE, poder conectarse en la red, también posibilita la inclusión en grupos de adolescentes fuera del CRAE, lo que podría ser determinante para los procesos de egreso institucional y el desarrollo futuro de una autonomía fuera del sistema de protección de la infancia y de la adolescencia.

Referencias

Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris: Gallimard.

Bottini, M.C. (2012). *La política de institucionalización de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires 2007-2011*. Buenos Aires: Colección Eudeba.

Cardon D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux 6* (152), 93-137. Recuperado de https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RES_152_0093

Christakis, N. A., y Fowler, J. H. (2010). *Conectados: El sorprendente poder de las redes sociales y como nos afectan.* Barcelona: Taurus.

Dans, E. (2017). Prólogo. En Lluna, M. y Pedreira, C. (2017). *Los nativos digitales no existen.* Madrid: Editorial Deusto.

Domínguez Sánchez- Pinilla, M., y Davila Legerén, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En A. Gordo López y A. Serrano Pascual. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (97-125). Madrid: Pearson educación.

Duchesne, S., y Haegel, F. (2013). *L'enquête et ses méthodes: les entretiens collectifs*. Paris: Nathan. Recuperado de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs00841629/file/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv._2004.pdf

Elogia-IAB. (2017). *Estudio anual de las redes sociales*. Recuperado de https://blog.elogia.net/estudio-anual-redes-sociales-2017

Elvira, A. (22/12/2017). Jóvenes bajo tutela: el riesgo de la distancia. El Diario.es. Recuperado dehttps://www.eldiario.es/catalunya/opinions/Jovenes-tutela-riego distancia_6_721337878.html

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

Fluckiger, C. (2010). Blogs et réseaux sociaux: outils de la construction identitaire adolescente? *Diversité, ville école intégration* (162), 38-43. Recuperado de http://hal.univ-lille3.fr/hal-01373990/document

Fumero, A. y Espíritusanto, O. (2012). *Jóvenes e infotecnologías. Entre nativ@ y digitales*. Madrid: INJUVE.

Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, 49 (4), 819-826. doi 10.3917/rfs.494.0819

Gallego, J. C. (2010). *Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Técnicas básicas*. Madrid: Editex.

Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.

Gilbert, G. y Barton, H. (2014). The motivations and personality traits that influence Facebook. En: Power y G. Kirwan (eds). *Cyberpsychology and New Media: A thematic reader* (45-75). Nueva York, USA: Psychology press.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Peninsula.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (4º Ed). México: MacGraw Hill/ Interamericana Editores.

Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niños? Políticas sociales y derechos de niños en situación de calle. En Carli, S. (Comp). (2006). La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós.

Lluna, M. y Pedreira, C. (2017). *Los nativos digitales no existen*. Madrid: Editorial Deusto.

Masreal, F. (9/05/2011). *Los centros de menores llaman a combatir su estigma de conflictivos*. El Periódico. Recuperado de https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20110509/los-centros-de-menores-llaman-a-combatir-su-estigma-de-conflictivos-998713

Megías Quirós, I., Rodríguez San Julián, E. (2014). *Jóvenes y la comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

Metton, C. (2006). *"Devenir grand". Le rôle des technologies de la communication dans la socialisation des collégiens* (Tesis doctoral). EHESS, Paris.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la indentidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2014). *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nadkarni, A., y Hofman, S.G. (2012). Why people use Facebook? Personality and Individual *Differences*, 52, 243-249. doi 10.1016/j.paid.2011.11.007

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Inmigrants. *Revista On The horizon*, 9 (5), 1-5.

Real Academia Española. (2017) 24ª edición. Red social. *Diccionario de la Real Academia Española [versión electrónica]*. (s.d). Recuperado de http://dle.rae.es/?id=VXs6SD8

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

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

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En: Simposio interamericano de Etnografía en Educación. *Simposio llevado a cabo en XI Simposio interamericano de Etnografía en Educación*, UBA, Buenos Aires.

Ruiz Corbella, M., y De Juanas Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre educación*, 25, 95-113.Recuperado de https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/1883/1753

Sánchez-Valverde Visus, C. (2016). El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿Niño/Niña? o ¿Menor? IPSE-ds, Vol (9). 55-68. Recuperado de http://ipseds.ulpgc.es/IPSE-ds_Vol_9_2016/IPSE-ds_9-5.pdf

Sharken Simon, J. (1999). *How to conduct a focus group.* AMHERST H. WILDER FOUNDATION. Recuperado de https://www.tgci.com/sites/default/files/pdf/How%20to%20Conduct%20a%20Focus%20Group_1.pdf

Soulière, M. (2013). La construction de soi chez les adolescents : Une histoire d'ouverture et de temps. *Service social*, 59(1), 108–128. https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2013-v59-n1-ss0746/1017483ar/

Taylor, S.J. y Bogdam, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, Studio Básica.

Varela, C. (2013). La institución como forma social creadora de subjetividad. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, 165-171. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34429/Documento_completo.pdf?sequence=1

Villa, A (2015*)*. Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui. *Debats Catalunya Social Propostes des del Tercer Sector*, 41.

Para contactar:

Thomas André Prola, email: **thomasprola@ub.edu**

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

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

The importance of song lyrics in perceptions and the sense of identity of young people

La importancia de las letras musicales en las percepciones y en el sentido de la identidad de los jóvenes

María Gemma Sánchez González, *Universidad de Extremadura, Lenguas y culturas.*

Abstract

The fact that music can act as a multi-purpose tool is widely accepted, as it can actually address identity and emotional needs in developmental stages in young people resulting in a change of perceptions of different aspects of life. This study aimed at measuring the level of impact that song lyrics may have on perceptions, through emotions, and identity patterns. A Likert-scale-based questionnaire and several dichotomous questions responded by 280 university students, underscored that perceptions and the sense of identity were in fact highly influenced by music lyrics.

Key words: emotions, identity, perceptions, song lyrics, young people

Resumen

Está ampliamente aceptado el hecho de que la música sea una herramienta multiusos, ya que puede satisfacer necesidades de identidad y emocionales en etapas de desarrollo de la gente joven, con un consecuente cambio en la percepción de diferentes aspectos de la vida. El objetivo de este trabajo fue medir el nivel de impacto que tienen las letras musicales en la percepción, a través de las emociones, y patrones de identidad de la gente joven. Un cuestionario basado en la escala de Likert y varias preguntas dicotómicas, respondidas por 280 estudiantes universitarios destacó el hecho de que las letras musicales influencian, en gran medida, las percepciones y afectan al sentido de la identidad.

Palabras claves: emociones, gente joven, identidad, letras musicales, percepciones

Fecha de recepción: 11/01/2021 Fecha de aceptación: 25/01/2021

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.

1. Introduction

It is extensively accepted that music is a form of expression and a way to produce feelings and emotions in people and can be used to change perceptions, which could actually enhance relationships and improve quality of life. Besides, song lyrics reflect social beliefs and attitudes. Considering the current crisis of values in younger generations (Sortheix et al., 2017) and the fact that music lyrics reflect moods and perceptions, music could then be an instrument to change those, through emotions, and reinforce identity patterns.

The multi-purpose value of music includes mood regulation (Saarikallio & Erkkilä, 2007) and identity formation (Bogt et al., 2010), among others, and has ability to change attitudes and build respect for the surrounding world. In a highly interconnected world, a popular activity such as music can bring positive outcomes should meaningful lyrics are properly employed.

Thus, the research question posed is: Can music lyrics positively influence perceptions and the sense of identity in young people?

2. Literature review

Music and identity in young people (MIYP)

Music is a constant factor in humans from the moment of birth. It is an entertaining activity that can provide a sense of belonging, identity and can enhance perceptions and feelings (Rentfrow & Gosling, 2003; Napier & Shamir, 2018). The close relationship between music and young people becomes the perfect scenario to regulate moods and emotions (Taruffi & Koelsch, 2014).

As claimed by Koenig et al. (2007), in general terms, music facilitates common ground for young people to share experiences and reinforce their personality, as music means expression and expression is paramount for human communication. Besides, music is a social bonding component (Nicolás & Azorín (2013) that can then materialise in positive actions and behaviour.

According to Roberts et al. (2009) the music industry is fully aware of the relevant amount of time and money young people spend on music, as it is an activity easily accessible and highly entertaining. On average, over 10,000 hours of active music is being listened to in adolescence years alone (Roberts et al., 2009). Surveys carried out around the globe confirm

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

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

that listening to music is on the increase (Kokkidou & Tsakiridou, 2009), assisted by globalisation and new technological devices. On their part, Christenson and Roberts (1998) assert that themes referred to by music lyrics actually make a relevant difference for the expression of ideas and feelings, among other aspects. Some of the reasons to find music consoling and entertaining is the power it has to enhance emotions and lay ground for personal identity (Schäfer et al., 2013; Bogt et al., 2011). An intimate relationship then is formed between music and young people when moods and emotions are involved (Taruffi & Koelsch, 2014).

The hypothesis for this construct is:

> H4: Music and identity in young people (MIYP) has an impact on the influence of perceptions and identity in young people (IPIYP).

Music and emotions in young people (MEYP)

It is vastly known that emotions can activate different perceptions, especially when individuals are undergoing changes in personality (Koenig et al., 2007; Maslow, 1954), as it is the case of young people, therefore, attribution of personal meaning to lyrics comes from perception of different artists and other peers (Bogt et al., 2011). Besides, emotions created by music, as stated by (Sloboda & Juslin, 2001), can affect individuals both physically, for instance in pulse rate or skin conductance (Ménard et al., 2015), and psychologically, in the way that music lyrics, the same as films or video games can influence those exposed to it (Coyne et al., 2011), as media messages have been proven to influence perceptions, standards and beliefs (Bussey & Bandura, 1999). Consequently, music can affect the identity patterns by following emotional states (Hariri et al., 2000) that will be reflected in actions and values towards ourselves and other peers.

The hypothesis for this construct is:

> H3: Music and emotions in young people (MEYP) have an impact on the influence of perceptions and identity in young people (IPIYP).

Song lyrics today (SLT)

A study by the Lawrence Technological University revealed a significant change in song lyrics over the last few years, in the sense that they reflect more feelings of sadness or anger

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

and they seem to have left the feeling of happiness behind (Napier & Shamir, 2018). Young people quickly engage with music and, as stated by Sánchez González (2020), the magnetism of music for young people encourages active participation in any field. Besides, *"Music's consoling effects were reported as resulting particularly from the sound and texture of the music itself, from attribution of personal meaning to music's lyrics, and, to a lesser extent, from perceptions of closeness to artists and other listeners"* (Bogt et al., 2011, p. 147)

The hypotheses for this construct are:

> H1: Song lyrics today (SLT) have an impact on the influence perceptions and identity in young people (IPIYP) and
>
> H2: Music and emotions in young people (MEYP) have an impact on song lyrics today (SLT).

Influence in perceptions and sense of identity in young people (IPIYP)

The understanding of messages and meaning by means of music, which is linked to emotions, can stimulate learning (Do and Schallert, (2004), which in turn would have an impact on perceptions of people. These perceptions built from personal enriching experiences with music would turn into norm activation (Steg & de Groot, 2009), benefiting the surrounding world. Considering these statements, the following hypothesis can be formulated:

> H5: Music and identity in young people (MIYP) influence Music and emotions in young people (MEYP), which influence Song lyrics today (SLT) and has an impact on the Influence in perceptions and sense of identity in young people (IPIYP).

3. Methodology

The main aim of this study was to find out the level of impact music lyrics have on perceptions of emotions and identity in young people; therefore, a series of tasks were first carried out to achieve that aim, including, literature review on ongoing general social changes caused by music, values nowadays, music preferences in young people and emotions during growth patterns. Also, a pilot questionnaire, given to 10 random students, was drafted and tested to ensure the suitability and understanding of the items proposed.

The variables Music and Identity (MI), Music and Perceptions (MP), Song Lyrics Today (SLT) and the Influence in Perceptions and sense of Identity in Young People (IPIYP) were drawn from the literature review (mainly papers, articles and books), with a parental/academic approach (see table 1).

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

Table 1. Variables and indicators used

Variables	Indicators
MIYP: Music and identity in young people	MIYP: Music to influence identity (Napier & Shamir, 2018); (Rentfrow & Gosling, 2003); (Taruffi & Koelsch, 2014); (Nicolás & Azorín (2013); (Roberts et al., 2009); (Kokkidou & Tsakiridou, 2009); (Bogt et al., 2011)
MEYP: Music and emotions in young people	MEYP: Arousal of emotions (Koenig et al., 2007); (Bog et al., 2011); (Sloboda & Juslin, 2001); (Ménard et al., 2015); (Coyne et al., 2011); (Hariri et al., 2000)
SLT: Song lyrics today	SLT: Moods in lyrics (Napier & Shamir, 2018); (Sánchez González, 2020); (Bogt et al., 2011)
IPIYP: Influence in perceptions and sense of identity in young people	IPIYP: Music as an influencer (Do and Schallert, (2004); (Steg & de Groot, 2009)

Source: Own

Due to the characteristics of the study using tangibles as variables in the hypotheses, the quantitative method was chosen as it best fitted the nature of the research topic and size of the population sample. A simple structured questionnaire, as recommended by Hoinville and Jowell (1978), was used to ensure cooperation from the subjects. The questionnaire, based on The Likert-scale rating (1-5 response possibilities, being 1"strongly disagree" and 5 "strongly agree") was used in order measure the degree of agreement or disagreement of the participants. Google forms was the application chosen to prepare the questionnaire, which was later sent by email to different university centres in Cáceres (Spain). The process took place in September of 2020 after receiving approval from academic boards. A total of 280 (n= 280) university duly responded. This type of participant was chosen mainly for the close connection young people have with music and trends of all sorts and the accessibility to music content they have through many a device. The research method chosen proved to be hassle-free and easily achievable.

The arrows in Figure 1 represent the path and emmerging process of the variables.

H1: Song lyrics today (SLT) have an impact on the influence perceptions and identity in young people (IPIYP).

H2: Music and emotions in young people (MEYP) have an impact on song lyrics today (SLT).

H3: Music and emotions in young people (MEYP) have an impact on music and identity in young people (MIYP).

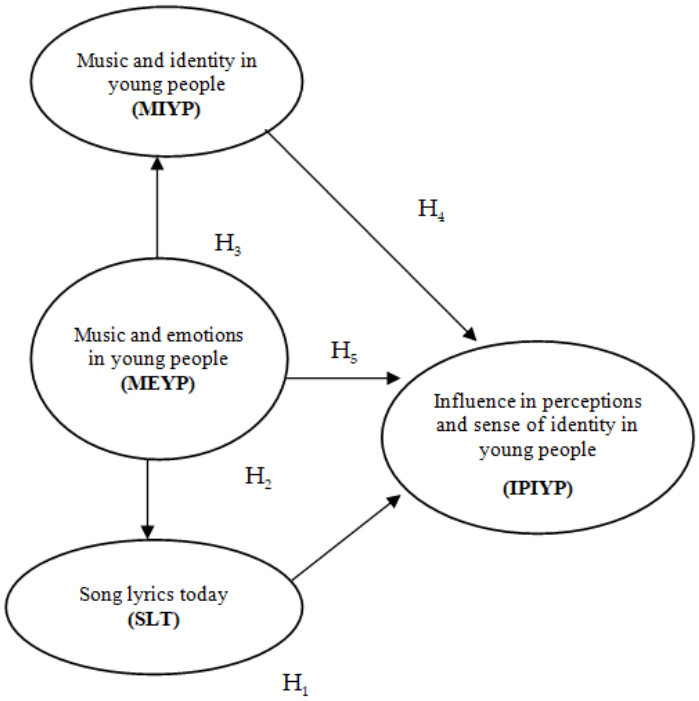
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

H4: Music and identity in young people (MIYP) have an impact on the influence of perceptions and identity in young people (IPIYP).

H5: Music and identity in young people (MIYP) influence. Music and emotions in young people (MEYP) which influence Song lyrics today (SLT) and has an impact on the Influence in perceptions and sense of identity in young people (IPIYP).

Figure 1. Model designed



Source: own

4. Results

Data collected from responses was afterwards statistically analysed, assisted by *Google questionnaires*, and resulted in graphics, which were used for better understanding of numbers. Responses per item showing 50% and over indicate due embracement or acceptance of those.

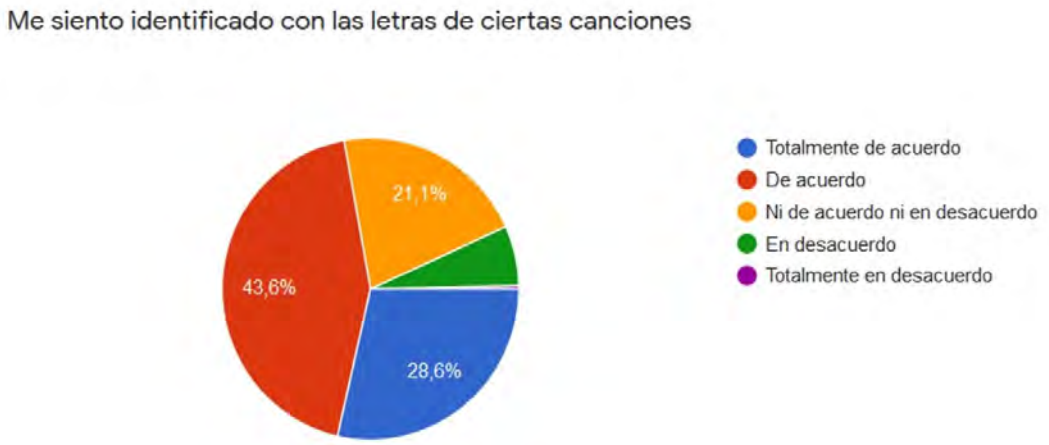
Translation of question 1: *"I feel identify with the lyrics of certain songs".*

Response 1: Figure 2 showcases significant percentages (Strongly agree 28.6% + Agree 43.6%= 72.20%) regarding the connection between song lyrics and the identity of the subjects. This corroborates the importance of lyrics (message) to feel identified.

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

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

Figure 2: Graphic showing responses to question 1



Source: Own [1]

Translation of question 2: *"Song lyrics make me change the perception of certain aspects of life".*

Response 2: Regarding the change in perception of certain aspects of life as a consequence of listening to song lyrics is shown on the graphic. Percentages are also significant (Strongly agree 27.1% + Agree 45%= 72.1%). The correlation between music and emotions then leading to change in perceptions.

Figure 3: Graphic showing responses to question 2

Source: Own

1 Meanings of colours: Blue (Strongly agree) Red (Agree) Orange (Neither agree or disagree) Green (Disagree) Purple (Strongly disagree)

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

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

Translation of question 3: *"I remember songs by their lyrics".*

Response 3: Figure 4 shows similar relevant percentages (Strongly agree 28.9% + Agree 43.9%= 72.8%) when subjects stated that songs were remembered by their lyrics. This result outlines the importance of meaningful lyrics to address issues of any nature.

Figure 4: Graphic showing responses to question 3

Source: Own

Two additional dichotomous questions (yes/no) were duly responded by all participants.

Question 4: ¿Crees que las letras musicales pueden reforzar tu personalidad y puntos de vista? Translation: *" Do you think music lyrics can reinforce your personality and points of view?"*

Response 4: A very high number of participants agreed with this statement (269=96%).

Question 5: ¿Te motiva la música que te gusta a ser la persona que eres porque te sientes identificada con las letras? Translation "*Does music you enjoy encourage you to be the person you are as you feel identified with the lyrics?"*

Response 4: Once again, a relevant percentage of participants agreed (221=79%).

Although the materialisation of results requires a longer period of time to verify, these show similar perceptions are shared by a high percentage of subjects regarding the impact of music on their lives.

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

Results provided an affirmative answer to the research question, as music lyrics have proven to be of relevance for young people and can definitely have an impact on their perceptions and sense of identity due to its bonding characteristic (Nicolás & Azorín (2013).

Perceptions and identity, affected by song lyrics, are main factors in the life of a young person and will guide their attitude in society, therefore the impact of music is significant as shown by percentages, confirming corroboration of past research conclusions regarding same variables (Bogt et al., 2010; Taruffi & Koelsch, 2014; Napier & Shamir, 2018).

Music as a influencer for perceptions (Do & Schallert, 2004; Steg & de Groot, 2009) must not be ignored, but exploited in all fields of knowledge. Besides, moods portrayed in lyrics (Bogt et al., 2011; Napier & Shamir, 2018) clearly show different perceptions of life.

Awareness for parties involved in the study and the fact that this study backs up past research are theoretical implications, however in this case, there is a more positive focus approach to try to take advantage of an instrument that can help build strong lasting relations based on emotions and identity patterns (Koenig et al., 2007). As practical implications, music can be used at any academic level to reinforce involvement of people.

Regarding the strengths of the study, the easiness for replication and the availability of participants to collaborate as music is a topic that everybody generally enjoys.

The main limitation was not being able to interview participants or introduce them to the topic in person due to the effects of Covid-19 pandemic, however, thanks to new technologies, the whole process was carried out online by means of a link to the questionnaire.

For future lines of research, it would be recommendable to further explore explicit lyrics and impact on young people´s social values and standards.

In summary, results answered the research question positively and supported the hypotheses previously posed, demonstrating a correlation among the variables. In addition, the heterogeneity of students and similarity of responses is an indicator of the power of music lyrics, which may become a general guideline for future studies with similar intangible variables.

Four main conclusions can be drawn from the study:

Se permiten la reproducción, 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. Song lyrics have the power to enhance emotions and reinforce identity factors in young people.

2. Song lyrics can change perceptions of certain issues in life and consequently materialise in attitude change.

3.The message in song lyrics becomes significant as it is in fact remembered and considered important for identity purposes.

4. Emotions are a motivational factor in personality patterns entailing changes in perceptions.

6. References

Bogt, T., Mulder, J., Raaijmakers, Q.A.W., & Gabhainn, S.N. (2011). Moved by music: A typology of music listeners. *Psychology of Music, 39* (2), pp. 147–163. https://doi.org/10.1177/0305735610370223

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106* (4), pp. 676-713. https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676

Christenson, P.G., & Roberts, D.F. (1998). *It´s not only Rock & Roll: Popular music in the lives of adolescents*. New York: Hampton Press.

Coyne, S., Stockdale, L., Nelson, D., & Fraser, A. (2011). Profanity in media associated with attitudes and behavior regarding profanity use and aggression. *Pediatrics, 128 (5)*, pp. 867-872. https://doi.org/10.1542/peds.2011-1062

Do, S.L., & Schallert, D.L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom ciscussions. *Journal of Educational Psychology, 96* (4), pp. 619-634. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.619

Hariri, A.R., Bookheimer, S.Y., & Mazziotta, J.C. (2000). Modulating emotional responses effects of a meocortical network on the limbic system. *NeuroReport, vol. 11, Issue 1*, pp. 43-48. https://doi.org/10.1097/00001756-200001170-00009

Hoinville, G., & Jowell, R. (1978): *Survey Research Practice.* Londres: Heinemann Educational Books

Koenig, L., Mcgue, M., Krueger, R., & Bouchard Jr., T. (2007). Religiousness, Antisocial Behavior, and Altruism: Genetic and Environmental Mediation. *Journal of personality, 75 (29)*, pp. 265-290. https://doi.org/ 10.1111/j.1467-6494.2007.00439.x

Kokkidou, M. & Tsakiridou, H. (2009). An investigation of the framework of relations among language, music, and the advertised product in television commercials. *International Journal of Learning, 16 (4)*, pp. 133-144. https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i04/46228

Lawrence Technological University (2019). *Popular music lyrics become angrier and sadder over time.* ScienceDaily. https://tinyurl.com/yybvjuja

Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row

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

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

Ménard, M., Richard, P., Hamdi, H., Daucé, B., & Yamaguchi, T. (2015). Emotion recognition based on heart rate and skin conductance. In *Proceedings of the 2nd international conference on physiological computing systems, vol. 1: PhyCS*, pp. 26-32. https://doi.org/10.5220/0005241100260032

Napier, K., & Shamir, L. (2018). Quantitative Sentiment Analysis of Lyrics in Popular Music. *Journal of Popular Music Studies 30 (4),* pp. 161-176. https://doi.org/10.1525/jpms.2018.300411

Nicolás, G., & Azorín, C. (2013). Música y valores. Una relación educativa ineludible. Música y educación: *Revista trimestral de pedagogía musical, ISSN 0214-4786, Año 26, núm. 93*, pp. 16-25.

Rentfrow, P.J., & Gosling, S.D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 84* (6), pp. 1236-1256. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236

Roberts, D.F., Henriksen, L., & Foehr, U.G. (2009). Adolescence, adolescents, and media. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development, pp.* 314-344. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002010

Roberts, R. (2009). *Unconditional love and spiritual virtues*. Cambridge: University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139047395.011

Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music, 35*, pp.88-109. https://doi.org/10.1177/0305735607068889

Sánchez González, M.G. (2020). Adolescents and values portrayed in music nowadays. *Multidisciplinary Journal for Education Social and Technological Sciences. 7 (2)*, pp. 45-60. https://doi.org/10.4995/muse.2020.14001

Schäfer, T., Sedlmeier, P., Städtler, C., & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in psychology, 4*, p. 511. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00511

Sloboda, J.A., & Juslin, P.N. (2001). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, pp. 605-642. Oxford University Press.

Sortheix, F., Parker, P., Lechner, C., & Schwartz, S. (2017). Changes in young Europeans' values during the global financial crisis. *Social Psychological and Personality Science, 10 (1),* pp. 15-25. https://doi.org/10.1177%2F1948550617732610

Steg, L., & de Groot, J. (2012). *Environmental values*. Oxford: Handbooks Online. https://tinyurl.com/y4a3735o

Taruffi, L., & Koelsch, S. (2014). The Paradox of Music-Evoked Sadness: An Online Survey. *PlosOne, 9 (10),* e110490. https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0110490

Para contactar:

María Gemma Sánchez González, email: **sanchez_gemma@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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, 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 estereotipo de "heroinómano" como chivo expiatorio del consumo de drogas normalizado: estigma y personas con drogodependencias

The "*heroin addict*" stereotype as a scapegoat for the normalized drug use: stigma and people with a drug dependency

Anna Marco, *FETS Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull*
Oriol Segovia-Minguet, *FETS Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull*
Fran Calvo, *Departament de Pedagogia, Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida, Universitat de Girona*
Xavier Carbonell, *FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull*

Resumen

La fiscalización de las drogas, apoyada por el modelo hegemónico prohibicionista, ha criminalizado y, en consecuencia, estigmatizado a sus consumidores. La finalidad de esta investigación es mostrar al lector los elementos implicados en la construcción del estigma social que padecen las personas que consumen drogas incluyendo el análisis de la percepción de consumidores de drogas en tratamiento residencial de drogodependencias. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo descriptivo a partir del análisis de transcripciones de entrevistas semiestructuradas, en el que participaron cinco pacientes. Los principales resultados indican que los participantes perciben el estigma que pesa sobre ellos por parte de la sociedad (extrínseco) y también detectan los elementos generadores de estigma hacia ellos mismos (intrínseco). En conclusión, el estigma hacia la persona con drogodependencias tiene su origen en el modelo prohibicionista y discrimina ciertos consumos de drogas de determinados sujetos de forma arbitraria, especialmente de aquellas situaciones propias de la marginalidad y la pobreza. Es necesario incluir el trabajo con el prejuicio, estereotipo, y el estigma que pesa sobre la persona que usa drogas para poder mejorar la práctica profesional, especialmente desde la educación social.

Palabras clave: droga, trastorno por consumo de sustancias, estigma social, educación social, exclusión social.

Abstract:

Drug control supported by the hegemonic prohibitionist model, has criminalized and, consequently, stigmatized its users. The purpose of this research is to show the reader the elements involved in the construction of the social stigma suffered by people who use drugs, including the analysis of the perception of drug users in residential drug treatment. For this, a descriptive qualitative study was

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

carried out based on the analysis of transcripts of semi-structured interviews, in which five patients participated. The main results indicate that the participants perceive the stigma that weighs on them from society (extrinsic) and also detect the elements that generate stigma towards themselves (intrinsic). In conclusion, the stigma towards people who use drug (PWUD) has its origin in the prohibitionist model and arbitrarily discriminates against certain drug use by certain individuals, especially in situations of marginality and poverty. It is necessary to include work with prejudice, stereotype, and stigma that weighs on PWUD in order to improve professional practice, especially from social education.

Keywords: drug, drug addiction, social stigma, social education, social exclusion.

Fecha de recepción: 23/01/2021 Fecha de aceptación: 17/02/2021

Introducción

La multidimensionalidad de los consumos de drogas es una de las características que convierte a este fenómeno en objeto de estudio de múltiples disciplinas puesto que, constituye uno de los problemas sociales, personales y sanitarios que más preocupan a nuestra sociedad (Martín, 2009; Martínez Oró, 2015). Uno de los aspectos más relevantes son los diferentes elementos sociales que crean el estereotipo de la *droga* y del *drogadicto* y, en consecuencia, mantienen su estigma social dificultando la integración social de este colectivo. En esta investigación se presenta el modelo de normalización de los consumos de drogas y se analiza la percepción de las personas que consumen drogas sobre el estigma que padecen.

¿Chutes de estigma?

El término *estigma* acuñado por los griegos, refiere a señales corporales con una connotación potencialmente negativa. Estos signos corporales que presentaban algunos individuos simbolizaban ante la sociedad algo infame y se relacionaba directamente con individuos pertenecientes a un *status* social inferior a lo que la superioridad moral exigía. Aquellos signos en su rostro y cuerpo informaban a la sociedad de que esos individuos eran esclavos, criminales o traidores. Personas que, en definitiva, debían evitarse a toda costa en lugares públicos (Goffman, 2015).

Se permiten la reproducción, 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 proceso de construcción de un estigma es siempre arbitrario y cultural; surge de la necesidad de apartar o rechazar a aquellas personas o grupos sociales que se desvían de aquello socialmente "normal" y aceptable (Rubio, 2001). Los discursos sociales excluyentes generan, transmiten, mantienen y amplifican el estigma social de cada grupo o individuo lo que implica no ser reconocido como un ciudadano de pleno derecho y sí como un desviado social, inadaptado o marginado (Amorós y Ayerbe, 2000).

El proceso de estigmatización social, derivado de la guerra contra las drogas convierte a la persona consumidora de drogas en un ser desposeído que incluso le despoja de su derecho a la salud (Ahern, Stuber y Galea, 2007), dificultando el acceso a los servicios de tratamiento o servicios de reducción de daños (Rolles, Murkin, Powell, Kushlick y Slater, 2012). Su definición social se establece por comparación con los no consumidores y este binomio sirve para consolidar el lugar del *otro*, cuya posición social es la del diferente e inferior a los demás. La mirada social hacia el colectivo de personas con drogodependencias, es potencialmente negativa y está caracterizada por un sinfín de atributos peyorativos que coexisten en el imaginario social y, en consecuencia, legitiman dicha exclusión social (Rubio, 2001). El efecto del consumo de algunas sustancias psicoactivas hace que la persona tenga conductas no adecuadas al constructo social que le alejan del contexto de normalidad. Ello incluye el sufrimiento mental padecido por algunas personas consumidoras.

En otro orden de cosas existe una relación entre determinadas tipologías de drogodependencia y actividad delictiva. En base a ello, la sociedad les califica de viciosos, delincuentes e infinidad de atributos, sin tener en cuenta su condición de persona que ha perdido el control sobre sí misma y sus actos (Panadero, Vázquez y Martín, 2017). Existe pues una falta de conciencia social hacia la complejidad de este trastorno, que conduce en muchos casos a la marginación y, en consecuencia, a la exclusión social.

Cuando se ha estudiado si la droga es un potencial factor de riesgo generador de actos delictivos o si es el propio acto delictivo el que genera situaciones de consumo, los dos modelos se han encargado de dar respuesta a esta problemática: el modelo biopsicosocial y el modelo de la competencia social (Schulman, 2014). Ambos modelos se caracterizan por proyectar una mirada multidimensional hacia la persona consumidora buscando así la causalidad en dicho consumo (Schulman, 2014). Sin embargo, la relación entre droga y delito existe porque algunos factores de riesgo que pueden impulsar a un individuo a consumir sustancias psicoactivas son los mismos que pueden llevar a un individuo a cometer actos

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

delictivos. También es necesario apuntar que ni el consumo de drogas ni la adicción a las mismas están intrínsecamente relacionados con cometer actividades delictivas. Si existe este binomio droga-delito en parte es debido al paradigma jurídico que engloba el modelo prohibicionista de los consumos de drogas y sus efectos comunitarios (Szasz, 1993).

Así pues, la cultura y la sociedad clasifican determinados consumos de drogas como propios de personas excluidas. En España son la cocaína y la heroína fumadas en base o inyectadas las que han mantenido ese estatus de droga marginal, especialmente la heroína. El imaginario del consumidor de heroína partió de consumidores delincuentes como el Vaquilla que nacieron en barrios obreros periféricos a las grandes ciudades apartados de este tipo de comportamientos (Gamella, 1990). No hay que olvidar el pasado inmediato del consumo intravenoso de heroína cuyas consecuencias comunitarias fueron tan graves (nos estamos refiriendo a la epidemia de SIDA y muertes por sobredosis de finales de los años ochenta en España) (Brugal, Domingo-Salvany, Bravo, Neira-León, y Barrio, 2006). En consecuencia, el consumo de sustancias se relaciona intrínsecamente con otros estereotipos que se asocian al propio estigma, como son las enfermedades infecciosas (VIH, Hepatitis), la delincuencia y los problemas de salud mental (Romaní, 1999).

Otra de las características que mantienen el estigma del *drogadicto* es la carencia motivacional en la búsqueda de ayuda por miedo al qué dirán o el miedo a tener problemas policiales (RIOD, 2019). Es destacable en este sentido el proceso de acceso a la terapia de adicciones de las mujeres, cuya estigmatización se acentúa y tiene un impacto directo en el proceso de rehabilitación (Calvo-García, Costa y Valero-Piquer, 2016).

Por último, destacamos que el estigma afecta de manera transversal a su vida generando un impacto potencial en la salud física y mental, que dificulta la capacidad de encontrar trabajo y mantenerlo, así como mantener una vivienda, una red social y su autoconcepto (RIOD, 2019). Esta situación agrava su dependencia y es un factor determinante, ya que, retrasa la búsqueda de un tratamiento adecuado y, a veces, es una barrera que impide su permanencia y duración (RIOD, 2019).

El modelo de normalización del consumo de drogas

El origen del cambio de modelo en los consumos de drogas nace a mediados de 1987 y en los años posteriores el éxtasis y las llamadas *drogas de diseño* empiezan a difundirse en contextos festivos de Reino Unido, Europa occidental y la península ibérica (Martínez Oró, 2015). 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.

nuevos consumos en la sociedad de principios de los 90 se alejaron de los problemas relacionados con las personas consumidoras de heroína, hacia la apertura de consumos más aceptados y menos problemáticos. Después de la crisis iniciada en 1992, la implementación del *modelo glocal* (relación entre la globalización económica y el localismo social y político de los Estados) y la sociedad de consumo, además de problemas político-económicos, conllevaron a los jóvenes a mayores dificultades para alcanzar la autonomía propia de la adultez. Por consiguiente, estos pudieron desinhibirse de dicha situación social y disfrutar de los placeres que les ofrecían las fiestas nocturnas, dado que en la sociedad de consumo las drogas estaban al alcance de todos los jóvenes (Martínez Oró, 2015). De este modo, la sociedad de consumo ofrecía a los consumidores un escenario idóneo normalizado para evitar los problemas que podían asociarse a los consumos del mundo marginal. La normalización dio visibilidad a un proceso sociocultural de mayor tolerancia social hacia los consumos tratando de romper con el estigma que comportó la alarma social derivada de los consumos de heroína de los años ochenta (Martínez Oró, 2015). Las drogas ya no se asociaban a la marginalidad y se contemplaban en contextos categorizados como festivos y, por lo tanto, "normales".

Por otra parte, la criminalización ha conseguido que gran parte de la población no acceda a sustancias psicoactivas aunque, en contrapartida, agrava potencialmente los problemas de aquellas personas consumidoras y adictas. No hay que olvidar que la criminalización favorece el mercado negro con drogas de baja calidad, diluciones, adulteraciones, procesos de elaboración deficientes, etcétera mientras que la normalización ayuda a terminar con la criminalización que padecen los consumidores y a garantizar un proceso de producción menos dañino (Waisman y Benabarre, 2017).

Siendo la cocaína una de las drogas fiscalizadas más consumidas y normalizadas en la sociedad, al igual que el cannabis y, en menor medida, el éxtasis: "*El proceso de normalización modula la aceptabilidad o el rechazo, de las diferentes expresiones de los consumos para cada una de las drogas"* (Martínez Oró, 2015, p.132).

Asimismo, los cambios en el discurso de la normalización que sufrió el LSD, motivaron que empezara a considerarse una sustancia potencialmente nociva. Sin embargo, la heroína y la cocaína base (cocaína fumada, crack) aunque habían sufrido cambios en la mirada normalizadora seguían siendo rechazados por los jóvenes normalizados. La heroína, al igual

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 la cocaína base, se sigue relacionando con el mundo de la exclusión social, de la marginalidad, del *'cuelgue'*, del *yonqui*, de la enfermedad y de la muerte (Martínez Oró, 2015). Se debe admitir que ello es comprensible, debido también a que aún hoy se están padeciendo los efectos de este tipo de consumo, siendo la sobredosis letal de opiáceos y psicoestimulantes inyectados una de las principales causas de mortalidad de la población joven (Calvo, Carbonell, Giralt, Lloveras y Turró, 2017), aunque también se debe admitir que esa misma lectura de las consecuencias dañinas para el individuo y la sociedad respecto a otras sustancias, por ejemplo el alcohol o el tabaco, no se hace desde la misma lectura estigmatizadora (EMCDDA, 2017).

Por consiguiente, se rechaza especialmente todo tipo de drogas y vías de administración que tengan que ver con el estereotipo de *yonqui* de los años ochenta, sin repeler el tipo de droga en sí misma, recayendo sobre la estética del imaginario del *yonqui* (chándal sucio, imagen desaliñada, estigma físico, barrio periférico, vagabundo, etcétera). A modo de ejemplo se puede apuntar como el peso del estigma del consumo de alcohol en una persona sin hogar que viva en la calle, desaliñada y sucia tendrá más peso que el consumo de cocaína de un ejecutivo. Ello se demuestra en parte desde la óptica de la clínica especializada en adicciones cuando personas con graves síntomas de un trastorno por dependencia a una droga insisten y persisten en su intención de no ser calificados como *yonqui* (*yo no soy un yonqui*).

Droga, drogas, fármacos y sustancias: la importancia de la carga semántica

Es necesario subrayar que la *droga* no existe y que existen diferentes tipos de *drogas* con diferentes efectos y consecuencias. La *droga* es una abstracción, un mito y muchas drogas sólo tienen en común el hecho de que el Estado haya decretado su ilegalidad (Fernández-Calderón, 2011).

La droga como sustancia química puede contribuir al individuo al abuso y a la dependencia, aunque la sustancia en sí misma no es el único factor responsable, dado que existen otros factores potencialmente determinantes en la posible adicción (Amigó, 2017). El consumo y la adicción de la sustancia están influidos, mayoritariamente, por factores sociales (el grupo de iguales, la familia, el estatus social, la propia política de drogas de los gobiernos, etcétera) aunque, los factores individuales también son potencialmente claves. Por consiguiente, las drogas, como tales, no son el problema. Asimismo, algunas drogas legales como el tabaco y 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.

alcohol se siguen consumiendo, aunque estamos asistiendo a un cambio en la percepción de sus efectos perjudiciales. El alcohol, es una sustancia con un potencial adictivo muy elevado, ampliamente aceptada culturalmente, pero ha sido y sigue siendo la droga cuyos efectos perjudiciales sobre el individuo y la comunidad son significativamente superiores al resto de drogas (EMCDDA, 2017). Por lo tanto, el juicio que se hace de los efectos perjudiciales no se corresponde con la realidad de sus consecuencias. Dicho de otro modo, la sociedad es más tolerante con los efectos del consumo de alcohol, probablemente porque lo conoce mejor (García, Calvo, Carbonell y Giralt, 2017; Golpe, Isorna, Barreiro, Braña, y Rial, 2017).

En nuestra vida diaria estamos constantemente decidiendo qué riesgos asumimos y en base a qué o cuáles beneficios. Por este motivo, cuando alguien decide asumir cierto riesgo voluntario como escalar el Everest, está intrínsecamente aceptando que la expedición pueda terminar mal y, no por esto, se desvirtúa el deporte de la escalada. Así, legitimamos que el hombre sea capaz de desafiar las leyes de la naturaleza, es más, la sociedad normaliza ciertas presiones físicas y psicológicas infligidas a deportistas de élite, menores de edad, con el fin de que consigan una medalla olímpica, aunque eso conlleve daños colaterales en su salud física y mental. Pero, sin embargo, la sociedad criminaliza al hombre si desafía a su propia mente sin, por ejemplo, una coartada deportiva de por medio. La asunción del riesgo depende, mayoritariamente, de la familiarización o habituación que el individuo tenga. Por ejemplo, ir en coche supone un grave peligro dado que semanalmente mueren centenares de personas en las carreteras y no por ello dejamos de conducir. Creemos que, con precaución, eso no nos tocará. Del mismo modo, asumimos los riesgos del consumo de esas drogas aceptadas culturalmente (alcohol, tabaco, café) pese a que la sociedad es consciente de que estas sustancias producen más muertes que los accidentes de tráfico, por poner un ejemplo (Cebrián, 2011).

La escala de valores es un factor determinante en los riesgos que asumimos, es decir, nos permite ver por qué cosas vale la pena arriesgarse. Por ello, los nombres que se le dan a las cosas son esenciales en la toma de decisiones sobre los riesgos que se quieren asumir. Así pues, en palabras de Cebrián (2011): "*Las denominaciones de los hechos y la carga semántica de connotaciones que estas tienen, modifican nuestras decisiones. Así, por ejemplo, pensemos en las palabras champagne y droga. ¿Qué carga semántica contienen y cómo condicionan nuestras elecciones?"* (p.56). La publicidad del cava ha conseguido que tenga connotaciones de celebración, de alegría y de fiestas. La *droga* se asocia a imágenes 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.

degradación, delincuencia y muerte. La elección está pues condicionada por el lenguaje. Algo parecido ocurre con los tranquilizantes, considerados un fármaco si son recetados por un médico pero si no, es un *drogadicto* que *abusa de fármacos* y con la heroína y la metadona (Cebrián, 2011, p.56-57). En este sentido, para cambiar las percepciones entorno a las personas que usan drogas, es necesario cambiar la forma en que hablamos *"y sacrificar la eficiencia a favor de la precisión y el potencial de minimizar las posibilidades de un mayor estigma y sesgo negativo"* (Kelly, Saitz y Wakeman 2016 citado en Global Comission on Drug Policy, 2017, p.32)

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX numerosas drogas que consideradas en la actualidad como drogas potencialmente peligrosas, tenían la misma utilidad que cualquier otro fármaco actual. Su empleo estaba generalizado para muchos usos, bien para tratamientos terapéuticos, o bien, para curar diferentes síntomas y enfermedades (Usó, 2019). Así pues, la morfina fue el fármaco mundial del siglo XIX, dado que fue utilizada en potencia por su capacidad de anular el dolor durante la guerra civil americana y en la franco-prusiana de 1870 (Escohotado, 2018). En nuestro país, se consumían al año, en los hospitales, entre 10 y 20 kg de clorhidrato de morfina y cocaína, respectivamente, y su uso era también común en medicina doméstica pese a que ya se sabía que eran sustancias perjudiciales para la salud. Estas drogas se utilizaban para tratar diferentes síntomas o enfermedades: la morfina se utilizaba como analgésico, la heroína como antidepresivo y antitusígeno y la cocaína como anestésico local (Usó, 2019). La fábrica Bayer se convirtió en un gigante mundial gracias a la comercialización de la diacetilmorfina –heroína–, pues esta se vendía como una droga mucho más activa que la morfina y los efectos que producían en el organismo eran más convincentes. En el prospecto del fármaco podíamos encontrar que la diacetilmorfina producía un incremento de la actividad a diferencia de la morfina, así como el bloqueo de sentimientos de temor. Y, además, en pequeñas dosis hacía desaparecer cualquier problema respiratorio como podría ser un resfriado común. Aunque, a la fábrica Bayer se le olvidó mencionar el potencial adictivo que tenía –tiene– la heroína (Escohotado, 2018).

El Código Penal de 1870 respetaba los artículos mencionados en las Ordenanzas de Farmacia. Solamente castigaba con penas de arresto y multa a aquellas personas que, de manera clandestina e ilícita elaboraban y vendían fármacos. Por ello, un traficante de drogas recibía el mismo castigo penal que un vendedor de fármacos sin licencia. Asimismo, el Código Penal se refería a las drogas como "sustancias nocivas a la salud o productos químicos que pueden

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

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

causar grandes estragos" es decir, no existía ninguna diferencia técnica entre el daño que podía causar una sustancia psicoactiva y el que podía causar otra sustancia química como, por ejemplo, el ácido sulfúrico (Usó, 2019).

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la presente investigación es analizar el impacto del proceso de estigmatización social que padecen las personas que consumen drogas. Los objetivos específicos son tres: 1) analizar la relación entre estigma percibido y adicción a las drogas en personas drogodependientes; 2) analizar el estigma extrínseco e intrínseco de la percepción que el usuario en tratamiento activo de drogas tiene hacia el colectivo drogodependiente y hacia sí mismo; y 3) definir el rol de la educación social en el proceso de estigmatización que padecen las personas que consumen drogas.

Material y método

Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación es de carácter fenomenológico (Hernández Fernández y Baptista, 2014, p.493) no experimental (Guijarro y Ballesteros, 2008), transeccional/transversal y de carácter descriptivo (Hernández et al., 2014, p.92). Los datos fueron recogidos en febrero de 2020. Posteriormente, fueron codificados en categorías para comparar, a continuación, las categorías entre sí y agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones (Hernández et al., 2014, p.426). Finalmente, se recuperaron los segmentos de las diferentes unidades para la codificación axial y establecer las relaciones entre categorías.

Muestra o participantes

Se entrevistó a cinco personas usuarias ingresadas en un piso terapéutico de reinserción social para personas drogodependientes de la ciudad de Barcelona: dos mujeres y tres hombres, con edades comprendidas entre los 30 y los 51 años.

Instrumentos

Se utilizó una entrevista individual semiestructurada diseñada *ad hoc*. El guion de la entrevista estaba dividido en dos partes. En la primera parte, se realizaron cuatro preguntas relacionadas con el estigma extrínseco, para analizar la percepción que el usuario 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.

tratamiento activo de drogas tiene hacia el colectivo drogodependiente. Y, en la segunda parte del guion, se realizaron tres preguntas relacionadas con el estigma intrínseco, para medir la percepción que el usuario en tratamiento activo de drogas tiene hacia sí mismo. Las entrevistas duraron entre treinta y cinco y sesenta minutos y se registraron en audio mediante un dispositivo electrónico y se transcribieron.

Aspectos éticos

Esta investigación respetó los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki de 1964 (Asociación Médica Mundial, 2008) y fue coherente con el derecho a la confidencialidad de los participantes en base a la ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre. Los participantes firmaron un consentimiento informado donde aceptaron ser conocedores de los objetivos del presente trabajo de investigación; se comprometieron a colaborar de manera responsable en la investigación y cedieron a la investigación los derechos de propiedad intelectual que les corresponden por su participación en la misma. Para finalizar, esta investigación ha seguido las directrices deontológicas apuntadas en el documento, *Documentos Profesionalizadores* (ASEDES, 2007). Así como, los cuatro principios éticos básicos (respeto, beneficencia, no maleficencia y justicia) que fundamentan toda investigación científica y quedan recogidos en el Informe Belmont (The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1978).

Resultados

A continuación, se resume el análisis de las variables observadas (estigma percibido, adicción a drogas, estigma intrínseco y extrínseco) y la transcripción de las entrevistas en relación a los objetivos del presente trabajo. En cuanto al objetivo específico analizar la relación entre estigma percibido y adicción a drogas en personas drogodependientes, el análisis de las entrevistas muestra una relación potencialmente directa entre el individuo consumidor de drogas y el estigma. Es decir, si un individuo manifestó cierta vulnerabilidad y dependencia – física o psicológica– hacia una sustancia psicoactiva de inmediato, la sociedad lo estigmatizó con la etiqueta de *drogadicto, yonqui, drogata, colgado,* etcétera y, en consecuencia, lo excluyeron. Por lo tanto, se verificó nuestra hipótesis inicial al formular este objetivo específico. Los cinco entrevistados coincidieron en la relación existente entre adicción a las drogas y predisposición a sufrir estigma 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.

> *"Empecé a ver como mis amigos ya no contaban conmigo para según qué actividades […]. Me estigmatizaban porque yo era el yonqui que consumía diariamente. Dejaron de contar conmigo para salir. La gente aísla a las personas drogadictas. Ves a una persona viviendo en la calle y ya la relacionas de manera inconsciente con las drogas"*. (E1, hombre, 33 años)

> *"Creo que hay un rechazo muy grande. La gente cuando piensa en un drogadicto se imagina a alguien que vive en la calle y que lo ha perdido todo. Una vez te ponen la etiqueta de yonqui es muy difícil cambiarla. Aunque, quizá con más información de esta enfermedad se podría cambiar esto e ir quitando estigmas. Si se terminase con esa mirada tan estigmatizante hacia el drogadicto, se atreverían más a pedir ayuda. Desde que estoy en tratamiento de drogas tengo más conciencia de lo que significa esta enfermedad y trato de no estigmatizar a las personas que consumen droga"s.* (E2, hombre, 30 años)

> *"Creo que hay mucha discriminación y rechazo hacia las personas drogodependientes. Pienso que ese rechazo viene dado porque la sociedad no sabe que es una enfermedad y hay muchos prejuicios. Si se diese a conocer lo que es esta enfermedad, tal vez, hubiese menos estigma hacia nosotros. La gente que consume puntualmente no se les nota tanto, como a los adictos que tenemos una continuidad de consumo. No se nos entiende y damos mala imagen. Por eso, creo que es importante dar a conocer esta enfermedad para que nos comprendan y se nos entienda más por todo lo que pasamos, porque no es fácil ser adicto. Creo que la continuidad de consumo nos lleva a que nos miren mal. La gente que tiene un problema con la adicción pues da mala imagen hacia la sociedad"*. (E3, mujer, 39 años)

> *"Creo que la sociedad discrimina a las personas drogodependientes por falta de conocimiento hacia la enfermedad. La gente desconoce que las personas drogodependientes son enfermos y padecen adicción. Cuando veía a un drogodependiente en su fase más adicta me causaba rechazo y decía: joder, como esta gente puede estar así"*. (E4, hombre, 38 años)

> *"Los drogodependientes estamos muy mal vistos. Creo que no hay conocimiento de lo que es una dependencia y, por tanto, no tienen en cuenta que es una enfermedad y, se piensan que esto se hace porque uno quiere. No hay conciencia de adicción y esto se tendría que explicar más. Debería haber mucha más información de esta enfermedad. Tal vez, si se conociese más y se comprendiese estaría más aceptada"*. (E5, mujer, 51 años)

En relación al segundo objetivo específico de la investigación, analizar el estigma extrínseco e intrínseco de la percepción que el usuario en tratamiento activo de drogas tiene hacia el colectivo drogodependiente y hacia sí mismo, el análisis de las entrevistas muestra el estigma extrínseco que los entrevistados tienen hacia las personas que consumen drogas –concretamente, hacia los consumidores de heroína– y, en segunda lugar, se subraya el estigma intrínseco que padecen o han padecido.

En cuanto al estigma extrínseco,

> *"La sociedad no ve igual a una persona que se inyecta heroína en plan yonqui de barrio, gente pobre y de clase muy baja, que a uno que está consumiendo cocaína. Igual porque siempre se ha dicho que la cocaína la consumen los ricos"*. (E1, hombre, 33 años)

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

"Pienso que para una persona consumidora de heroína el estigma que sufre debe ser mucho más duro que el que puede sufrir otra persona consumidora de otra sustancia. Por ejemplo, el consumo de alcohol y de THC está muy normalizado, la gente lo conoce mucho. La cocaína para ciertas personas puede resultarles muy familiar, aunque es un peldaño más. Y, la heroína ya es el peldaño máximo. La heroína es algo mucho más oscuro". (E2, hombre, 30 años)

"La heroína es una droga que te absorbe más y mucho más rápido, te atrapa. Y, creo que, cuesta mucho más salir de la heroína que de otra droga. La heroína está peor vista por la sociedad que la cocaína, digamos que si consumes cocaína no has caído en el fondo del todo". (E2, hombre, 30 años)

"[…] Entiendo que la sociedad tenga más estigmatizados a los heroinómanos por la imagen que dan, están muy demacrados. La imagen que tiene la sociedad de los heroinómanos es muy mala. La gente cuando se imagina a un heroinómano se lo imagina tirado en el suelo con una jeringuilla en el brazo". (E3, mujer, 39 años)

"Cuando era jovencito los rechazaba. También es verdad que es lo que la sociedad nos ha enseñado, es decir, cuando dices drogodependiente te viene la imagen del típico drogadicto heroinómano. Creo que hay varios tipos de drogadicto. El típico heroinómano, yonqui, de finales de los 80 tirado en la calle, es un caso súper extremo, no todos los drogadictos son así. Hoy en día, los drogadictos consumen otras drogas. Yo consumía cocaína y los cocainómanos no estamos físicamente tan deteriorados como los heroinómanos. La gente tiene la imagen del drogadicto como una persona acabada y tirada en el suelo, con aspecto demacrado". (E4, hombre, 38 años)

"A nivel social, no es lo mismo fumar heroína que inhalar cocaína. La heroína se relaciona mucho con la gente marginal. La heroína te deja relajado […] al igual que el alcohol no se pueden ocultar, creo que por eso el estigma y el rechazo. Personalmente, no creo que la heroína sea más mala que la cocaína o el THC, pero la sociedad acepta más unas sustancias que otras". (E5, mujer, 51 años)

En cuanto al estigma intrínseco,

"Mi madre me estigmatizaba mucho. Me llamaba yonqui, parásito, ojalá no hubieses nacido. Y, más cosas que te puedes imaginar. Cosas muy desagradables". (E1, hombre, 33 años)

"Sí, aunque poco, porque yo intentaba llevar mi consumo lo más escondido posible. Dentro del mismo mundo de los consumos, mi problema era el sexo. Y muchas veces me he visto rechazado por buscar sexo y sustancia, aunque yo también he rechazado y estigmatizado. He rechazado a parejas por consumir metanfetamina inyectada. Yo no lo hacía y sentía rechazo hacia quién lo hacía, estigmaticé. He llegado a estigmatizar a las personas drogadictas, aunque yo lo fuese. Quizá no al compañero que se drogaba conmigo, pero sí a alguien que viese en la calle drogándose. El estigma social a mí me ha ido bien para no avanzar tanto en los consumos. Tengo un tío que es drogadicto y yo tenía una mirada muy estigmatizante hacia él. Ahora lo miro con otros ojos". (E2, hombre, 30 años)

"En el último trabajo que tuve en un supermercado me echaron a la calle cuando se enteraron que era drogadicta. Me he sentido estigmatizada por un tío que tengo, sé que ha dicho comentarios de mí. Nunca me he escondido. Yo solo quería consumir. A mí me daba

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

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

igual todo. Creo que inconscientemente todos tenemos estigma hacia los drogadictos, a veces veo gente y digo: mira esta como va. Y yo sé lo que es y cómo se pasa y todo, pero sí tengo estigma inconscientemente". (E3, mujer, 39 años)

"Los drogadictos estamos muy mal vistos, como si fuésemos golfos. Hay rechazo. Si le cuentas a alguien que eres drogadicto pues te rechaza y en un trabajo ya ni te cuento. Esto no se puede decir libremente como el que dice que tiene una depresión o cualquier otra enfermedad (…) Un día, esta persona, me vio muy consumida y me pegó una paliza. Tuve una ex pareja que también consumía y me hacía sentir como una mierda por consumir y ser drogadicta". (E5, mujer, 51 años)

En relación al tercer objetivo específico, definir el rol de la educación social en el proceso de estigmatización que padecen las personas que consumen drogas, el análisis de las entrevistas alcanza a ofrecer una visión de la figura del educador social en el proceso de rehabilitación de las personas que se encuentran en tratamiento de adicciones.

"El educador tiene un papel súper importante en este tratamiento, es la persona que más te conoce porque es tu día a día. El educador es tu referente. Creo que el vínculo con el educador es lo más importante, es la base de todo. Si no tienes vínculo con el educador poco a poco te irás desmotivando del tratamiento y no harás un trabajo real. Creo que por eso la comunicación entre el usuario y el educador tiene que ser vital". (E1, hombre, 33 años)

"Mi vínculo con mi educadora es muy bueno, la veo como una persona muy accesible, que se preocupa y que me ha ayudado mucho a entender y comprender esta enfermedad. La educadora me abrió los ojos a conductas que tenía muy adictivas y que no pensaba que tenía tan incorporadas en mi vida. No me plantearía hacer un tratamiento de drogas sin un educador social acompañándome en este proceso. La importancia del vínculo con la educadora porque es a ella a quién le cuentas todo, tus miedos, tus traumas, tus problemas familiares". (E2, hombre, 30 años)

"La figura del educador es súper importante, es nuestro guía y nuestro apoyo. Sin ellos o ellas hay muchas cosas que no podría hacer. El trabajo personal sin un educador al lado sería imposible hacerlo. Creo que es muy importante el vínculo con el educador para que este proceso sea posible. El papel que tenéis los educadores es muy importante, es lo más importante en este tratamiento. Sin vosotros esto no sería posible". (E3, mujer, 39 años)

"El educador aquí en el piso es tu guía, sobre todo al principio, luego ya te vas dando cuenta tú. El educador te ayuda a gestionar tu día a día, a realizar una buena planificación de la semana y del fin de semana. Destaco mucho el vínculo. Necesitas crear ese vínculo para poder tener confianza y contarle las cosas para que así pueda ayudarte y guiarte. Un educador no puede ser una persona alejada, obviamente tiene que poner límites, pero ser cercano". (E4, hombre, 38 años)

"Al principio, es todo complicado porque no entiendes exactamente cuál es el papel del educador social en tu proceso, pero cuando entiendes el papel del educador en tu proceso, entonces entiendes que es imprescindible. Creo que cuando ves la entrega real de los educadores te da mucha fuerza para poder seguir. La figura del educador es imprescindible aquí en el piso, porque ya estás en la calle y es muy importante tener al educador muy cerca

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

Se permiten la reproducción, 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 que te ayude y te guíe. Es importante hacer la reinserción de la mano de los educadores para luego ya poder hacerla sola".* (E5, mujer, 51 años)

Finalmente, al explorar las posibles alternativas para cambiar la percepción del estigma que padecen las personas que consumen drogas desde la educación social, los consumidores sugirieron que el modelo hegemónico social del *problema de la droga* no está funcionando.

> *"[…] En los colegios se imparten charlas sobre las drogas, pero es de una mirada excluyente, o sea el mensaje es: la droga es mala, y al final ese mensaje lleva a que, de manera inconsciente, cuando vemos a alguien drogándose terminemos excluyéndolo, así que, las charlas en los colegios deberían ser más inclusivas. Si la persona quiere cambiar y la sociedad le tiende la mano esta situación puede ser reversible, pero si empezamos a estigmatizar a las personas (…), haremos que sean un desecho social".* (E2, hombre, 30 años)

> *"La sanidad debería involucrarse más de cara a la sociedad porque no dan a entender lo que es la adicción. La sociedad desconoce esto y debería darse a conocer, a través de charlas en colegios, por ejemplo. También, creo que por la televisión podrían hacer cosas interesantes de la adicción, concienciar a la gente de esta enfermedad igual que hacen con la sexualidad".* (E3, mujer, 39 años)

> *"Esto debería cambiarse dando charlas en los colegios desde bien jovencitos, porque esto es algo que le puede pasar a cualquier persona en cualquier momento de su vida".* (E5, mujer, 51 años)

Discusión

Esta investigación ha presentado una visión contrastada sobre la contraposición modelo prohibicionista y modelo normalizador de los consumos de drogas, con el objetivo de analizar el impacto de ellos en la generación y mantenimiento del estigma que pesa sobre algunos consumos de drogas y vías de administración (heroína y cocaína fumadas o inyectadas). Para ello, se incluyeron los resultados de cinco entrevistas semiestructuradas a cinco pacientes de servicios residenciales. Los principales hallazgos indican que los participantes perciben el estigma intrínseco y extrínseco que pesa sobre ellos y sugieren algunos aspectos que podría ayudar a reducirlo.

Al analizar la relación entre estigma y adicción a las drogas en personas drogodependientes destaca, en primer lugar, que los datos obtenidos en el análisis de las entrevistas coinciden con las aportaciones de Rubio (2001), Panadero et al. 2017 y RIOD (2019). Los resultados mostraron la relación entre la adicción a las drogas y el estigma social. Específicamente coincidieron en que existe rechazo hacia las personas drogodependientes y, en consecuencia, esto conlleva a la exclusión social de este colectivo posiblemente debido 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.

una falta de conciencia social hacia la adicción, es decir, hacia el trastorno. La gran mayoría de la sociedad desconoce que las personas drogodependientes padecen un trastorno crónico y, en consecuencia, tienden a estigmatizarlos. Asimismo, E2 y E5 coinciden en que, si se conociese que la adicción es un trastorno mental, se terminaría con el estigma social. Sin embargo, el consumo de sustancias psicoactivas está intrínsecamente relacionado con otros estereotipos que se asocian al propio estigma como son la delincuencia, la irresponsabilidad y las enfermedades víricas. Por lo tanto, el fin de este estigma no dependerá, exclusivamente, de su condición de trastorno mental (RIOD, 2019).

En segundo lugar, otra de las características que mantiene el estigma de la persona consumidora es la falta de motivación para pedir ayuda por el miedo a ser juzgados y criminalizados. Así pues, la invisibilidad de este colectivo por miedo al rechazo perpetúa el estigma social (RIOD, 2019). Esto puede ejemplificarse con los argumentos que algunas personas drogodependientes esgrimen para abandonar de forma temprana los tratamientos de drogodependencias: que no se identifican con el estereotipo social del drogodependiente, precisamente a causa del estigma que provoca y, por otro lado, por una sensación de control de sus síntomas y automejora percibida que lo aleja (deliberada o inconscientemente) de la cronicidad asociada al propio trastorno (Calvo et al., 2018).

La sociedad normaliza muchos tipos de consumo de drogas. Mayoritariamente tolera o comprende mejor aquellos consumos de drogas legales como: cafeína, alcohol, benzodiacepinas, nicotina, y criminaliza el consumo de otras sustancias psicoactivas como la cocaína, la heroína. Ello se debe en parte al conocimiento y uso generalizado de las primeras y, por lo tanto, al desconocimiento de las segundas, influido este a su vez por la fiscalización a las que están sometidas. Esta fiscalización provoca unas consecuencias particulares relacionadas con la justicia, que a su vez amplifican la vulnerabilidad social de personas excluidas socialmente en un círculo vicioso que se retroalimenta. Estas generan más alarma social y, por consiguiente, la sociedad no estigmatiza normalmente a las personas que son adictas a sustancias legales y sí tiende a estigmatizar a aquellas personas que consumen sustancias fiscalizadas. Pero, también, acaba criminalizando a aquellas personas que hacen un uso de sustancias legales cuyas consecuencias se encuentran en el margen de lo permitido socialmente, incluyéndolas en el estereotipo de *drogadicto*.

En relación al segundo objetivo, analizar el estigma extrínseco e intrínseco de la percepción que el usuario en tratamiento activo de drogas tiene hacia el colectivo drogodependiente 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.

hacia sí mismo, apuntamos la mirada estigmatizante que los pacientes tienen hacia los consumidores de heroína. La heroína y la cocaína base (cocaína fumada, *crack*) o inyectada, aunque hayan sufrido cambios en la mirada normalizadora de los servicios de salud y servicios sociales, siguen siendo rechazados por la sociedad, especialmente por los jóvenes y se siguen relacionando con personas que se encuentran en los límites de la sociedad (Martínez Oró, 2015).

En relación al tercer objetivo específico, definir el rol de la educación social en el proceso de estigmatización que padecen las personas que consumen drogas, destaca que la mirada de los entrevistados hacia la figura del educador social está muy alejada del requerimiento no estigmatizante que se le reclama (Fernández, 2017). Así, las personas usuarias se sienten estigmatizadas también por los profesionales de la educación social. Tienen una visión de ellos como de generadora de desconfianza con el usuario, de dificultad para establecer un vínculo sano. Ello provoca en gran medida que el resultado de todo este proceso sea el fracaso en el tratamiento por la falta de un vínculo de trabajo estable y sano, que es la base de la intervención socioeducativa.

Por otra parte, todos los entrevistados apuntan que, el vínculo con los educadores sociales en su tratamiento terapéutico ha sido excelente. Coinciden en que la figura profesional de la educación social es muy importante en este tratamiento porque no habrían seguido un tratamiento de rehabilitación sin su acompañamiento en este difícil proceso. Los resultados coinciden con Fernández (2017) en que, si no existe vínculo con el educador social, el usuario perderá motivación y, en consecuencia, abandonará el programa.

Destacamos que la intervención de la educación social juega aquí un papel muy importante porque el proceso de estigmatización es permanente, es decir, la persona drogodependiente padece estigma antes de empezar el tratamiento, durante el tratamiento y después de terminar el tratamiento (Martín, 2009; RIOD, 2019). Se reconocen dos tipos de estigma, el extrínseco y el intrínseco. El estigma extrínseco, es decir la percepción social hacia la persona drogodependiente, implica desigualdad, discriminación y exclusión social (RIOD, 2019; Romaní, 2018). A su vez, existen dos tipos de estigma relacionados con la mirada extrínseca, el estigma público y el estructural. El estigma público que *"tiene lugar cuando la población aprueba los estereotipos y conlleva una discriminación directa y del que se derivan conductas como la negación de los derechos de la persona estigmatizada"* (Fernández, 2017, p. 86). El estigma estructural *"se relaciona con la exclusión de un colectivo concreto debido*

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 posición que ocupa en la sociedad, siendo ésta un posible atributo de relevancia para llevar a cabo una mayor exclusión y marginalización" (Fernández, 2017, citado por RIOD, 2019, p. 9). En cuanto al autoestigma o estigma intrínseco, caracterizado por ser el autoconcepto que la propia persona drogodependiente tiene sobre sí misma, las personas adictas interiorizan los estereotipos y se discriminan a sí mismas, internalizando las creencias estereotipadas y, por ende, autoexcluyéndose de ciertos ámbitos.

Por lo tanto, los profesionales de la educación social deben identificar que en el propio tratamiento terapéutico o sociosanitario, existe un estigma hacia las personas drogodependientes cuya importancia puede incluso condicionar el resultado del proceso terapéutico (Fernández, 2017). Es, por lo tanto, de vital importancia tomar conciencia de ello y realizar cambios internos para cambiar esta visión prejuiciosa y estereotipante, empezando por uno mismo, el equipo de trabajo, la dirección, la institución e incluso la comunidad general.

La falta de confianza hacia el usuario en la resolución de conflictos, la desconfianza como denominador común en el análisis de sus acciones y la toma de decisiones (por ejemplo: el abandono o descuido hacia sus hijos por ser consumidores). Otros estigmas son el trato infantilizado y relativo a una baja capacidad cognitiva hacia el usuario, la toma de decisiones del profesional sin tener en cuenta el criterio del usuario, la imposición del criterio del profesional sin tener en cuenta la realidad del usuario, etcétera (Fernández, 2017).

En relación al objetivo general de la investigación, analizar el impacto del proceso de estigmatización social que padecen las personas que consumen drogas, apuntamos que la droga desde la percepción de problema sanitario, es concebida por la mayor parte de la sociedad como sinónimo de enfermedad y de muerte. En palabras de Cebrián (2011), los drogadictos son toxicómanos, maniáticos de lo tóxico, de lo que mata. Por lo tanto, un vendedor de droga es un "traficante de muerte". Desde esta percepción, quién empieza a consumir drogas no puede dejar de hacerlo y, en consecuencia, es capaz de cometer cualquier locura con tal de consumirla. La droga es dañina y perjudicial para la salud, produce dependencia en quien la consume y termina quitándole la vida (Cebrián, 2011).

Así pues, como apunta Cebrián (2011), la percepción de la droga como problema de orden público, tiene su origen en los estragos que produjo el consumo de heroína en los años ochenta. La droga llevaba a los consumidores a la ruina económica, a la delincuencia,

Se permiten la reproducción, 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 definitiva, al caos. Así pues, el discurso de la normalización de sus consumidores sigue teniendo esta influencia hacia los consumidores de heroína (Cebrián, 2011; Martínez Oró, 2015).

Por otra parte, los usuarios entrevistados comparten esta misma mirada social. Los entrevistados –consumidores problemáticos en el imaginario social del discurso de la normalización– perciben que la sociedad no ve igual, por ejemplo, a un consumidor de heroína que a un consumidor de cocaína. Enfatizan en que la heroína es una droga que te absorbe mucho más rápido, te atrapa. En el imaginario social, un heroinómano es aquella persona tirada en el suelo con una jeringuilla en el brazo.

Para finalizar, el análisis de los resultados muestra el fuerte impacto que han sufrido los entrevistados. E2 apunta que intentaba llevar su consumo escondido por el miedo a ser juzgado y criminalizado. Asimismo, él también juzgaba ciertos tipos de consumo, destacamos: *"he rechazado a parejas por consumir metanfetamina inyectada, yo no lo hacía y sentía rechazo hacia quien lo hacía, estigmaticé"*. Afirmación que coincide con el discurso de la normalización de sus consumidores (Martínez Oró, 2015).

Asimismo, seguimos apuntando el impacto que el estigma ha tenido en los consumidores. La criminalización y la exclusión social hacia las personas consumidoras de sustancias psicoactivas radica en el origen del modelo punitivo de los consumos de drogas, presentado a la sociedad por los medios de comunicación y apoyado por el modelo judicial que configura este paradigma. Nuestros entrevistados sugieren un cambio de modelo, puesto que el actual sigue criminalizando a sus consumidores y, en consecuencia, marginalizándolos.

Por una parte, E2, E3 y E5 coinciden en que el modelo hegemónico prohibicionista de los consumos de drogas no está funcionando. No obstante, las miradas son distintas. Así pues, E3 y E5 comparten una perspectiva más clínica e, incluso, con cierto tinte prohibicionista, puesto que, consideran que deberían impartirse charlas educativas en los centros escolares para concienciar a los jóvenes y adolescentes de la complejidad que tiene la enfermedad de la adicción. Enfatizan en que, el Estado no hace nada para dar visibilidad a esta enfermedad. Sin embargo, los resultados del análisis de datos de la entrevista realizada a E2, muestran el fracaso rotundo que el modelo prohibicionista ha tenido. E2 enfatiza en que, las charlas que se ofrecen en los institutos tienen una mirada, totalmente, excluyente. El mensaje es claro y conciso: *"la droga es mala"*, *"y al final esto lleva a que, de manera inconsciente, cuando vemos a alguien drogándose terminemos excluyéndole"*. *"Las charlas en los colegios deberían ser más inclusivas"*.

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

Se permiten la reproducción, 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 otra parte, E2, E3 y E5 coinciden con Waisman y Benabarre (2017) en un denominador común: el modelo hegemónico no está funcionando y la normalización debería ayudar a terminar con la criminalización que padecen los consumidores. Asimismo, la fiscalización de las drogas agrava potencialmente los problemas de aquellas personas consumidoras, ya que la ilegalización favorece al mercado negro y, en consecuencia, las drogas son de baja calidad, sufren adulteraciones en los niveles de pureza y los procesos de elaboración son potencialmente deficientes. No obstante, como apunta Martínez Oró (2015), el discurso de la normalización de los consumos de drogas también excluye ciertos tipos de consumo. Los consumidores simpatizantes de este modelo, criminalizan a ciertos grupos sociales por el tipo de consumo, es decir, la normalización de los consumos de drogas clasifica los consumos en categorías: tolerables, normales y problemáticos. Así pues, al igual que rechazan ciertos tipos de drogas o vías de administración, también rechazan ciertos tipos de consumidores. Por consiguiente, la heroína se sigue relacionando con el mundo de la exclusión social, de la marginalidad, del cuelgue, del *yonqui*. En consecuencia, el estereotipo de *yonqui* consumidor de heroína sirve de chivo expiatorio a los consumidores recreativos para normalizar sus consumos y, de este modo, darse a sí mismos una mirada poco problemática (Martínez Oró, 2015).

Conclusiones

En primer lugar, destacamos, en opinión de las personas que han consumido drogas y se encuentran en tratamiento residencial, la intrínseca relación que existe entre la adicción a sustancias psicoactivas y el estigma social. En el imaginario social, la persona drogodependiente es sinónimo de *yonqui, enfermo, delincuente…* Por lo tanto, la respuesta a ¿cuáles son los elementos sociales que crean el estereotipo de la droga y de la persona drogadicta? Consideramos que es el modelo hegemónico prohibicionista. Como apunta Martínez Oró (2015), este discurso prohibicionista nace en EE. UU por intereses políticos de una minoría puritana. Este discurso cristalizó a escala mundial mediante el ejercicio de la diplomacia internacional y es el discurso existente en el sistema de valores actual de nuestra sociedad. El prohibicionismo opera en nuestro imaginario social y crea el estereotipo de la droga como algo negativo, fruto de las políticas prohibicionistas de drogas. El estereotipo de droga como sinónimo de muerte forma parte de un sistema de valores social potencialmente punitivo. La droga como sustancia química no es ni buena ni mala, es decir, todo dependerá del uso que se haga de la sustancia y de la toxicidad que dicha sustancia posea. Por consiguiente, para que el individuo desarrolle dependencia física y psicológica

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

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

hacia la droga, además de la propia naturaleza de la sustancia deben tenerse en cuenta los condicionantes individuales y contextuales de cada persona (Rovireta, 2000).

En segundo lugar, los consumidores subrayan el fracaso del modelo prohibicionista de los consumos de drogas y que, por consiguiente, se deben buscar soluciones reales al *problema de la droga*. El modelo de la normalización de los consumos de drogas parece ser la única alternativa tangible a esta problemática. Dicho discurso emerge de la propia evolución social que lleva a la aceptación de los consumos de drogas, aunque, el discurso de la normalización tropieza con algunos límites que alteran nuestro principal objeto de estudio, el estigma. El discurso de la normalización de los consumos de drogas sigue utilizando como chivo expiatorio a ciertos tipos de consumos o consumidores. El paradigma de la heroína como sinónimo de muerte y destrucción sirve a muchos consumidores de otras sustancias para mantenerse normalizados. Apuntamos que, el discurso de la normalización debería aceptar y no criminalizar ningún tipo de consumo, puesto que, sino, en cierta manera, seguimos adscritos al registro del discurso prohibicionista. La minoría puritana por intereses políticos-morales y los normalizadores por intereses individuales. El resultado es el mismo, excluir más allá de los márgenes sociales a los más desfavorecidos, tanto a nivel social como a nivel económico. No obstante, el estatus social y el económico están directamente relacionados.

En tercer lugar, consideramos necesario destacar que desde la educación social se deben promover estrategias de cambio destinadas a erradicar el estigma social que sufre este colectivo, empezando por la disciplina de la educación social misma. Dando visibilidad a las drogas y a los consumos como parte de la propia sociedad consumista y hedonista en la que vivimos. Existen los consumos como parte de una sociedad que invita al placer. Por lo tanto, la sociedad no debería estigmatizar a las personas que consumen drogas y, de ningún modo, rechazar y apartar a éstas más allá de los márgenes de la sociedad. Parece contradictorio, la sociedad invita al placer y al mismo tiempo criminaliza y rechaza al que queda flotando en él.

Por lo tanto, debemos promover políticas inclusivas donde cada uno elija ser del color que quiera ser y, no por eso, tenga que sufrir el tan funesto estigma social. Y, en consecuencia, la sociedad en vez de excluirlo trate de comprenderlo y acompañarlo. Finalmente, apuntamos que esta investigación ha sido una primera aproximación a toda la complejidad que engloba *el problema de la droga*. En líneas futuras de investigación, se debe tratar de dar respuestas para terminar con el imaginario social que se tiene acerca de este concepto. Apoyando políticas 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.

reducción y prevención de riesgos, para que así, la sociedad pueda conocer de manera objetiva qué son las sustancias psicoactivas y qué riesgos o daños asume quién las consume, así como, qué beneficios o placeres puede obtener. De este modo, con libertad de valores individuales, los ciudadanos, puedan decidir, sin intermediarios, qué precisan en sus vidas.

Referencias

Ahern, J., Stuber, J. y Galea, S. (2007). Stigma, discrimination and the health of illicit drug users. *Drug and Alcohol Dependence,* 8 (2-3), 188-196. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2006.10.014

Amigó, S. (2017). *Guía del uso racional de las drogas.* Madrid, España: ACCI.

Amorós, P. y Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

ASEDES (2007). Documentos profesionalizadores. *Código deontológico del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). Recuperado de: http://www.eduso. net/archivo/index.php?c=27

Asociación Médica Mundial (AMM). (2008). Declaración de Helsinki. *Principios éticos para las investigaciones con seres humanos.* 59a Asamblea General, Seúl, Corea, octubre de 2008. Recuperado en: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/ b3/index.html.

Calvo, F., Carbonell, X., Giralt, C., Lloveras, À. y Turró, O. (2017). Reducción de daños asociados al consumo inyectado de drogas en población sin-hogar: Propouesta para una intervernción grupal a través de WhatsApp. *Pedagogia i Treball Social: revista de ciències socials aplicades*, *6*(2), 3-3.

Calvo-García, F., Costa-Ribot, J. y Valero-Piquer, R. (2016). Motivos de abandono temprano de pacientes en tratamiento ambulatorio de adicción a sustancias. *Revista Española de Drogodependencias*, *41*(1), 41-55.

Calvo, F., Carbonell, X., Valero, R., Costa, J., Turró, O., Giralt, C. y Ramírez, M. (2018). Abandono precoz y retención en servicios ambulatorios de drogodependencias: análisis transversal comparativo de factores que aumentan o disminuyen la adherencia. *Atención Primaria*, *50*(8), 477-485.

Cebrián, J. (2011). *Sobre drogas y prohibiciones.* Barcelona, España: Cáñamo.

Corominas, M., Roncero, C. y Casas, M. (2015). El sistema dopaminérgico en las adicciones. *Cuadernos mente y cerebro: adicciones,* (10), 4-11.

De la Fuente, L.; Brugal, M.T.; Domingo-Salvany, A.; Bravo, M.J.; Neira-León, M.; Barrio, G. (2006). Más de treinta años de drogas ilegales en España: una amarga historia con algunos consejos para el futuro. *Revista Española de Salud Pública*, 80(5), 505-520. Recuperado en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272006000500009&lng=es&tlng=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.

España. Ley Orgánica de Protección de Datos 3/2018, del 5 de diciembre. Boletín oficial del Estado, 6 de diciembre 2018, núm 294.

EMCDDA (2017). *European drug report. Drug related harms and responses*. Disponible en https://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2017/html/harms-responses/developing-response-skills_en

Escohotado, A. (2018). *Historia elemental de las drogas.* Madrid: La Emboscadura

Fernández-Calderón, F., Lozano-Rojas, O.M., Bilbao-Acedos, I., Rojas, A.J., Vidal Giné, C., Vergara-Moragues, E. y González-Saiz, F. (2011). Análisis de las diferencias en el perfil y patrón de consumo de drogas de hombres y mujeres que asisten a fiestas rave. *Trastornos adictivos*, 13(4), 167-174.

Fernández, J.J. (2017) Estigma en usuarios y usuarias de drogas. Estrategias para combatirlo. Socidrogalcohol. Ponencia *XIX Seminario RIOD.* San José de Costa Rica

Gamella, J.F. (1990). *La historia de Julián. Memorias de heroína y delincuencia*. Madrid: Editorial Popular.

García, C., Calvo, F., Carbonell, X. y Giralt, C. (2017). Consumo intensivo de alcohol y conductas sexuales de riesgo en población universitaria. *Salud y Drogas, 17(1), 63-71*.

Global Comission on Drug Policy. (2017). El problema mundial de la PERCEPCIÓN de las drogas. Contrarrestando prejuicios sobre las personas que usan drogas. Recuperado en http://www.globalcommissionondrugs.org/wp-content/uploads/2018/03/GCDP-Report-2017_Perceptions-SPANISH.pdf

Goffman, E. (2015). *Estigma: La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

Golpe, S., Isorna, M., Barreiro, C., Braña, T. y Rial, A. (2017). Consumo intensivo de alcohol en adolescentes: prevalencia, conductas de riesgo y variables asociadas. *Adicciones*, *29*(4), 256-267.

Guijarro, E. y Ballesteros, B. (2008). *Métodos de investigación en educación social.* Madrid, España: UNED.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* Santa Fe. México: McGraw-Hill

Juanico, J. y Ventura, D. (2017). El educador social en el servicio de salud mental. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa,* (66), 70-85.

Martín, V.M. (2009). *Las drogas entre nosotros. Una mirada desde la educación social.* Málaga: Aljibe.

Martínez Oró, D.P. (2015). *Sin pasarse de la raya. La normalización de los consumos de drogas.* Barcelona: Bellaterra.

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1978). *The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research.* Recuperado de: https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, (2019*), Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España* (ESTUDES) (2018-19). Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas.

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

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

Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías, (2019), *Informe (2019)*, Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional Sobre Drogas.

Panadero, S., Vázquez, J.J. y Martín, R.M. (2017). Alcohol, pobreza y exclusión social: Consumo de alcohol entre personas sin hogar y en riesgo de exclusión en Madrid. *Adicciones, 29*(1), 33-36.

RIOD (2019). *Estigma, consumo de drogas y adicciones.* Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas. *https://riod.org/wp-content/uploads/2019/06/ESTIGMA-CONSUMO-DE-DROGAS-Y-ADICCIONES.pdf*

Rolles, S., Murkin, G., Powell, M., Kushlick, D., & Slater, J. (2012). Counting the Costs of the War on Drugs – The alternative world drug report. Recuperado en www.countthecosts.org/es

Romaní, O. (1999). *Las drogas. Sueños y razones*. Barcelona. Ariel.

- (2013). Reducción de daños y control social ¿De qué estamos hablando? En Martínez Oró, D.P., y Pallarés Gómez, J. (Eds.), *De riesgos y placeres: manual para entender las drogas.* (p.103-115). Lleida: Milenio.

Rovireta, G. B. (2000). *Contextos, sujetos y drogas: un manual sobre drogodependencias*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.

Rubio, J. (2001). Proceso de la construcción social de un enigma: La exclusión social del drogodependiente. *Nómadas*, 4. Recuperado en https://www.redalyc.org/pdf/181/18100414.pdf

Ruiz, M. y Santibáñez, R. (2014). Prisión, drogas y educación social. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (57), 118-134.

Schulman, D. (2014). Drogas y criminalidad. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalista,* 3, 1-11.

Szasz, T. (1993). *Nuestro derecho a las drogas*. Barcelona: Anagrama.

Usó, J.C. (2019). *Drogas neutralidad y presión mediática.* Santander: El desvelo.

Waisman, M., y Benabarre, A. (2017). *Adicciones: Uso de sustancias psicoactivas clínicas de la enfermedad adictiva.* Buenos Aires: Panamericana.

Para contactar:

Anna Marco. Correo electrónico: **annmarmas@gmail.com**

Oriol Segovia-Minguet. Correo electrónico: **osegovia@peretarres.url.edu**

Fran Calvo. Correo electrónico: **fran.calvo@udg.edu**

Xavier Carbonell. Correo electrónico: **xaviercs@blanquerna.url.edu**

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

Se permiten la reproducción, 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 Renta Básica como instrumento de lucha por la justicia social. Implicaciones para el mundo de la educación

The Basic Income as a tool for social justice. Some implications for the world of Education

Juan Ramón Rodríguez-Fernández, *Universidad de León, Facultad de Educación León*

Resumen

Vivimos en sociedades cada vez más desiguales, aunque cada vez se produce más riqueza. Bajo el capitalismo neoliberal, la educación se ha convertido en una mercancía dirigida al fomento de la empleabilidad y a la competición por los escasos puestos de trabajo, relegando a un segundo plano la formación para el ejercicio crítico de la ciudadanía.

En este artículo[1] se exploran las posibilidades de la Renta Básica en cuanto herramienta socioeducativa para luchar por una sociedad más justa y las implicaciones de esta propuesta en la educación. La Renta básica es una herramienta de profunda transformación social, bajo la cual la educación se convierte en un elemento dirigido al desarrollo integral del sujeto y no a una mera inversión personal como plantean los enfoques hegemónicos del capital humano. Frente a las limitaciones de los programas tradicionales de lucha contra la pobreza, la Renta básica contribuiría poderosamente a eliminar la pobreza, la precariedad laboral y fomentaría la iniciativa emprendedora. Bajo esta propuesta argumentamos que la educación rompería con las tesis neoliberales del Capital humano y del fomento de la empleabilidad y se recuperaría el equilibrio entre el valor de uso y el valor de cambio de la educación.

Palabras clave: renta básica, educación crítica, justicia social, pobreza.

Abstract

We live in increasingly unequal societies, but nevertheless more and more wealth is produced. Under neoliberal capitalism, education has become a commodity aimed at promoting employability and competition for scarce jobs, relegating training for the critical exercise of citizenship to the background.

[1] Este artículo es resultado de mi estancia académica durante los meses de octubre a diciembre del 2019 en el Grupo de Investigación de *Pedagogies for Social Justice* de la School of Education, University of South Australia, Adelaide, Australia. Mis agradecimientos especiales al profesor Grant Banfield por sus sugerencias y comentarios.

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

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

This paper[2] explores the possibilities of a Basic Income as a socio-educational tool to strive for a fairer society and the implications of this proposal for the field of education. Basic Income is a tool for deep social transformation, under which education becomes an element aimed at the integral development of the subject and not a mere personal investment as the theory of human capital proposes. Faced with the limitations of traditional anti-poverty programs, a Basic Income would contribute powerfully to eliminating poverty, job insecurity and fostering entrepreneurship. Under this proposal, education would break away from the neoliberal theses of Human Capital and the promotion of employability, and the balance between the use value and the exchange value of education would be recovered.

Keywords: Universal basic income; critical education; social justice; poverty.

Fecha de recepción: 23/01/2021 Fecha de aceptación: 15/02/2021

Introducción

Es bien conocido que la pobreza y la exclusión social son problemas sociales cuya base no reside en la escasa capacidad de nuestras sociedades para generar riqueza, sino en los deficientes mecanismos y sistemas para su justa y equitativa redistribución social.

Problemas de redistribución cuya solución no está en la puesta en marcha de medidas técnicas – no se han implementado las estrategias impositivas adecuadas, o no se ha garantizado la transparencia y buena gobernanza en el sector público, o no se ha asumido por parte del mundo empresarial los instrumentos de responsabilidad social corporativa, etc.-. Sino que encuentran su origen en las propias contradicciones del funcionamiento del sistema capitalista (Harvey, 2013; Piketty, 2014), contradicciones que han sido exacerbadas bajo el formato neoliberal que el capitalismo ha asumido desde los años 80 en todo el mundo. Cada vez se crea más riqueza, pero esta se concentra cada vez en menos manos, valga como ejemplo que en España el número de millonarios ha aumentado en más de 70 % desde el inicio de la crisis de 2008. Según Chacel (2017), no solamente hay un mayor número de grandes fortunas, sino que el volumen de riqueza que acumulan ha ido aumentado constantemente en los últimos 6 años. Mientras que al mismo tiempo la desigualdad, la precariedad y la pobreza se mantienen o incluso aumentan, por ejemplo, en España el riesgo de pobreza es de un 22% y un 15% de

[2] This paper is result of my academic visit from October to December 19, to the research group *Pedagogies for Social Justice*, School of Education, University of South Australia, Adelaide, Australia. My special thanks to professor Grant Banfield for his comments and suggestions.

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

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

trabajadores son pobres. En los años más duros de la crisis la tasa de pobreza rozó el 30%. En todo el mundo, casi 3000 millones de personas sobreviven con 2$ al día (Díez Gutiérrez, 2018).

Es por tanto necesario un cambio revolucionario que transforme la sociedad, no a través de cambios o reformas superficiales de carácter cosmético, sino mediante propuestas que aboguen por una transformación radical y profunda de la sociedad.

La educación, una educación crítica y emancipatoria, es un instrumento necesario en la lucha por una sociedad inclusiva, justa e igualitaria, puesto que esa educación fomenta el desarrollo de valores pro-sociales y solidarios en la persona, a la vez que contribuye a entender el mundo del trabajo como un espacio donde poder devolver a la sociedad lo que esta ha invertido previamente en la formación de las personas. Es decir, dar utilidad social y significatividad personal a los puestos de trabajo, de modo que estos no sean simples medios a través de los cuales acceder a la esfera del consumo y contribuyan al desarrollo y crecimiento personal.

Sin embargo, la educación ni es el único instrumento ni en sí misma es suficiente para la transformación social. Tiene que ir acompañada de otras iniciativas transformadoras las cuales, actuando en red, conformen una estrategia de cambio social que contribuya a avanzar hacia una sociedad más justa. Me refiero a que, partiendo de las propias contradicciones del orden social hegemónico, se vayan generando los espacios, las experiencias y las prácticas que puedan contribuir a sembrar las semillas de un nuevo orden social dentro de las grietas del viejo orden social dominante.

Así, partiendo de la precariedad, la pobreza, la desigualdad y la marginación ha surgido con renovado interés en los últimos años, la propuesta de la Renta Básica como instrumento de transformación social. En las siguientes líneas me propongo desarrollar esta propuesta y qué implicaciones puede tener para el mundo de la educación y para la lucha por la justicia social.

¿Qué es la Renta Básica?

La Renta Básica es una medida que busca superar las limitaciones de las prestaciones de lucha contra la pobreza, como puedan ser las rentas mínimas de inserción, las ayudas de emergencia social o los subsidios por desempleo. No se restringe a paliar asistencialmente la pobreza, sino que puede considerarse un instrumento para la transformación social. No es una herramienta de lucha contra la pobreza, sino que es un instrumento de lucha por la justicia 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.

La RB es una prestación económica de carácter periódico otorgada a la ciudadanía por el Estado como parte de los derechos de ciudadanía social, al igual que ocurre con educación, la sanidad, etc. En otras palabras, el estado se responsabiliza de que cada persona tenga derecho a una vida digna, por el hecho de ser ciudadano. Es una propuesta que aparece inicialmente en el mundo académico durante los años 80 y en donde destaca el artículo de Philippe van Parijs y de Robert Van der Veen *A capitalist road to communism*, publicado en 1986 el mismo año en que se fundó la Red Global de Renta Básica (B.I.E.N.). En el ámbito español (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2018) se comienza a debatir esta propuesta en la década de los 90 fundamentalmente con las aportaciones de los economistas Raventós (1999) y de Iglesias Fernández (1998 y 2002). A lo largo de las décadas siguientes ha ido ganando espacio tanto en el debate político como público y especialmente en el movimiento social reivindicativo, en donde movimientos sociales de protesta como el 15-M u Occupy Wall Street asumieron esta medida entre sus diversas reivindicaciones. Fruto de este interés, han ido apareciendo varios estudios -algunos promovidos por administraciones públicas e instituciones financieras, otros promovidos por iniciativas comunitarias de base[3], que exploran la viabilidad técnico-económica de esta propuesta, así como diferentes experiencias piloto, en donde destaca la iniciativa puesta en marcha por el gobierno finlandés en el periodo 2017-18 para estudiar los efectos de la implantación de un sistema de renta básica en el país (Standing, 2018).

La Renta Básica (Raventós, 1999 e Iglesias Fernández, 2002) en su concepción genérica se caracteriza por los siguientes elementos estructurales:

- Es *individual*, pues se otorga a la persona y no a la unidad familiar como ocurre con las prestaciones económicas de lucha contra la pobreza. Es por tanto un derecho de carácter individual.
- Por otra parte, es *universal* e *incondicional* dirigiéndose a toda la ciudadanía, no únicamente a colectivos en riesgo, y se entiende como un derecho social independiente de la situación social, laboral, económica, etc. de la persona. Desvinculándose su percepción de la obligatoriedad de participar activamente en las actividades y cursos de formación establecidos en el itinerario individualizado de inserción social.

[3] Entre estas propuestas comunitarias destacan las emprendidas por la red Baladre y en concreto por el colectivo Alambique de Asturias. Para más información al respecto puede consultarse: Colectivo Alambique (2020). *Valtar imposibles, construyir utopíes*. Zambra.

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

Se permiten la reproducción, 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 último, es *suficiente al* dar respuesta a las necesidades sociales y vitales básicas pues su cuantía se sitúa por encima del umbral de la pobreza. Los programas de ingresos mínimos no ofrecen una cuantía superior al umbral de pobreza y por ello no permiten dar respuestas a necesidades sociales tan básicas como el alojamiento. La cuantía media de la Renta Mínima de Inserción en España es de 435€, en muchos casos simplemente el alquiler de una vivienda ya supera ampliamente esa cuantía y es que los programas de lucha contra la pobreza son un simple parche dirigidos más bien a evitar la revuelta social (Rodríguez Fernández, 2016). Un pequeño peaje que el capitalismo paga para poder seguir legitimándose como orden social dominante.

La Renta Básica como instrumento de transformación social

La primera y más obvia de las potencialidades para el cambio social radical es que la puesta en marcha de una Renta Básica contribuiría poderosamente a la erradicación de la pobreza derivada de la falta de ingresos económicos (Rodríguez Fernández, 2016). Este instrumento implica una redistribución de la riqueza con un alcance mucho mayor que el conseguido por los programas de ingresos mínimos, que se dirigen únicamente a sectores sociales marginados y excluidos del mercado laboral. La Renta Básica es una propuesta dirigida al conjunto de la ciudadanía, no es una medida caritativa y paternalista dirigida a las personas pobres, es universal y no conlleva el estigma social de las "ayudas para pobres".

La segunda de las posibilidades se centra en reestablecer el equilibrio de fuerzas entre el mundo del capital y el mundo del trabajo, al fortalecer la posición social de los trabajadores de cara a las negociaciones laborales (Standing, 2013). De esta forma, se potenciaría la mejora de las condiciones laborales y se reduciría la precariedad, al existir un colchón económico que permitiera al trabajador tener mayor libertad y capacidad de negociación para escoger los puestos de trabajo (Rodríguez Fernández, 2020). Pasaríamos del modelo draconiano actual de "o lo tomas o lo dejas" a un modelo en el que el trabajador podría exigir unas condiciones de trabajo justas y dignas.

Una tercera potencialidad de la Renta Básica es que se reduciría significativamente el papel de las estructuras burocráticas típicas de los programas de transferencias condicionadas. Al ser una prestación universal e incondicional no sería necesario el aparataje burocrático dirigido -al menos formalmente- a la supervisión y valoración de las condiciones 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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

personas solicitantes. Vinculada a esta potencialidad, se abrirían nuevas oportunidades y espacios para que los profesionales de lo social (educadores, trabajadores, psicólogos…) no solamente pudieran dedicar más tiempo al trabajo socioeducativo directo, sino que además éste pudiera tener un mayor componente de transformación y movilización social. Siguiendo a Gil y Candedo (2019), la labor de estos profesionales, en el contexto de una Renta Básica no desaparecería, sino que se redefiniría hacia formas basadas en el trabajo social de carácter comunitario y preventivo, alejándose del marco burocrático actual de control, supervisión y gestión de recursos (Rodríguez Fernández, 2016 y 2018). En otras palabras, dejarían de "contar pobres" –elaborar informes, estadísticas, perfiles de exclusión, etc.- y de "gestionar la marginalidad" –controlar si las personas cumplen o no los compromisos establecidos en sus itinerarios de inserción, si acuden o no a las citas con los profesionales, etc.-. En esta concepción tecnocrática y burocrática del trabajo social y educativo con las personas empobrecidas, subyace una profunda concepción paternalista que infantiliza a personas adultas empobrecidas y marginadas y que hace que un porcentaje significativo de potenciales beneficiarios de estas prestaciones no las soliciten (Bargain, Immervoll y Viitamäki, 2012).

Otro de los objetivos que se relacionan con la implantación de la RB es el fomento de la participación ciudadana y de formas de organización basadas en el cooperativismo y municipalismo (Wright, 2001). En este sentido, favorece el desarrollo de iniciativas emprendedoras, al garantizar un colchón económico que permita el desarrollo de proyectos innovadores y que en el contexto económico actual tienen que afrontar grandes dificultades para su puesta en marcha: incertidumbre en relación con su éxito futuro, su posible rentabilidad o la dificultad para acceder a financiación por parte de las entidades bancarias. Así, la Renta Básica favorecería la puesta en marcha de proyectos personales novedosos y con posible potencialidad significativa para el propio sujeto, es decir, un verdadero emprendimiento. Algo muy diferente del que se promueve hoy en día bajo el marco del neoliberalismo, en donde tanto el estado como el mundo empresarial no asumen su responsabilidad a la hora de crear puestos de trabajo y la trasladan a la propia persona, quien es la que se tiene que buscar la vida a través de la iniciativa emprendedora. Una figura la del emprendedor muy útil para el neoliberalismo, porque precariza, individualiza y debilita aún más la posición social del trabajador (Standing, 2013).

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

Implicaciones para la educación

Desde el marco que ofrece la Renta Básica, el mundo de la educación cuestiona los principios del Capital humano (Becker, 1964). Para esta teoría, toda educación es concebida como formación para la inserción laboral y como un subsistema del tejido productivo dirigido a proveer las habilidades profesionales solicitadas por el mundo empresarial.

Al romper con el sometimiento a las necesidades del tejido empresarial y con la centralidad del fomento de la empleabilidad como instrumento de activación laboral, la educación se abre a espacios en donde sería más factible poder trabajar contenidos de relevancia político-social que sirvan para poner sobre la mesa las falsedades y las tergiversaciones de la ideología dominante, que sirvan para analizar la utilidad social de los diferentes puestos de trabajo y que fomenten otro tipo de valores diferentes a los defendidos por el pensamiento neoliberal y que se sustenten en el apoyo mutuo y la solidaridad. Es decir, a potenciar el valor de uso social de la educación.

Una educación inclusiva dirigida a la transformación social debería incluir contenidos y metodologías didácticas que fomenten la reflexión crítica sobre aquellas cuestiones que nos afectan directamente a las personas implicadas en la acción educativa, tanto educadores como educandos. Así, el origen y las consecuencias de la precariedad laboral, la utilidad social de los oficios para los que se está formando, el impacto medioambiental que estos puedan tener, la privatización de la educación y otros servicios públicos, entre otros aspectos y contenidos que sean de relevancia social para las personas participantes y para la propia comunidad donde se desarrolla la acción educativa (Rodríguez Fernández, 2013). Planteamientos que son secundarios para la óptica del pensamiento neoliberal, con su énfasis en la empleabilidad y en la transmisión de competencias profesionales.

Pero también bajo el marco de una Renta Básica, la educación asumiría plenamente el principio de “la educación a lo largo de toda la vida”, no desde el punto de vista del capital humano, que nos aboca al consumismo educativo para aumentar las credenciales formativas en la lucha individual por los escasos y precarios puestos de trabajo, sino como una actividad humanista de disfrute y de desarrollo personal. Adquirir más conocimientos y saberes, compartir y discutir lo que uno sabe con más personas, por el mero placer y disfrute de enseñar y de aprender.

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

Se permiten la reproducción, 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 Renta Básica contribuye a deshacer uno de los principales problemas que ha generado el discurso neoliberal en educación y es el del desequilibrio entre *valor de uso y valor de cambio de la educación*. Uno de los pilares teóricos del discurso neoliberal en educación es el de las teorías del capital humano, las cuales han contribuido por un parte a devaluar las credenciales formativas –ya que cada vez es necesario tener más titulaciones para poder acceder a un puesto de trabajo que cada vez es más precario-; y por otra parte, a considerar que la educación es un mero medio con el cual obtener algo a cambio, perdiendo de referencia los aprendizajes o el disfrute personal que se pueda conseguir y cayendo en la espiral del consumismo educativo.

Piensen que el problema de nuestras sociedades, no es que la juventud o los trabajadores estén mal o poco formados para las necesidades del tejido productivo –como argumenta la teoría del capital humano, de ahí su énfasis en la formación continuada, en el modelo por competencias y en la búsqueda de sintonía entre los sistemas educativos y las necesidades empresariales-; sino que el problema actual es la inexistencia de puestos de trabajo disponibles. En el capitalismo neoliberal las vías para aumentar las tasas de rentabilidad no pasan necesariamente por aumentar el volumen de puestos de trabajo, sino por aumentar la rentabilidad a través de la explotación laboral, a través de la automatización del trabajo y en definitiva a través de la generación de un "ejército de reserva" que contribuya a disciplinar y a precarizar aún más a la clase trabajadora (Harvey, 2013).

Pensemos que, según EUROSTAT (2018) en Europa hay un 2% de puestos de trabajo vacantes, en España un mísero 0,8%, prácticamente no hay puestos de trabajo disponibles. La tasa de desempleo en Europa es del 10% aproximadamente, en España ronda el 17% y en la población menor de 25 años supera el 50%. ¿Cómo es posible entonces que la educación por sí misma contribuya a generar en el mercado de trabajo los suficientes puestos de trabajo para poder absorber a toda esta población trabajadora excedente? Es una tarea imposible, que nos aboca al consumismo educativo, a la competitividad individual por los escasos puestos de trabajo disponibles y a la precarización de las condiciones laborales: o lo tomas o lo dejas…

En ese sentido, la Renta Básica se muestra como un mecanismo especialmente potente a la hora de equilibrar la balanza entre el Capital y el Trabajo y a la hora de reducir la supremacía del ideario neoliberal de la empleabilidad y la mercantilización de 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.

Conclusiones

Los efectos de las políticas neoliberal, que llevan implementándose desde los años 80 en todo el mundo con mayor o menor resistencia, son constatables en los siguientes aspectos:

- Aumento de las desigualdades en todo el mundo, a pesar del crecimiento económico y de la mayor capacidad para generar riqueza y productividad.
- Degradación y erosión del empleo como instrumento privilegiado de inserción social y de acceso a los derechos de ciudadanía.
- Devaluación y pérdida de sentido de la educación. La educación tiene cada vez menos valor de uso –no forma para lograr ciudadanos responsables y con capacidad para leer críticamente los problemas que nos rodean-, pero también tiene cada vez menos valor de cambio en términos de acceso al mercado laboral. Este doble movimiento aboca al conjunto de la población al consumismo educativo y a la competitividad por los cada vez más escasos y precarios puestos de trabajo disponibles.

Ante este tipo de problemáticas han ido surgiendo diferentes propuestas transformadoras –decrecimiento, trabajo garantizado, etc.- entre las que cabe destacar la Renta Básica. Esta propuesta, partiendo de las propias problemáticas que el capitalismo neoliberal genera, establece los espacios y las prácticas que permiten pensar alternativas y movernos hacia el logro de una sociedad inclusiva y justa para todos. La educación, bajo esta propuesta, se abriría a nuevos horizontes y dejaría de ser rehén de los principios neoliberales del capital humano y de la empleabilidad, actuando como un vector más en la estrategia hacia una sociedad más igualitaria.

Bibliografía

Bargain, O., Immervoll, H. y Viitamäki, H. (2012). No claim, no pain. Measuring the non-take-up of social assistance using register data. *The Journal of Economic Inequality*, 10(3), 375-395. Disponible en http://ftp.iza.org/dp5355.pdf

Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.* Chicago: The University of Chicago Press.

Chacel, L. (2017). *Informe Global sobre la Desigualdad 2018. Resumen ejecutivo*. https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf

Díez Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona, España: Octaedro.

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

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

EUROSTAT (2018). *Job vacancy statistics (from 2001 onwards)*. Disponible en http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupBookmark.do

Gil, R., y Candedo, M. (2019). Renta Básica y Educación Social: hacia un nuevo paradigma en los servicios sociales. *RES, Revista de Educación Social*, 29, 28-42.

Harvey, D. (2013). *17 contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Iglesias Fernández, J. (1998). *El derecho ciudadano a la renta básica. Economía crítica del bienestar social*. Madrid, España: Catarata.

- (2002). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*. Barcelona, España: El viejo topo.

Piketty, T. (2014). *El Capital en el siglo XXI*. Madrid, España. Fondo de Cultura.

Raventós, D. (1999). *El derecho a la existencia*. Barcelona, España: Ariel.

Rodríguez Fernández, J. R. (2020). Mecanismos de Control Social y Tratamiento Punitivo en los programas socioeducativos de lucha contra la pobreza. En *De los controles disciplinarios a los controles securitarios: Actas del II Congreso Internacional sobre la Historia de la Prisión y las Instituciones Punitivas (Albacete, 4-6 de septiembre de 2019)* (pp. 479-494). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- (2018). *Análisis Político del Discurso Apropiaciones en educación*. Barcelona, España: Octaedro.

- (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica político ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión*. Albacete, España: Bomarzo.

- (2013). Las políticas de lucha contra la exclusión y su relación con la Pedagogía Social: los programas de Rentas Mínimas de Inserción y la propuesta de las Rentas Básicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (40)

Rodríguez Fernández, J. R., y Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Dispositivos biopolíticos de integración de la exclusión social: el negocio de la educación de los pobres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7 (2), 129-144.

Standing, G. (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Barcelona, España: Pasado&Presente.

- (2018). *La renta básica. Un derecho para todos y para siempre*. Barcelona, España: Pasado&Presente.

Wright, E. O. (2001). Propuestas utópicas reales para reducir la desigualdad de ingresos y riqueza. En R. Gargarella y F. Ovejero (Comps). *Razones para el* socialismo (195-222). Barcelona, España: Paidós.

Para contactar:

Juan Ramón Rodríguez-Fernández, email**: jrodrf@unileon.es**

https://orcid.org/0000-0003-2523-0681

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

Se permiten la reproducción, 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 infantilización masculina. Una variable para la acción socioeducativa con los hombres en la prevención de la violencia de género

Male Infantilization. A Variable for Socio-Educational Action With Men in the Prevention of Gender Violence

Alejandro Martínez González, *Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen

Este artículo aborda la dimensión de la infantilización masculina como un factor relacionado con el perfil de los hombres que maltratan y, por tanto, como una variable a considerar en la acción socioeducativa para la prevención primaria de la violencia de género. Explica para ello la precariedad psíquica que entraña dicha infantilización y expone las posibilidades que para su superación tiene la intervención profesional de la Educación Social en grupo. Se detiene particularmente en la descripción de tipologías y modos de orientar educativamente la prevención del maltrato, así como en el análisis de diversos tipos de masculinidad. Y concluye detallando la funcionalidad de una práctica educativa de éxito como las tertulias dialógicas pedagógicas o literarias para el propósito de superar posicionamientos masculinos dependientes y dañinos.

Palabras clave: masculinidades, prevención de la violencia de género, infantilización masculina, acción socioeducativa, intervención grupal, tertulias dialógicas

Abstract

This article addresses the dimension of male infantilisation as a factor related to the profile of men who abuse and, therefore, as a variable to be considered in socio-educational action for the primary prevention of gender-based violence. It explains the psychic precariousness of infantilization and exposes the possibilities of professional intervention by Social Education in groups for their attention. The article focuses particularly on the description of typologies and ways of educational guidance for the prevention of abuse and analyses various types of masculinity. It concludes by detailing the functionality of a successful educational practice such as pedagogical or literary dialogical gatherings for the purpose of overcoming dependent and harmful male positions.

Keywords: masculinities, prevention of gender-based violence, male infantilisation, socio-educational action, group intervention, dialogue-based

Fecha de recepción: 20/02/2021 Fecha de aceptación: 01/04/2021

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.

Introducción

En abril de 2019 se contabilizó en España el asesinato número 1000 de mujeres víctimas de violencia de género. Una muerte de media cada semana desde que en enero de 2003 se comenzaron a contabilizar los datos de crímenes cometidos por hombres contra mujeres que eran o habían sido sus parejas. ¿Qué hombres cometen estos crímenes y por qué? Múltiples investigaciones han procurado ahondar en esta cuestión y coinciden en subrayar tanto la heterogeneidad de la personalidad de quienes cometen estos actos como su convergencia sintomática en la falta de control de impulsos, la irritabilidad, la celotipia o la desresponsabilización (Echeburúa et al., 2009). En un interesante esfuerzo de sincretismo, la doctora María Castellano, después de más de 30 años estudiando este fenómeno, concluye que:

> Hay un primer grupo de hombres agresores con una personalidad de rasgos neuróticos. Son muy sensibles, muy inmaduros, muy infantiles, que han estado muy protegidos muchas veces por la madre. Y con su mujer construyen un vínculo de dependencia, donde reclaman toda la atención. (…) Estos perfiles son los que matan a la mujer y luego se suicidan. Porque si su vida ya no les importa, pues no les importa llevarse por delante a la mujer y ahí se acaba todo. (Valle, 8 enero 2020)

Según el Informe del Observatorio contra la violencia doméstica y de género (2020), éstos constituirían el 21 % de los hombres que asesinan, a los que se podrían sumar el 11 % que después de hacerlo intentan suicidarse sin conseguirlo.

Del resto, del 21,2% que se entrega y del 46,4% que es detenido, habría que detraer, según Castellano, los que corresponderían a la segunda tipología que describe:

> El otro perfil muy bien definido es el de la pareja inteligente con mucha autoestima, muy dominante, muy orgulloso, bien considerado socialmente, cuya mujer va ganando independencia en gustos y él no lo acepta. Si tienen un punto paranoide, piensan que ella le engaña cuando le dice que sale con las amigas a hacer senderismo. (Valle, 8 enero 2020)

Para este trabajo hemos querido detenernos en la variable del infantilismo que la autora atribuye al primer perfil de maltratadores y de la que, como intentaremos explicar más adelante, puede no estar exento el segundo. Y, según esta consideración, nos preguntamos:

¿Están los hombres en la sociedad del riesgo especialmente tentados de permanecer infantilizados? ¿Es eso lo que hace a algunos particularmente peligrosos? ¿Podemos contribuir más eficazmente a la superación del recurso masculino a la violencia si consideramos esta cuestión desde la acción social y educativa?

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

Abordar estas preguntas como hipótesis constituye el objeto del presente artículo. Y recurrimos para ello tanto a la exploración y la argumentación teórica, como a la consideración sistemática de la propia praxis. Una praxis de más de diez años investigando, formando parte de grupos de estudio sobre masculinidades, impartiendo formación y promoviendo recursos en la Universidad para la prevención y superación de la violencia de género.

Masculinidad y violencia

Micael Kaufman (1987), en su ya clásico estudio sobre la violencia masculina, señalaba cómo ésta se estructuraba en una particular triada, constituida por la violencia que el hombre ejerce contra sí mismo, contra otros hombres y contra la mujer. Ninguna de las tres se libra de constituir un lamentable recurso para el logro de la autoafirmación masculina, que entraña como requisito el reconocimiento y la validación de otros hombres para adquirir, en palabras de Bourdieu *"la pertenencia al grupo de los hombres auténticos"* (2000, p.70).

Cuando un hombre pone en riesgo su salud (Courtenay, 2000) o su propia integridad física en una práctica cuyo único fin es su exhibición ante determinado grupo, como trepar peligrosamente por el tronco de un árbol, conducir un vehículo a gran velocidad, realizar una arriesgada acrobacia o lanzarse al agua desde un puente, parece estar buscando, entre otras cosas, este particular reconocimiento.

También cuando descalifica o agrede a otro hombre esa variable se pone en juego. El hombre que usa la violencia y alardea de ello para proteger su territorio o sus pertenencias -entre las que considera a su propia pareja-, o el que reivindica su valor y autenticidad a base de denigrar públicamente a quienes aparentan u optan por distanciarse de su propio estándar, parece estar convencido de que sólo así logrará también el reconocimiento de su condición de hombre.

Y, por supuesto, también cuando desprecia a las mujeres y lo que ellas pueden representar. Ya se sabe que la hombría entraña, en esta extendida concepción de la masculinidad, no ser sospechoso de asemejarse en nada al sexo opuesto (Kimmel, 1987). Denigrar a las mujeres es un modo de ofrecer una prueba de ello. De esta manera, incluso en los casos en los que supuestamente algunos hombres buscan acercarse a ellas, si están en compañía de otros hombres, no es infrecuente que lo hagan recurriendo a torpes y groseras increpaciones, en las que se confunde la seducción con la descalificación.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 dimensión adquiere la más despreciable de las formas cuando las pruebas de virilidad que exige el grupo llevan incluso a la participación en violaciones colectivas, a las que ya se refería el citado Bourdieu como habituales en entornos de prevalencia masculina como el ejército, y que situaba como *"variante marginal de la visita colectiva al burdel, tan presente en las memorias de adolescentes burgueses, (que) tiene(n) por objetivo obligar a los que se ponen a prueba a afirmar delante de los demás su virilidad en su manifestación como violencia"* (2000, p. 70). Una práctica ésta que, lamentablemente, lejos de desaparecer, parece estar ahora aumentando exponencialmente, como denuncian Kaplun y Roldán (2019).

Violentar a la mujer hasta este extremo lleva asociado, paradójicamente, incluso un relato de proeza masculina, de gesta, por lo que implica de triunfo sobre la voluntad de la víctima. Lo que conduce a algunos a investir de valor y sentido un acto de profunda cobardía, como es el de agredir y humillar a otro amparado por la superioridad física y el anonimato que otorga el grupo de iguales.

En el delirio de la práctica de estas acciones, no deja de llamar la atención el hecho de que haya hombres que sólo encuentren una forma de reivindicarse como tales en su envilecimiento. Amparados, eso sí, por un sistema patriarcal que se las apaña para relativizar y buscar frecuentemente justificación a la violencia que el hombre ejerce sobre la mujer. Algo que no hace más que contribuir a su propio debilitamiento, pues como afirma Hannah Arendt (2019), la violencia, y entendemos que su justificación, aparece como una manifestación de la pérdida de poder. Debilitamiento que se constata con la ruptura de una lógica vigente durante siglos, la de situar a los hombres como los garantes de protección y cuidado, como *pater familias*, y, por tanto, como figuras incuestionables de autoridad (Kaufman, 1997).

Desde luego, la pérdida de exclusividad en el papel del hombre como proveedor da cuenta ya de la emergencia de un nuevo paradigma que contempla la emancipación de la mujer como un principio identitario y ante el que hay quien parece quedar especialmente descolocado. Este sería el caso de aquellos para los que la emergencia de la mujer deseante resulta insoportable (Pereña, 2019), hasta el punto de considerar este hecho como una provocación intolerable que debe combatirse de cualquier modo. Actos como el atentado contra Malala cuando tenía 15 años por defender el acceso a la educación de las niñas, o los que pretenden amparar las prácticas de *La Manada* responsabilizando a la mujer de su propia denigración, constituyen el extremo de este pensar degradado.

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

Se permiten la reproducción, 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 oposición sistemática a esta liberación de la mujer se sustenta también la airada descalificación del movimiento feminista y de todas aquellas iniciativas que amparan y dan cabida a sus reivindicaciones de igualdad y equidad, como la consideración de la perspectiva de género en el cuestionamiento de la atribución de roles por sexo, la aprobación de las leyes de Igualdad y de protección contra la violencia de género o las movilizaciones del 8 de marzo en conmemoración del Día de la Mujer.

Y así, quien encuentra cobijo sólo en las estructuras sociales y políticas de reparto de roles binarios más tradicionales y conservadores y las identifica como pilares de la propia identidad, lejos de poder acoger las reclamaciones y denuncias de inequidad, se defiende de ellas, las más de las veces, de modo profundamente reactivo. Para esas personas nada hay que pensar sobre los privilegios, nada sobre el abuso de poder, nada que tenga que ver con la propia responsabilidad. Si alguien está bajo sospecha, siempre será el otro, algo habrá hecho que justifique su padecimiento. Una doctrina que se aplica igualmente para quien es pobre, inmigrante, perteneciente a una minoría étnica o mujer.

La fría distancia que toma de la realidad quien solo es capaz de ver en un reclamo de justicia social un reproche, da cuenta paradójicamente de su propia precariedad, la de su incapacidad para el acogimiento, la de su narcisismo y la de su victimización. La precariedad de no encontrar otro modo de resolver la angustia de sentirse abandonado que no sea recurrir al uso de la violencia individual o colectiva. La precariedad, como veremos a continuación, propia de la infantilización.

La infantilización

La infantilización es la reproducción por parte de personas jóvenes o adultas de lógicas, actitudes o modos de comportamiento propios de la infancia. Una etapa vital, ésta, caracterizada fundamentalmente por la dependencia y la necesidad de reconocimiento de los otros, en la que se afronta un proceso de desarrollo encaminado a la adquisición de la propia autonomía.

En la infancia se espera que se pueda emprender, por tanto, una gradual separación de las figuras nutricias y de cuidado, en la que éstas mismas juegan un papel fundamental, como pudieron constatar los trabajos publicados en los años sesenta del pasado siglo de René Spitz (1993), Bowlby (1995, 1998) o Winnicott (2008), entre otros. La construcción de una identidad capaz de conducirse con criterio propio requerirá de la conformación de un sujeto

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

diferenciado de quienes le acompañaron en sus primeros años de vida, lo que supone que pueda mantener cierta distancia física y emocional de ellos (Bowen, 1991). Un reto que está implícito en las propias labores de crianza y que no siempre es fácil de abordar.

Prácticas cotidianas como el uso de chupetes, muñecos de peluche o mantitas cumplen la función de ayudar a paliar la angustia infantil de separación, haciendo de muletas que permiten, de algún modo, conservar al otro en su ausencia (Winnicott, 2008). La misma acción del juego en solitario constituye un importante modo de crear un mundo propio que permite tomar distancia del mundo de quienes se depende, contribuyendo a la conformación de un yo dotado de sus particulares recursos. Y, cuando este proceso no encuentra excesivas trabas, poco a poco los niños y niñas pueden ir ganando en autonomía y despojándose de sus primarias dependencias. Algo que les permitirá superar el egocentrismo infantil, que se sustenta en la fantasía de sentirse el centro del mundo, y que conduce a tomar a los otros por objetos al servicio de la propia satisfacción. La superación de este tránsito podrá constatarse cuando la exigencia a los otros pueda encontrar un sustituto en la demanda (Pereña, 2013).

Entre tanto, el recurso al llanto y la pataleta, la reclamación de la presencia permanente de la madre o el padre, la propia idealización de estas figuras, la omnipotencia, los celos, la irritabilidad, la falta de responsabilidad o el reproche cuando el otro no da, serán las formas de expresión cotidianas, los modos en que la posición infantil se manifiesta para paliar la angustia que genera saberse dependiente del otro y sentirse abandonado en su ausencia o en su falta de complacencia. Rasgos, muchos de ellos, que ya vimos como forman parte de la descripción del carácter de los hombres que maltratan.

Podemos, por tanto, considerar que aquellos que se muestran tan intolerantes con los movimientos autónomos, individuales o colectivos, de las mujeres y recurren a la victimización, al chantaje o al uso de la violencia, no hacen más que reproducir precarias maniobras infantiles. La propia Doctora Castellano -a la que nos referíamos en la introducción- ya aludía explícitamente a este hecho, y lo identificaba como identitario de una tipología de hombres maltratadores, a los que distinguía como hombres de rasgos más neuróticos, dependientes e inmaduros. Junto a ellos, esta especialista daba cuenta de una segunda tipología, de rasgos más paranoides, capaz de hacer de la dominación un valor y que sitúa a la pareja siempre bajo sospecha. Una vez considerados los modos en los que la infantilización se presenta, entendemos que quienes se enmarcan en esta segunda tipología

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

parecen cargar también con algunos de sus manejos, pues las acciones por las que se los identifica bien podrían estar hablándonos de la incapacidad de poder aceptar la posibilidad de que el otro no esté o de que quiera actuar desde su propio criterio.

Desde luego, este fenómeno tan pueril de dependencia, negación del conflicto y elusión de la responsabilidad, no creemos que atraviese únicamente la subjetividad de quienes pueden terminar maltratando o asesinando a las mujeres, sino que entendemos que llega a formar parte, en mayor o menor medida, del hacer de todos y cada uno de nosotros y nosotras, copartícipes y corresponsables como somos de un modelo de organización social que se nutre del rechazo a la renuncia, a la acción meditada, a la organización colectiva, a la reflexión y al cuestionamiento. Un modelo cuya vertiente patriarcal no deja de amparar y dar pábulo a ese pensar y actuar infantil, al conminar recurrentemente a los hombres jóvenes y adultos a creer en la preponderancia de su género y en su derecho al engañoso privilegio de ser cuidados y tratados como niños. Lo que parece, eso sí, conducir finalmente a algunos a sentirse legitimados para ejercer la violencia como modo de canalizar su ira (Murphy et al., 2007).

En resumen, entendemos por tanto que al referimos a la infantilización abordamos una circunstancia que, atravesando el fundamento de nuestro propio sistema socioeconómico, encuentra en las relaciones de género una particular y peligrosa dimensión, cuya máxima expresión queda representada en la precaria conducta de aquellos hombres que se victimizan, se vanaglorian de su hegemonía o recurren al uso de la violencia cada vez que se sienten afrentados o abandonados.

Acción socioeducativa y prevención de la violencia de género

La preocupación por la dimensión que la violencia de género adquiere, tanto a nivel global como en lo que respecta a nuestra realidad local, ha conducido en las últimas décadas a desarrollar programas de intervención para hombres maltratadores (Geldschläger, 2010) así como a incorporar la prevención de la violencia como un propósito social que señala y sitúa a la educación en el punto de mira. En la medida en que se entiende, como sostiene Lorente (2007), que lo que está en su origen “son los valores culturales que han actuado sobre cada uno de los géneros y que han hecho de ellos un elemento de desigualdad sobre el que construir una posición de poder” (p. 22), la vía fundamental para su extinción se ha situado en interferir y modificar estos aprendizajes. Y en este nivel de prevención primaria es en el 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.

convergen más frecuentemente buena parte de las iniciativas, programas y proyectos, que se destinan prioritariamente a la población infantil y juvenil.

El común denominador de estas actuaciones es, por tanto, el cuestionamiento de los valores culturales tradicionales que privilegian a los hombres y la denuncia del reparto dicotómico, biologicista, rígido y desigual de los roles masculino y femenino. También suelen prestar una particular atención a su reflejo en las relaciones afectivosexuales, pues es en ellas donde se pone especialmente en evidencia el daño y la descalificación que ampara el patriarcado, tanto para las mujeres y niñas, como para quienes transgreden la heteronormatividad.

De este modo, la inequidad de género, que viene denunciando el movimiento feminista en sus diversas olas, constituye el punto de mira de buena parte de las iniciativas que entienden que es en ella donde reside la causa de la violencia que padecen particularmente las mujeres, y que es por tanto en su superación donde hay que centrar todos los esfuerzos.

Por su parte, Crooks et al. (2019) en su interesante revisión sistemática sobre la evaluación de programas más efectivos en la prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes, señalan la existencia de lagunas importantes a la hora de prevenirla eficazmente, aunque llegan a identificar algunas estrategias para la prevención primaria de ésta cuya eficacia se ha podido constatar. En concreto destacan, como ya lo hacen otros trabajos sobre la prevención de otras violencias -como la del acoso y ciberacoso escolar (Domínguez-Hernández et al., 2018)-, la importancia de implicar y movilizar a los espectadores o testigos, mejorando sus aptitudes para actuar con seguridad frente a la violencia entre pares. También se refieren a los programas de aprendizaje social y emocional que desarrollan la conciencia emocional, la toma de decisiones responsable, el manejo de la ira, el autocontrol y la autoconciencia. Y hacen una particular mención a los programas que se centran en prevenir la violencia en las citas y el noviazgo adolescente y que procuran la enseñanza de habilidades de relación.

Además de considerar estas aproximaciones, algunos trabajos, como los que se vienen promoviendo desde CREA Community of Research on Excellence for All (http://crea.ub.edu), han procurado sumar nuevas contribuciones en la orientación de dichas prácticas, ahondando en variables específicas en la comprensión del fenómeno concreto del recurso a la violencia contra las mujeres. Han centrado para ello su atención en situar su germen en la atracción hacia la violencia que se aprende en el proceso de socialización

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

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

(Gómez, 2004). Desde esta perspectiva sostienen que el uso de la violencia está dotado de un particular atractivo, reforzado especialmente por los mensajes mediáticos y las producciones audiovisuales, que conduce a dotar de mayor relevancia, reconocimiento y admiración a los hombres que la ejercen. Los chicos malos se convierten así en los chicos deseables, dirán, y mientras esta lógica funcione la violencia en las relaciones de pareja estables o esporádicas corre el riesgo de no desaparecer. Son numerosas las publicaciones que han profundizado en esta particular cuestión (entre otras: Oliver y Valls, 2004; Flecha et al, 2005; Duque, 2006; Valls et al, 2008; Padrós, Aubert y Melgar, 2010; Elboj y Ruiz, 2010; Flecha, Pulido & Christou, 2011) y que vienen a incidir también en la necesidad de entender que tanto el amor, como el deseo y la atracción sexual son construcciones sociales y, en consecuencia, modificables, de modo que nadie está abocado a una elección que le daña porque no la puede cambiar.

Desde esta perspectiva, la propuesta que realizan como acción socioeducativa de prevención se centra en *"contribuir a una socialización –resocialización– de nuestro concepto de amor, de los modelos amorosos que consideramos deseables -además de convenientes-, y de los modelos femeninos y masculinos que consideramos atractivos"* (Flecha et al, 2005, p.108). Pone el foco en problematizar las elecciones y los gustos cuando se circunscriben a quienes se conducen con agresividad y desprecio. Y procura promover el cambio del lenguaje del deseo como vía para fomentar relaciones en las que prime la igualdad y la libertad (Ríos y Christou, 2010). A esta orientación socioeducativa la denominan socialización preventiva de la violencia de género.

En los trabajos en los que se fundamenta esta propuesta se ahonda también en la importancia de considerar cierta distinción entre tipologías de masculinidades, como la que realizan Flecha et al. (2013b). Estos autores distinguen entre dos modelos de masculinidad hegemónica: el que ejerce dominio y sumisión sobre las mujeres, al que denominan Masculinidad Tradicional Dominante (MTD); y el que, aun no siendo agresivo ni sexista, carece de atractivo y es oprimido por la MTD, al que denominarán Masculinidad Tradicional Oprimida (MTO). A estos dos modelos contraponen una nueva tipología de masculinidad, a la que se refieren como Nueva Masculinidad Alternativa (NAM), que se caracteriza por ser capaz de combinar atractivo e igualdad, y que está representada por aquellos hombres capaces de mostrarse seguros de sí mismos y comprometidos con la denuncia y superación del maltrato y la inequidad de género. Hombres, estos últimos que, en definitiva, no recurren a la violencia 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.

que constituyen un referente alternativo a la masculinidad tradicional, *"forjados en el deseo, la igualdad y la valentía"* (Ríos, 2015, p.504). Y de este modo, vienen a dibujar un perfil de masculinidad, la NAM, cuya promoción sitúan como un nuevo reto en el avance hacia la superación de la violencia de género.

Este perfil de NAM es perfectamente equiparable al de aquellos hombres bien diferenciados y capaces de haber superado la infantilización que puede haber detrás de cualquier conducta violenta o sumisa. Por ello entendemos que a la tarea de la promoción social de su atractivo (Duque, 2016), puede sumarse el trabajo de apoyo a los chicos para que puedan afrontar y asimilar con entereza la pérdida que entraña la entrada al mundo adulto. Lo que implica la ruptura con la dependencia absoluta de las figuras iniciales de cuidado y la resolución del duelo por el distanciamiento de las mismas.

Históricamente, para este trayecto de diferenciación las sociedades se dotaron de mecanismos comunitarios de ayuda mutua (Kropotkin, 2016), así como de rituales de paso que favorecían la separación de las figuras primigenias de cuidado y el acceso al mundo adulto (Byung-Hun Chan, 2020). Sin embargo, nuestro sistema socioeconómico no ha dejado de erosionar y procurar la extinción de estos recursos, conminándonos cada vez más a permanecer en un hacer egoísta, irreflexivo y resignado. Una posibilidad radicaría, por tanto, en procurar emprender procesos capaces de subvertir esta tendencia, para lo cual es fundamental abordar la revisión y la puesta en duda de las propias actitudes y posicionamientos, así como potenciar la asunción de ideales reguladores, como la solidaridad y el cuidado, que impulsen la transformación y la mejora de la sociedad.

Curiosamente, en la redacción de las propias leyes de referencia para la acción socioeducativa frente a la violencia de género, como son la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), la Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (2007) o la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004), ya se alude precisamente a aspectos vinculados con dichos procesos. De hecho, hacen especial hincapié en la necesaria formación de sujetos reflexivos, críticos e igualitarios como vía para paliar los desmanes que las fundamentan.

Es, por tanto, en la atención a ese propósito donde entendemos que la Educación Social y el Trabajo Social, entre otras profesiones vinculadas a las Ciencias Sociales, ponen su crédito 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.

juego. El de demostrar su capacidad de abordarlo con eficacia. Para lo cual, junto al qué trabajar, al que nos venimos refiriendo, es clave también acertar en el cómo.

En este sentido, ambas profesiones incorporaron hace décadas el trabajo en grupo (Rossell, 1997; Zamanillo, 2008) como una vía cada vez más refrendada por su eficacia para la generación de aprendizajes y transformaciones individuales y sociales. Una eficacia que radica en las oportunidades de interacción, cooperación y diálogo que aporta el encuentro premeditado y bien conducido de un conjunto de personas cuando es convocado para la resolución de una tarea. Así lo han venido constatando Mead (1973), Vygotsky (1978), Freire (1970), Bruner (2012), Rogoff (1993), Wells (2001) o Mercer (2000), que vienen a coincidir en subrayar el papel trascendental del razonamiento colectivo para la adquisición de conocimiento.

Precisamente en la solidez de esta evidencia se fundamenta el concepto de aprendizaje dialógico, que incorpora también la perspectiva de la acción comunicativa de Habermas (2001) para apostar por las prácticas educativas en las que priman las interacciones igualitarias heterogéneas y solidarias (Aubert et al., 2008). Investigaciones de alto rango como el INCLUD-ED (2012) identifican esta dimensión como trascendental para el éxito educativo.

Basándonos en estas consideraciones, el modo de garantizar mayor efectividad para abordar la prevención primaria de la violencia de género sería procurando intervenciones ajustadas a las siguientes premisas:

- que sean de carácter grupal,
- que favorezcan el pronunciamiento de todas y cada una de las personas participantes en cada uno de los encuentros de este carácter programados,
- que en ellos prime el diálogo igualitario, y que, por tanto, permitan el disenso y estén libres de coacción y adoctrinamiento,
- que se puedan abordar y revisar los referentes de atractivo y los modos cotidianos de relacionarse con la violencia,
- Y que promuevan la transformación a través del cuestionamiento de las acciones propias y ajenas.

Todo ello al servicio de emprender una labor de acompañamiento, que reivindica Mosteiro (2015) para la Educación Social y que, en el caso del abordaje de la señalada infantilización masculina, podría ir dirigida tanto a hombres jóvenes como a adultos y tendría como objeto ayudar a romper con la fragilidad que declara el narcisismo infantil. Una fragilidad 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.

manifiesta en el odio a la vida en el otro y el miedo a su pérdida (Pereña, 2013) y cuya ruptura pasa por la transición del sujeto dependiente al sujeto individuado (Bowen, 1991).

La elaboración de la pérdida del lugar de la inocencia será, en este proceso, la que dé pie a poder acoger y tolerar el propio sufrimiento, prescindiendo del rencor y el resentimiento. A partir de lo cual se abre la posibilidad de que quien hasta entonces no podía, sea capaz de dar cabida en su vida a un otro con su singularidad, sin necesitarle sumiso ni exigirle obediencia.

El recurso de las tertulias dialógicas literarias o pedagógicas

Las evaluaciones de dos programas de investigación de dimensión europea: INCLUD-ED, Strategies for inclusión and social cohesion in Europe from education, desarrollado entre 2006 y 2011; e IMPACT-EV, Evaluating the impact and outcomes of EU SSH researh, llevado a cabo entre 2014 y 2017; han podido identificar un conjunto de prácticas denominadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), cuya principal característica es que se trata de prácticas acreditadas por su impacto social en la reducción de las desigualdades y la mejora de los niveles educativos allí donde se han desarrollado (Flecha y Molina, 2015).

Aunque la implantación más significativa de todas ellas ha sido evaluada en el ámbito escolar, muy particularmente en los centros educativos que forman parte de la red de Comunidades de Aprendizaje (http://comunidadesdeaprendizaje.net), podemos señalar que para la intervención socioeducativa en otros contextos merece una especial atención una de ellas: las Tertulias Dialógicas Literarias o Pedagógicas. Esta actuación, basada en la construcción dialógica del conocimiento (Aubert et al., 2008), consiste en la lectura y debate en grupo de textos clásicos de la literatura universal o de trabajos científicos, mediante la realización de una ronda en la que cada participante comparte sus párrafos escogidos explicando el motivo de su elección (Pulido y Zepa, 2010). Quien coordina el diálogo, inicialmente el educador o la educadora, ha de velar por garantizar que se respete el turno de palabra, que todas las personas participantes tengan ocasión de pronunciarse y que nadie monopolice la conversación.

La eficiencia de este método de trabajo en entornos pedagógicos no escolares ha sido puesta en evidencia, por ejemplo, por: Alonso et al. (2008) en los programas de alfabetización de personas adultas; Aguilar et al. (2010) en la promoción de la participación comunitaria de familiares y otros agentes de la comunidad educativa; Flecha et al. (2013a) y Álvarez et al. (2018) en el trabajo de reinserción social en instituciones penitenciarias; Foncillas & Laorden (2014) y Bonell et al. (2019) en la formación de alumnado universitario 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.

y Trabajo Social; Roca & Campos (2016) en la formación continua de profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria; García Yeste et al. (2017) en la construcción de espacios de apoyo y cuidado del bienestar emocional de niñas y niños residentes en centros de protección de menores; y García-Carrión et al. (2020) en la atención a niños y niñas en riesgo de marginación y exclusión.

Pero, si cabe, la faceta que más nos lleva a detenernos particularmente en esta actuación tiene que ver con los resultados de los trabajos que han indagado particularmente en sus posibilidades para la prevención de la violencia de género. En concreto, por un lado, las investigaciones de Puigvert (2016), Rodríguez (2017) y Racionero-Plaza et al. (2018), que han puesto en evidencia como la participación en tertulias dialógicas centradas en el análisis de textos científicos sobre masculinidades produjo en las mujeres participantes significativas transformaciones, tanto en su percepción de la violencia, como en sus deseos y en sus nuevas elecciones de parejas esporádicas o estables. Unas nuevas elecciones en las que pasó a primar el hecho de que estuvieran libres de violencia. Y, por otro lado, la investigación de López de Aguileta et al. (2020) realizada con alumnado escolar de sexto curso de Educación Primaria participante en un espacio de tertulia literaria, que ofrece nuevas evidencias de cómo esta actuación ha promovido el abandono entre sus participantes del lenguaje coercitivo que promueve el atractivo de la violencia y ha contribuido a reforzar el atractivo de quienes se conducen con valores positivos.

El hecho de constatar el potencial movilizador y transformador de esta actuación nos conduce a recomendar su toma en consideración a la hora de diseñar actuaciones que estén en la esfera de la práctica de la Educación Social y el Trabajo Social y, muy particularmente, en aquellas destinadas a la prevención de la violencia de género. En concreto, en las que desde este trabajo invitamos a implementar con grupos de hombres, jóvenes o adultos, considerando la variable de la superación de la infantilización masculina.

Algunas recomendaciones de lecturas que se nos ocurren útiles para este propósito podrían ser: las aportaciones iniciales de Connell (1987) o de Kimmel (1987) sobre el concepto de masculinidad; la perspectiva antropológica de la masculinidad de Gilmore (1994); el análisis del poder y la sumisión que abordan Kaufman (1997) o Bourdieu (2000); o la socialización preventiva que promueve Gómez Alonso (2004). El trabajo en tertulia dialógica pedagógica sobre cada una de ellas puede ofrecer una oportunidad para cuestionar el modo supuestamente

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

masculino de conducirse, promovido y reforzado social y mediáticamente, o el reconocimiento del uso de la fuerza y la descalificación como gesto de hombría, por ejemplo.

La capacidad de los textos clásicos de la literatura universal para dar cuenta de los dilemas transcendentales de la vida en sociedad los sitúa también como idóneos para su lectura en tertulia dialógica y para repensar la forma de conducirse de los hombres. Las historias que narra cada uno de estos textos abren siempre la puerta a ahondar en el mundo de las relaciones y elecciones de pareja que reflejan, en los modelos y roles masculinos y femeninos que reproducen o en el recurso a la violencia y el atractivo hacia la misma que en ocasiones representan. Podemos citar, a modo de ejemplo, episodios como el rapto y la toma como botín de guerra de Criseida y Briseida, narrado en *La Ilíada*, que da cuenta del trato que han recibido históricamente las mujeres como objetos de uso y cambio; el capítulo de la matanza de los pretendientes de Penélope por parte de Ulises, que se relata en *La Odisea*, como reflejo de la admiración que despierta quien recurre a la violencia para solventar las afrentas que cree padecer; o la descripción del proceder autodestructivo de *Ayax* narrado por Sófocles, como respuesta del guerrero a su propia fragilidad.

Las múltiples ocasiones en las que hemos tenido ocasión de promover y participar en ambas modalidades de tertulias dialógicas, tanto las literarias como las pedagógico-científicas, nos han hecho constatar la sorprendente capacidad movilizadora de los diálogos que en ellas surgen, aunque en ocasiones cuesta describir con palabras cómo se logra en ellas conectar con la subjetividad de cada participante. En su desarrollo, rara es la ocasión en que no haya quien se encuentra o encuentra a alguien de su entorno reflejado en el texto leído, quien comparte una duda y quien se ofrece para resolverla, quien dice haber descubierto algo de sí mismo y quien no deja de descubrir cosas de los demás. Y, en ese proceso, la vivencia permite que se de precisamente aquello que entendemos que más contribuye a la superación de la infantilización: la posibilidad de abrir una ventana al reconocimiento de los otros y a la aceptación de su diferencia.

Conclusiones

Si retomamos ahora las preguntas que situábamos como hipótesis al comienzo de este trabajo, tras lo descrito podríamos aventurarnos a proponer algunas respuestas. Por ejemplo, ante la cuestión de si están los hombres en la sociedad del riesgo especialmente tentados de permanecer infantilizados, es difícil no convenir que sí, tanto como las mujeres podríamos

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

llegar a decir, si nos ceñimos sólo a la cuestión de que ambos son copartícipes del sostenimiento de esta sociedad de consumo y autodestrucción. Pero no cabe duda, sin embargo, de que la dimensión patriarcal del capitalismo les otorga además a ellos un relevante plus de justificación de los actos de abuso y alienación que pudieran cometer, especialmente contra las mujeres, que promueve, ampara y da cobijo al hacer dependiente, agresivo y egocéntrico propio del infantilismo.

Sobre la segunda cuestión, la de si dicho infantilismo llega a hacer a algunos particularmente peligrosos, solo cabe remitirnos a las cifras de maltrato y al perfil de precariedad psíquica que hemos podido describir de buena parte de quienes lo cometen para corroborarlo.

Por último, sobre la posibilidad de que desde la acción social y educativa se pueda contribuir eficazmente a la superación del recurso masculino a la violencia incorporando el abordaje de la infantilización masculina, no disponemos aún de evidencias específicas que lo constaten. A pesar de lo cual, las bases teóricas e investigaciones a las que nos hemos referido a lo largo de este trabajo nos invitan a pensar que podría ser una vía muy factible para la consecución del reto al que se refieren Jewkes & Morrell (2017) de construir masculinidades más prosociales, equitativas y no violentas.

Un reto frente al que, como hemos visto, la Educación Social y el Trabajo Social, entre otras de las disciplinas que se pueden ver interpeladas por el mismo, disponen de un recurso ampliamente acreditado como es el del trabajo en grupo (Martínez, 2018). Capaz como pocos de abrir una puerta a la promoción y asunción de ideales reguladores trascendentales como la solidaridad, el compañerismo, la paz o la justica. Lo que contribuye a reducir el posible desplazamiento del conflicto interno de los sujetos hacia delirios individuales y colectivos de victimización y exclusión, como los que llevan a considerar a las mujeres que pretenden vivir en igualdad y con autonomía una amenaza y un enemigo a batir.

Finalmente, nos atrevemos a sugerir que, de entre el conjunto de encuadres metodológicos posibles dentro de la acción grupal socioeducativa, merecen una especial atención las tertulias dialógicas literarias o pedagógicas. Su fiabilidad constatada para favorecer diálogos transformadores entendemos que es particularmente útil en la tarea de repensar la masculinidad propia y ajena, así como en la promoción del cuestionamiento y el cambio que se precisan cuando de lo que se trata es de quebrar con eficacia la infantilización que conduce al maltrato.

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

Se permiten la reproducción, 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 bibliográficas

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24,1), 31–44.

Alonso, M. J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: Avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1).

Álvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offen- der Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043–1061. https://doi.org/10.1177/0306624X16672864

Arendt, H. (2019). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza. (Original publicado en 1969).

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C., Flecha, R.; y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Bonell, L., Martínez-González, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Trabajo Social y Educación Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 19, 137-161.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo. La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar*. Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1995). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego.* Barcelona: Paidós.

- (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós (Original publicado en 1969)

Bruner, G. (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Byung-Chul Han (2020). *La desaparición de los rituales.* Barcelona: Herder.

Connell, R. W. (1987). *Gender and Power*. Stanford: Stanford University Press.

Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50(10), 1385–1401. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00390-1

Crooks, C. V., Jaffe, P., Dunlop, C., Kerry, A. & Exner-Cortens, D. (2019). Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Year of Program Development and Evaluation. *Violece Against Women*, Vol. 2581) 29-55. https://doi.org/10.1177%2F1077801218815778

Domínguez-Hernández, F., Bonell, L., & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), article 1 https://doi.org/10.5817/CP2018-4-1

Duque, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia: las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.

Duque, E. (Eds.) (2016). IDEALOVE&NAM. *Socialización Preventiva de la Violencia de Género.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Echeburúa, E., Amor, P. J., & de Corral, P. (2009). Hombres violentos contra la pareja: trastornos mentales y perfiles tipológicos. *Pensamiento Psicológico*, Vol.6, nº13, 27-36.

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

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

Elboj, C; Ruíz, L. (2010). Trabajo Social y Prevención de la Violencia de Género. *Trabajo Social Global*, 1 (2), 220-233.

Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005) Socialización Preventiva de la Violencia de Género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.

Flecha, A.; Pulido, C.; & Christou, M. (2011). Transforming Violent Selves Through Reflection in Critical Communicative Research. *Cualitative Inquiry*, Vol.17 (3), 246-255. https://doi.org/10.1177%2F1077800414537215

Flecha, R., García-Carrión, R., & Gómez González, A. (2013a). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140–161.

Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances de supervisión educativa*, 23, 1-18. https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013b). The New Masculinities and the *Overcoming of Gender Violence*. *International* and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 2(1), 88113. doi: 10.4471/rimcis.2013.14

Foncillas, M., & Laorden, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 244–268. http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.16

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez de la Hdalga, Z. & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Cualitative Inquire*, 1-7. https://doi.org/10.1177%2F1077800420938879

García Yeste, C., Gairal Casado, R., Munté Pascual, A., & Plaja Viñas, T. (2017). Dialogic literary gatherings and out-of- home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23, 62–70. https://doi.org/10.1111/cfs.12384

Geldschläger, H. et al. (2010). Programas Europeos de Intervención para Hombres que Ejercen Violencia de Género: Panorámica y Criterios de Calidad. *Intervención Psicosocial*, Vol. 19, 2, 181-190. https://doi.org/10.5093/in2010v19n2a9

Gilmore, D. D. (1994). *Hacerse hombre: concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.

Gómez Alonso, J. (2004). *El amor en la Sociedad del Riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: Hipatia.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.

INCLUD-ED. (2012). *Report 9. Contributions of local communities to social cohesion. In INCLUD-ED Project. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2006-2011. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. CIT4-CT-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.

Jewkes, R., & Morrell, R. (2017). Hegemonic Masculinity, Violence, and Gender Equality. *Men and Masculinities*. http://dx.doi.org/10.1177/1097184X17696175

Kaplun, D. & Roldán, P. (2019) *La presencia de modelos tóxicos de sexualidad en la adolesciencia.* Instituto de la Mujer de Castilla la Mancha.

Kaufman, M. (1987). *The construction of masculinity and the triad of men's violence. In Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power, and Change* (Kaufman, ed.) pp. 1-29. Toronto; New York: Oxford University Press.

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

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

- (1997). Las experiencias contradictorias de poder entre los hombres. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Isis Internacional.

Kimmel, M. S. (1987). *Changing men: new directions in research on men and masculinity*. New York: Sage Publications

Kropotkin, P. (2016). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. La Rioja: Ed. Pepitas. (Original publicado en 1922)

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, Boletín Oficial del Estado, 21760 (2004).

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, Boletín Oficial del Estado, 6115 (2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado, 295; 12886 (2013)

López de Aguileta, Garazi; Elisabeth Torras-Gómez, Elisabeth; García- Carrión, Rocío & Flecha, Ramón (2020): The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings. *Language and Education*. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715

Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, enero-abril, 19-34.

Martínez González, A. (2018). Repensar la intervención social con grupos: premisas y orientaciones para una práctica transformadora. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 369-379. https://doi.org/10.5209/CUTS.55416

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use Language to Think Together*. London: Routledge.

Mosteiro, M. J. (2015). La Educadora y el Educador Social como agente promotor de la igualdad en los centros de información de mujeres. *RES, Revista de Educación Social*, 21, 224-238.

Murphy, C. M.; Casey, T.T. & Echkhardt, C. I. (2007). Anger Problem Profiles Among Partner Violent Men: Differences in Clinical Presentation and Treatment Outcome. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 54, nº2, 189-200. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.54.2.189

Observatorio contra la violencia doméstica y de Género (2020). *Informe sobre los 1000 primeros casos de víctimas mortales por violencia de género en el ámbito de la pareja o expareja*. Consejo General del Poder Judicial.

Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.

Padrós, M. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *SIPS Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 73-82.

Pereña, F. (2013). *De la angustia al afecto: un recorrido clínico*. Madrid: Síntesis.

- (2019). *Cómo pensar la clínica del sujeto.* Madrid: Síntesis.

Puigvert, L. (2016). Female University Students Respond to Gender Violence through Dialogic Feminist Gatherings. RIMCIS. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences* 5 (2): 183–203. http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2016.2118 .

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43, numero especial monográfico 2, 295-309. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003

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

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

Racionero-Plaza, S.; Ugalde-Lujambio, L.; Puigvert, L & Aiello, E. (2018). Reconstruction of Autobiographical Memories of Violent Sexual-Affective Relationships Through Scientific Reading on Love: A Psycho-Educational Intervention to Prevent Gender Violence. *Front. Psychol*. 9:1996. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01996

Ríos, O. (2015). Nuevas masculinidades y educación liberadora. *Intangible Capital*, vol. 11, núm. 3, 485-507. http://dx.doi.org/10.3926/ic.654

Ríos, O. y Christou, M. (2010). Más allá del lenguaje sexista. Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista Signos*, 43, número especial monográfico 2, 311-326.

Roca Campos, E., & Campos, E. R. (2016). Formación dialógica del profesorado: Reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros*, 367, 11–16. https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.002

Rodríguez, A. (2017). *Masculinidades en tertulia: un estudio de las posibilidades del diálogo y de la interacción para la transformación hacia la equidad y la igualdad de género*. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral.

Rogoff, B. (1993). A*prendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rossell, T. (1997). Trabajo social de grupos socioterapéuticos y grupos socioeducativos. *Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 11, 103-122.

Spitz, R. (1993). *El primer año de vida del niño.* México: Fondo de Cultura Económica (Original publicado en 1965)

Valle, S. (8 enero, 2020). María Castellano: "Para proteger a la víctima, hay que conocer a su agresor". *El Mundo*. https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/01/08/5e14984b21efa0c30b8b456e.html

Valls, R.; Puigvert, L.; & Duque, E. (2008) Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence against women*, 14 (7), 759-785.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa (Original publicado en 1971)

Zamanillo, T. (2008). *Trabajos Social con grupos y pedagogía ciudadana*. Madrid: Síntesis.

Para contactar:

Alejandro Martínez González. Email: **alejandromg@lasallecampus.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.

15 años de Educación Social en la escuela pública de Andalucía

15 years of Social Education in the public school of Andalusia

Manuel Ríos Macías, *Educador Social EOE Poniente-Villarrubia (Córdoba)*
Miriam Ríos Macías, *Educadora Social EOE Palmete (Sevilla)*
Rafael Fernando Yusta Herrador, *Educador Social EOE Vélez-Málaga (Málaga)*

Resumen

El presente artículo analiza la implementación de la figura del educador y educadora social en el sistema educativo andaluz justo cuando se cumplen 15 años de este hito que situó a la Comunidad Autónoma de Andalucía entre las pioneras a la hora de introducir la Educación Social en sus escuelas e institutos. Se abordan así mismo las potencialidades, retos y limitaciones actuales del modelo de intervención.

Palabras clave: Andalucía, convivencia escolar, Educación Social, escuela, fracaso escolar.

Abstract

This article analyzes the implementation of social educators in the Andalusian Educational system, just 15 years after they were introduced in a milestone, pioneering policy by the Autonomous Community of Andalusia. Finally, it addresses their current potential, challenges and limitations.

Keywords: Andalusia, Social Education, school, school coexistence, school failure.

Fecha de recepción: 13/02/2021 Fecha de aceptación: 21/04/2021

Se permiten la reproducción, 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

Las educadoras y educadores sociales vienen desarrollando una importante labor socioeducativa en algunos centros educativos públicos de Primaria y Secundaria de Andalucía desde finales del 2.006, año en que la Junta de Andalucía realizó una convocatoria para la incorporación de nuestra figura profesional en el sistema educativo (BOJA nº 213 de 3 de noviembre de 2006), convirtiéndonos en una de las Comunidades Autónomas pioneras a la hora de la implantación de este perfil en las escuelas. El trabajo desarrollado durante estos años ha ido evolucionando en función de la realidad de los diferentes contextos, la respuesta de estos a la intervención y otros condicionantes externos. Este mare magnum de experiencias hace necesaria una revisión de las diferentes iniciativas llevadas a cabo y su relación con la fundamentación teórica y científica de la intervención socioeducativa.

La Comunidad Autónoma andaluza es muy diversa por lo que recogeremos las intervenciones llevadas a cabo en tres realidades diferentes: un barrio periférico empobrecido de una ciudad pequeña (Las Palmeras en Córdoba), un distrito desfavorecido de una gran ciudad (Tres Barrios-Amate en Sevilla) y una zona semirural con cuatro núcleos con alto riesgo de exclusión (Vélez-Málaga) de las cuales daremos algunos detalles seguidamente. Las experiencias que reflejamos a lo largo de todo el artículo son comunes en los tres contextos citados, por lo que no haremos mención a ninguno de ellos en concreto durante su exposición. El objetivo de la explicitación de los mismos es poner de manifiesto que, pese a la gran diversidad de las localizaciones donde intervenimos, las prácticas educativas de éxito expuestas tienen componentes similares, aunque se adapten a la idiosincrasia de los propios territorios. Podemos anticipar así mismo que los tres autores del presente texto hemos recorrido trayectorias socioeducativas parecidas sin haber mediado coordinación interprovincial alguna.

Con respecto al Equipo de Orientación Educativa (EOE) Vélez-Málaga, la labor socioeducativa se desarrolló en tres centros de secundaria durante los diez primeros cursos y durante el curso 2019-20 se replanteó la planificación atendiendo a 2 centros de primaria e incluyendo actuaciones de impacto comunitario. La zona destaca por incluir nada menos que cuatro zonas desfavorecidas priorizadas por la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión en Inclusión Social (en adelante ERACIS) muy diferentes entre ellas. Así en Torre del Mar encontramos la barriada de Cuesta del Visillo en pleno núcleo urbano. En esta misma

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

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

localidad encontramos las Casillas de la vía, un núcleo chabolista y de infravivienda. Por otro lado, en Vélez-Málaga hallamos la zona de Pueblo Nuevo de la Axarquía y La Gloria, barriadas periféricas vinculadas al sector agrario y con una economía de subsistencia.

En Sevilla, la intervención ha sido realizada en Tres Barrios-Amate, considerada zona desfavorecida priorizada en la ERACIS y compuesta por los siguientes barrios: Madre de Dios, Candelaria y Pajaritos (Tres Barrios) y Virgen de los Reyes, Sta. Teresa, Amate, Virgen de Fátima, Virgen de los Reyes (Amate). Amplias zonas de Tres Barrios-Amate presentan graves carencias como el desempleo, la precariedad laboral, deficiente urbanismo, infravivienda y absentismo escolar que se han visto acentuadas por la crisis del 2008 y por la reciente crisis del COVID-19. La labor socioeducativa de la educadora social ha tenido lugar en un Instituto de Educación Secundaria durante los cinco primeros cursos y después, en ese mismo IES y en tres Centros de Educación Infantil y Primaria adscritos al mismo, todos ellos considerados como centros educativos de compensatoria.

En el caso de Córdoba, el educador interviene en dos contextos claramente diferenciados del EOE Poniente-Villarrubia. Por un lado, encontramos el barrio periférico de Las Palmeras, una de las zonas desfavorecidas priorizadas en la ERACIS donde confluyen necesidades y factores de riesgo de exclusión social similares a los barrios de otras ciudades comentados anteriormente. Se trata de una de las zonas más pobres de España, donde el índice de fracaso escolar de los centros escolares que allí se ubican es, sin lugar a dudas, uno de los mayores de toda Europa (Ríos y Veredas, 2019). Por otro lado, tenemos la barriada ultraperiférica y semirural de Villarrubia, en la que su IES adscribe a centros de Primaria situados en zona también ERACIS.

Una vez esbozados los contextos donde los autores de este artículo desarrollan sus funciones dentro de un equipo interdisciplinar como son los EOE, en cuyo seno se encuentran profesionales de la orientación, maestras de audición y lenguaje, médicos, trabajadoras sociales, etc., consideramos imprescindible reflejar el marco normativo andaluz que posibilita la inclusión de nuestra figura profesional en el sistema educativo. Podemos comprobar como las escasas menciones directas a nuestro perfil laboral contribuye a la poca visibilidad del mismo y a la emergencia de nuestro trabajo.

Para empezar, la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, en el Título III sobre Equidad en la Educación, establece que se podrá contemplar en el ámbito 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.

la intervención de otros profesionales con la titulación adecuada con objeto de optimizar la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero no se recoge específicamente a las educadoras y educadores sociales.

La primera norma en la que aparecemos de forma explícita es el *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos,* donde se refleja que los Equipos de Orientación Educativa adscribirán a sus puestos de trabajo a personal funcionario con la titulación de educador social que desarrollará tareas de relación entre el centro educativo y las familias del alumnado, asumirá funciones de intermediación entre éste y el resto de la comunidad educativa y colaborará con el profesorado en la atención educativa de este alumnado en el aula de convivencia y en el desarrollo de programas para la educación en valores y en la mejora de la convivencia escolar.

Por último, hemos de recurrir a las *Instrucciones de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía por las que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo*, para conocer los ámbitos y funciones que nos son propias. No existe más normativa al respecto, ni hay actualizaciones desde entonces sobre nuestro desempeño profesional. Lo que da una impresión de dejadez y olvido por parte de la Administración hacia nuestro trabajo. De cualquier modo, creemos necesario reflejar a continuación los seis ámbitos de intervención recogidos en dichas Instrucciones para conocer con más detalle a qué nos dedicamos:

- Educación para la mejora de la convivencia y resolución de conflictos.
- Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Dinamización y participación familiar y comunitaria.
- Acompañamiento y tutorización en situaciones de riesgo para el alumnado.
- Educación en valores y competencia social.
- Intervención educativa con minorías étnicas y Educación Intercultural.

Seis líneas maestras de actuación que nos sirven de guía como educadoras y educadores sociales en los centros escolares y que son tan importantes y necesarias que precisarían de una apuesta firme y clara por parte del sistema educativo a la hora de priorizarlas, por encima incluso de determinadas enseñanzas memorísticas, si realmente queremos transformar el modelo educativo en aras de uno más justo, inclusivo y equitativo.

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

Se permiten la reproducción, 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.- Las educadoras y educadores sociales en la escuela. Situación actual en Andalucía

Aunque la incorporación de la Educación Social en la escuela es algo relativamente reciente en nuestro país, existe ya un bagaje histórico que nos permite señalar algunos hitos que debemos mencionar. En este sentido, comprobamos que Extremadura y Castilla-La Mancha fueron las Comunidades Autónomas pioneras en la implantación de educadoras y educadores sociales a los centros escolares al acometer esta tarea en el año 2002 (Parcerisa, 2008). Más tarde, en 2006, como hemos comentado anteriormente, llegaría el turno de Andalucía, caso en el que nos centraremos a continuación para analizarlo con mayor profundidad.

Posteriormente en otros territorios del Estado español, fueron apareciendo distintos modelos de implementación de nuestra figura en los que observamos proyectos de colaboración entre administraciones locales, educativas y entidades del tercer sector, como son el caso de Aragón, Galicia, Cataluña, País Vasco, Baleares, Valencia o Castilla y León, con diferentes matices e importancia, tal y como apuntan Castillo, Galán y Pellissa (2012). Sin embargo, no podemos plantearnos, ni es nuestro objetivo en el presente artículo, realizar una comparativa de dichos modelos con el rigor y la seriedad que exigiría tal cuestión y que debería ser motivo de otro monográfico.

Volviendo al contexto andaluz y para dar unas pinceladas sobre la situación actual, hemos de apuntar como se expone en el informe sobre las Diferencias Educativas Regionales en España (2000-2016) presentado en septiembre de 2018 que ha elaborado la Fundación BBVA en colaboración con el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, que el gasto en Educación por habitante menor de 25 años en Andalucía se encuentra por debajo de la media de casi todas las comunidades autónomas del Estado y, del resto de países de la UE (Pérez et al., 2019). Es casi un 16% más bajo que el gasto medio en España y el gasto por alumno es un 7% menos que la media nacional. El sistema educativo andaluz parte de unas condiciones de entorno y recursos menos favorables que la media para su desarrollo, siendo la segunda región con el PIB por habitante más bajo de España y con un mercado de trabajo poco especializado en ocupaciones altamente cualificadas..

En este marco, es responsabilidad de la Administración dotar a la sociedad de herramientas que favorezcan su desarrollo y el de las personas que la conforman. Un ejemplo de este tipo de recursos sería la figura consolidada de los y las educadores y educadoras sociales en el sistema educativo andaluz. En efecto, en el año 2.007 la Administración andaluza realizó 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.

mayor apuesta e inversión con 68 profesionales adscritos a Equipos de Orientación Educativa en Primaria y a Departamentos de Orientación en Secundaria. El compromiso público de la Administración fue que en el año 2.012 seríamos unas 200 educadoras y educadores sociales. Sin embargo, 15 años después de nuestro aterrizaje en la escuela, no solo no ha aumentado el número de plazas, sino que no se han cubierto aquellas no provistas por razón de jubilación, concursos, etc. Así, a día de hoy, sólo quedamos 43 de toda la plantilla inicial, o lo que es lo mismo, 25 plazas dotadas presupuestariamente, pero en las que no se desempeña función alguna. Esta situación de marginalidad dentro de la administración limita nuestra relevancia y reduce nuestra capacidad de impacto y transformación social.

Basándonos en las evidencias científicas, y aun teniendo en cuenta los escasos estudios sobre el impacto de los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo andaluz, hemos de recurrir ineludiblemente a la investigación desarrollada por Vila, Cortés y Martín (2020), donde los citados autores han pretendido estudiar el impacto educativo y social de la implantación del educador social en los centros educativos. En dicha investigación, se demuestra que la figura del educador es vista como esencial por los equipos directivos y el resto de la comunidad educativa. Del mismo modo:

> […]las familias y el alumnado tienen una apreciación coincidente, pues en todos los casos se valora el impacto positivo a lo largo del tiempo de la presencia de estos profesionales, sobre todo en lo referente al absentismo y abandono escolar y la convivencia en los centros. (Vila, Cortés y Martín, 2020: 58)

Tras 15 años de intervención socioeducativa en centros escolares públicos de Andalucía, podemos afirmar que los y las educadoras sociales se han consolidado como referentes profesionales en aquellas comunidades educativas donde desarrollan su labor, propiciando una serie de sinergias entre distintos perfiles laborales y entre las diversas Administraciones, pues no solo actuamos en los centros con el profesorado, las familias y el alumnado, sino que hacemos extensiva la actuación en los barrios y distritos donde estos se ubican, coordinándonos y desarrollando proyectos conjuntos con técnicos de Servicios Sociales Comunitarios, Participación Ciudadana, Igualdad, etc. de los Ayuntamientos de nuestras ciudades y con las diferentes asociaciones de la zona. Por tanto, disponemos de una privilegiada visión de conjunto y sistémica que propicia el trabajo interdisciplinar e interadministrativo en red. De hecho, las educadoras y educadores sociales nos hemos convertido en agentes facilitadores y generadores de esa red colaborativa que posibilita un mayor impacto en la transformación social de nuestros espacios 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.- Ámbitos de intervención de la Educación Social en la escuela andaluza

Como hemos podido comprobar, estos 15 años de esfuerzo y buen hacer por parte de las educadoras y educadores sociales han ido dando sus frutos y hemos ido dejando una huella aunque haya sido a pequeña escala y en contadas comunidades educativas. A continuación pretendemos reflejar algunas de esas buenas prácticas educativas (comunes a las tres zonas presentadas al inicio) divididas en tres bloques: fracaso escolar, mejora de la convivencia y desarrollo comunitario. Estas irán acompañadas de un breve marco teórico que pueda situarnos adecuadamente en el contexto de las mismas a fin de facilitar una mejor comprensión de los fenómenos a los que nos acercamos.

2.1.- Fracaso, abandono y absentismo escolar

Según la última Encuesta de Población Activa (EPA), facilitada por el Ministerio de Educación en enero de 2021, España se sitúa en el año 2020 a la cabeza de Europa como el país con mayor abandono escolar temprano con un porcentaje del 16% del alumnado, un punto por encima del fijado para España por la UE en la Estrategia Europa 2020 y lejos del 10% exigido para el resto de países de nuestro entorno. En Andalucía, los datos son aún peores, dándose en la actualidad una alarmante tasa de incidencia del 21,8% de fracaso escolar del total de alumnado en nuestra comunidad.

Como recoge Melendro (2008:71),

> […] absentismo, abandono y fracaso escolar son problemáticas educativas frecuentadas por los educadores sociales, quienes desde hace mucho tiempo trabajan para minimizar sus efectos. Es éste uno de sus espacios tradicionales de intervención, inicialmente desde el ámbito comunitario y de los servicios sociales y, más recientemente, a través de su presencia en los equipos educativos de los centros de enseñanza.

Una de las grandes aportaciones de la intervención de la Educación Social durante estos cursos ha sido nuestra irrupción en los programas de tránsito entre etapas. De un lado, la participación en las comisiones de tránsito ha permitido volcar y recoger información más allá del ámbito académico, dando especial atención al alumnado que presenta riesgo de absentismo. Por otro lado, se las ha dotado de un enfoque pedagógico proponiendo actuaciones conjuntas que faciliten el tránsito entre etapas a toda la comunidad educativa: jornadas de convivencia primaria-secundaria, encuentros familiares, visitas guiadas por el alumnado de 1º de ESO o encuentros en el aula de 6º con alumnado de secundaria para resolver dudas y exponer temores.

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

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

Otra novedad aportada es el trabajo en equipo con los tutores y tutoras en el abordaje de los protocolos de absentismo. Los protocolos bien pensados sobre el papel son vistos, a menudo, como una carga burocrática más por el profesorado. El apoyo del educador y la educadora social facilita una perspectiva práctica y complementa la labor del docente acercando a las familias y sensibilizándolas respecto a la importancia de la educación. Esta labor continúa en el resto de eslabones del protocolo. Por un lado, coordinándonos con los profesionales de los Servicios Sociales Comunitarios para proveer información sobre las circunstancias familiares y de asistencia de los casos derivados por protocolo. Por otro, diseñando planes de acogida para el alumnado que ha estado largos periodos sin asistir, potenciando sus redes de apoyo y favoreciendo una experiencia académica satisfactoria.

Además, nuestros planes de trabajo no se contentan con erradicar el absentismo, sino que persiguen prevenir el abandono escolar e incluimos actuaciones para complementar la orientación vocacional y profesional. Así, se realizan actividades para que la información sea accesible al alumnado con mayor riesgo y se fomenta la proyección de planes personales de vida. Cuando estas acciones no tienen éxito, se facilita el contacto con alternativas a la escolarización ordinaria: pruebas de acceso, FPB o FPO.

Así mismo, en zonas donde el fracaso escolar se ha convertido en una lacra cotidiana, hemos implementado programas de reconocimiento de la comunidad a quienes consiguen titular a pesar de los inmensos obstáculos, pues hemos de convertir a estos chicos y chicas en referentes positivos para aquel alumnado que sigue estudiando y piensa que no será capaz de conseguirlo.

Por último, es fundamental la colaboración y trabajo coordinado con entidades como los Servicios Sociales Comunitarios y las organizaciones socioeducativas presentes en el barrio, así como con asociaciones vecinales y populares arraigadas en el territorio para acompañar y tutorizar al alumnado que transita a la ESO desde los CEIP de la zona. Sin esta red de apoyo comunitario que se configura de facto gracias, entre otras cosas, a nuestra labor como educadores y educadoras sociales, el futuro de la juventud de estas zonas desfavorecidas sería aún más incierto. Por ello, nuestra presencia e intervención en los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar (ETAE) aporta una visión global que va más allá de lo estrictamente académico.

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

Se permiten la reproducción, 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.- Mejora de la convivencia en las aulas

En 2007, una de las investigaciones sobre bullying más reseñables en nuestro país, el X Informe Cisneros, situaba a Andalucía como "una de las tres comunidades con mayor prevalencia de acoso y violencia escolar con un 27,7% del total del alumnado, junto con País Vasco con un 25,6% y Asturias con un 23,6%" (Oñate y Piñuel, 2007). Según estudios recientes, estas cifras parecen haber descendido, aunque Andalucía sigue teniendo porcentajes de victimización de la violencia escolar por encima de la media española situándose entre un 15% y un 25% (Ruíz Benítez et al., 2016).

Estos datos nos empujan a tener como prioridad en nuestra intervención el objetivo de que la escuela sea una fuente de experiencias positivas para todo el alumnado. En consecuencia, tratamos de plantear intervenciones donde los niños y niñas pongan en marcha todo su potencial y sean los verdaderos protagonistas en los centros, superando el enfoque academicista que, por suerte, cada vez lastra menos a los centros.

Una de las actuaciones más exitosas que desarrollamos los educadores sociales autores del artículo son los programas de ayuda entre iguales: alumnado ayudante, mediación, tutorización de hermanos mayores, etc. Estos tienen un efecto beneficioso tanto para el alumnado ayudante como para el alumnado usuario (Cowie y Wallace, 2000).

A pesar de los beneficios que puedan suponer este tipo de programas, su puesta en marcha es difícil de llevar a cabo teniendo en cuenta las limitaciones horarias y formativas del profesorado. La acción del educador y la educadora social permite arrancar las primeras fases y monitorizar su desarrollo hasta que el personal del centro se vea capaz de asumir los diferentes programas. Es más, la perspectiva comunitaria de nuestra figura nos permite impulsar redes colaborativas entre diferentes centros que desarrollen este tipo de procesos.

A raíz de esta línea de intervención nacen iniciativas como el Club de Valientes que las educadoras y educadores impulsamos en los centros con la participación activa del alumnado ayudante. Se trata de una intervención vinculada con el Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, una actuación educativa de éxito de las Comunidades de Aprendizaje, que pretende involucrar a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). Del mismo modo, influyen en el desarrollo de esta propuesta las teorías vinculadas a la Socialización preventiva de la violencia de género, que no solo supone condenar la violencia en las relaciones, sino también saber

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

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

identificar los modelos violentos que están presentes en la sociedad para poder despojarlos de su atractivo (Valls, Puigvert y Duque, 2008). En definitiva, lo que pretendemos con la implementación en Infantil y primer ciclo de Primaria del Club de Valientes es proponer un modelo de prevención del acoso escolar, así como vaciar de atractivo la violencia y dotar de atractivo la no violencia tal y como exponen Autor y otro (2020).

Otra de nuestras líneas de trabajo en los centros escolares andaluces es la educación intercultural, que aparece como uno de los fines de nuestro sistema educativo en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Alcanzar este fin implica desarrollar tanto programas de atención al alumnado inmigrante como para el conjunto del alumnado de la comunidad educativa. Entre las primeras, señalamos los planes de acogida para el alumnado de reciente incorporación, las tutorizaciones individualizadas, trabajos para la elaboración del duelo migratorio y mediación con las familias. Con respecto al conjunto del alumnado, se hace especial hincapié en la cohesión grupal a través de actividades de convivencia y el conocimiento del fenómeno migratorio a través de la puesta en valor de los procesos migratorios de sus propios compañeros y compañeras.

Asimismo, la formación específica del educador y educadora social permite profundizar en competencias que favorecen la convivencia positiva. Así se pueden desarrollar diferentes programas que respondan a necesidades concretas del grupo clase. Algunos ejemplos serían los talleres de competencia social, resolución de conflictos, educación socioemocional o prevención para el conflicto.

Por último, este tipo de actividades complementan el desarrollo de planes y proyectos de innovación educativa relacionados con la educación en valores: educación para la paz, hábitos de vida saludable, educación ambiental, coeducación o nuevas masculinidades alternativas. De este modo, el educador o educadora social consolida la educación en valores, ya sea asesorando, interviniendo directamente o poniendo en contacto diferentes proyectos para generar sinergias.

2.3.- Participación de la comunidad educativa en la escuela y desarrollo comunitario

Según Ortega (2014: 18), *"la incorporación de los educadores sociales a los centros escolares no puede ser solo un recurso profesional más, sino la posibilidad de relación necesaria entre éstos y la comunidad."*

Se permiten la reproducción, 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 está a medio camino entre la escuela y la comunidad, siendo este uno de los potenciales de nuestra figura. Así, tenemos la posibilidad de salir del aula y conocer el barrio y los recursos que nos ofrece. En un nivel básico, nos coordinamos con las instituciones comunitarias intercambiando información e interviniendo conjuntamente cuando es necesario: Servicios Sociales Comunitarios, Área de juventud, Sanidad, Participación Ciudadana o Servicios de Atención a la Mujer entre otros. En un nivel más organizacional, nos coordinamos con las diferentes asociaciones que trabajan en el entorno: desde asociaciones vecinales a asociaciones de apoyo a las personas migrantes, pasando por clubes deportivos y asociaciones de mujeres entre otras. Por último, esta posición privilegiada nos permite tener un contacto con los comercios, los espacios públicos y las vecinas y vecinos, lo que nos permite ser la puerta que conecta la escuela y el barrio.

Si hablamos de desarrollo comunitario, no podemos olvidarnos de Marco Marchioni (1987:55), quien insistía en que:

> […] el tema fundamental hoy es claramente cómo hacer para que la intervención social salga a la calle, vuelva a tener un protagonismo social amplio, sea una intervención productiva y llame a los ciudadanos, no sólo usuarios, a una toma de conciencia de sus necesidades y la primera de ellas, ser protagonistas activos de la solución de sus problemas (que también son de los demás), claro, contando con el apoyo, la ayuda de la Administración y de los profesionales y técnicos.

Para garantizar estos principios, hemos recurrido en nuestras intervenciones de la estructura básica de participación para la familia: las AMPAS. Las consideramos un requisito mínimo para todas las escuelas y, en consecuencia, allá donde no las ha habido las hemos impulsado, donde estaban las hemos potenciado y cuando ha sido posible hemos favorecido la creación de redes de AMPAS.

Como decía Freire (1997), solo a través de la participación de la comunidad y mediante una pedagogía critica lograremos convertir las dificultades en posibilidades y permitiremos que las personas implicadas generen transformaciones que nos conduzcan a la igualdad.

La participación toma un cariz especial en los centros de secundaria, aprovechando una madurez biológica que nos permite favorecer y estimular una madurez ciudadana. En este campo nuestra acción puede ir de la simple asesoría para formar una asociación de estudiantes que recoja las inquietudes del alumnado hasta intervenciones de potenciación comunitaria que generen transformaciones reales en nuestras comunidades educativas. Estas últimas se han materializado en Laboratorios de Igualdad, agrupaciones a través de las cuales 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.

participantes emprenden acciones de sensibilización sobre la igualdad entre hombres y mujeres.

Otras concreciones de la participación del alumnado han sido los grupos de apoyo LGTBI que ofrecen a toda la comunidad escolar un espacio de encuentro y respeto a la diversidad o la autogestión de actividades de ocio y tiempo libre -los viernes en horario extraescolar- por parte del alumnado convirtiendo al IES en el único espacio de referencia para jóvenes de una periferia en la que este tipo de recursos socioculturales escasean. Una experiencia esta última que permite la apertura de centros educativos más allá del horario de las clases para el uso y disfrute por parte de la vecindad generando sinergias y propiciando la consolidación de redes comunitarias implicadas en la mejora del barrio.

Del mismo modo, el conocimiento de las organizaciones vecinales y populares que se asientan territorialmente en nuestros barrios y la estrecha y fluida relación que mantenemos con ellas, posibilita que se den sinergias entre la escuela y la sociedad civil organizada y que puedan generarse procesos de desarrollo comunitario que impliquen el surgimiento de proyectos conjuntos como carreras populares que se convierten en eventos ineludibles para las y los vecinos o la restauración y reparación de zonas comunes del entorno mediante un Aprendizaje-Servicio coordinado por el centro por poner algunos ejemplos.

Esta línea de actuación mencionada obtiene un marco metodológico y normativo para su crecimiento en nuestra comunidad autónoma con la publicación de la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». En ellas, se sistematizan las Actuaciones Educativas de Éxito basadas en la evidencia científica tales como los Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Formación de Familias o el ya apuntado Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos. Nuestro papel en estos procesos de transformación de la escuela hacia escenarios más inclusivos y activos para el alumnado y sus familias es fundamental como agentes catalizadores de procesos comunitarios que contribuyen a derribar el muro simbólico que separa el barrio de los centros escolares.

3.- Retos, potencialidades y limitaciones de la Educación Social en el sistema educativo

Las experiencias presentadas son tan solo una muestra de lo que la figura del educador y la educadora social está suponiendo en los diferentes contextos donde estamos desarrollando

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

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

nuestras funciones. No debemos olvidar que partíamos de la nada: con apenas unas Instrucciones como normativa y el bagaje experiencial en los centros de protección, en los barrios, en Servicios Sociales y otros espacios ajenos a la escuela, llegamos a los centros educativos y construimos un perfil profesional que no existía y que hoy en día es imprescindible en los colegios e institutos donde nuestra acción alcanza.

Tal y como recogen Vila, Cortés y Martín (2020:60), la figura del educador y educadora social en los centros educativos de Andalucía se considera:

> […] fundamental para apoyar la buena marcha de los centros, cubrir necesidades que los demás profesionales de la educación no pueden hacer y vehicular propuestas de índole social y comunitaria que no se ven fortalecidas precisamente porque las dinámicas de funcionamiento de los centros educativos suelen descansar en una perspectiva centrada en lo académico.

Este cambio de perspectiva ha contado con tres pilares básicos: el trabajo interdisciplinar, la formación específica del educador y la educadora social y la continuidad de la intervención.

En efecto, todas las experiencias señaladas se han realizado de la mano de las propias comunidades educativas, con un especial papel del profesorado y con el apoyo de los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa. Y es que nuestro trabajo exige un enfoque interdisciplinar que implica desde el tutor a la Jefa de estudios, desde el orientador a la mediadora intercultural de una asociación y desde la presidenta del AMPA al educador social del ETF. “Solo no puedes, con amigos sí” como bien decían en el mítico programa de televisión La Bola de Cristal.

Por otro lado, la formación específica del educador y la educadora social nos confiere una serie de competencias que nos permite analizar la realidad desde una óptica única en la escuela. De este modo, nos convertimos en conocedores del sentir de alumnado, profesorado y familias y, al mismo tiempo, en catalizadores de esas voluntades: como el tramoyista en el teatro, no aparecemos en escena, pero conocemos el guion y hacemos que sea posible.

El tercer pilar de nuestra figura es el más sólido: la continuidad. Nos ha permitido no sólo un conocimiento “instantáneo” de la realidad, sino que también nos ha facilitado un conocimiento evolutivo a lo largo de estos 15 años. De este modo, nos hemos convertido en un referente para el alumnado para el que hemos sido una constante en su época escolar, puesto que somos la única figura educativa, dentro de la Educación Formal, que lo acompaña en todas las etapas de la escolaridad: desde Infantil, hasta la Secundaria pasando por la Primaria y esto constituye una de nuestras más preciadas fortalezas. Pero, además, el tiempo

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

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

nos ha convertido en un vínculo con las familias y con la comunidad mimetizándonos con ella. Y lo que a nuestro juicio descubre el potencial de la educación social en los centros educativos es que esta continuidad está empezando a dar nuevos frutos porque el alumnado de hoy son los hijos e hijas de quienes ya somos referentes.

Las líneas de actuación presentadas son un argumento irrefutable de que la Educación Social en los centros educativos es necesaria para garantizar el éxito escolar y la igualdad de oportunidades. Pero sólo será posible si se apuesta por una Educación Social apoyada desde la Administración Pública para que sea continua. Además, debe ser extensiva a todos los centros o, al menos, a todos los que acojan población de alguna de las 99 zonas desfavorecidas priorizadas por la ERACIS. Hacemos, así, referencia a una de las limitaciones recogidas por Vila, Cortés y Martín (2020) como es la atención a múltiples centros en detrimento de la calidad de la intervención. Es obvio que necesitamos más profesionales de la Educación Social en nuestras escuelas.

En este sentido, valoramos positivamente la propuesta de actuación de algunas Delegaciones Provinciales de Educación que plantean el trabajo directo en los centros y la intervención comunitaria. Para ello el EOE, a propuesta del educador o educadora social, decide un máximo de centros educativos en los el educador o educadora social desarrolla su intervención en base a unos criterios consensuados tales como el número de alumnado de compensatoria, la tasa de absentismo o el nivel de implicación en proyectos de innovación entre otros. Al mismo tiempo, proyecta una serie de intervenciones a nivel comunitario que impactan en varios centros como redes de mediación, proyectos intercentros, encuentros de AMPAS, escuelas de familias a nivel municipal, etc.

En estos 15 años, hemos visto cómo la crisis del 2008 afectó a la sociedad en general, y cómo se cebó con aquellos contextos que ya estaban deprimidos social y económicamente, justo donde se encuentran los centros educativos en los que trabajamos. Cuando parecía que se estaba produciendo una incipiente recuperación, un nuevo varapalo, en esta ocasión en forma de pandemia, vuelve a golpear a la parte de la sociedad más débil: aquellas personas con escaso nivel de cualificación profesional, con trabajos precarios, estando la gran mayoría dedicadas al sector servicios y a los cuidados de personas, precisamente las madres y padres de nuestro alumnado. A esto hay que añadir que la brecha digital no es cosa del pasado, existe, está en nuestros barrios y la sufren nuestras niñas y niños. Hemos visto como ha

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

afectado a las familias, al alumnado y como, una vez más, hemos sido testigos en primera línea de esta cruda realidad y como, junto con nuestras compañeras y compañeros docentes, hemos intentado servir de enlace para coordinar recursos y servicios, que llegaran al mayor número de nuestras familias y nuestro alumnado. También hemos trabajado para intentar que esa brecha digital no se convirtiera en un abismo. Y, por supuesto, hemos estado ahí para acompañar, para tranquilizar, para dar ánimos y para sacar una sonrisa. Un trabajo de apoyo y gestión emocional poco visible y menos reconocible, no solo para la Administración, sino también para la sociedad. Y es que somos invisibles porque no se nos conoce contando con una plantilla tan escasa y lo que no se ve, no existe. Por eso, este texto constituye, además de un compendio de buenas prácticas y reflexiones sobre nuestra intervención, una reivindicación de nuestra figura: de la educadora y el educador social en el sistema educativo andaluz. La presencia de nuestro perfil profesional en la escuela permite reforzar la inclusión, que fomente el papel de la escuela como compensadora de desigualdades, que responda a la diversidad de todo el alumnado, que respete y reconozca sus diferencias y sus singularidades, que ofrezca las oportunidades educativas y las ayudas necesarias (curriculares, personales y materiales) para el desarrollo integral del alumnado. Porque sin nosotras y sin nosotros, una escuela pública más justa, igualitaria e inclusiva, sencillamente no es posible. Y es que somos nosotras y nosotros, las educadoras sociales, quienes nos hemos formado específicamente para mejorar la convivencia y promover la cultura de paz en nuestras aulas, para garantizar que la participación de las familias y del resto de la comunidad educativa sea real y constructiva, para proponer procesos de transformación social e innovación educativa en nuestros centros que reduzcan considerablemente las cifras de absentismo y abandono escolar, para generar un desarrollo comunitario que brinde una nueva oportunidad en aquellas zonas desfavorecidas socialmente.

Consideramos que el número actual de educadoras y educadores sociales en los centros educativos de Andalucía, no se corresponde con las necesidades y carencias de nuestro sistema educativo, ni con las demandas de mejora de la escuela pública por parte de la sociedad, puesto que no llegamos ni a cubrir las 99 Zonas Desfavorecidas de nuestra tierra priorizadas en la ERACIS. Teniendo en cuenta que en nuestra comunidad autónoma además existen 426 centros de Educación Compensatoria y 162 Equipos de Orientación Educativa a los que deberían adscribir nuestra figura profesional, 43 educadoras y educadores sociales son, a todas luces, insuficientes para atender los ámbitos de intervención marcados.

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

Se permiten la reproducción, 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 mismo modo y para concluir, nos gustaría resaltar que, tras una concienzuda revisión bibliográfica, hemos podido comprobar como las publicaciones científicas y académicas acerca de la incorporación de la Educación Social al sistema educativo formal en el territorio nacional son prácticamente inexistentes, por lo que esta tarea se nos antoja necesaria y vital de cara a evaluar el impacto de nuestra intervención socioeducativa en la escuela, replantear modelos de implementación de nuestra figura y dignificar nuestra profesión. Sin duda, queda un largo camino por delante.

4.- Bibliografía.

Castillo, M.; Galán, D.; Pellissa, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: L'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.

Cowie, H.; Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.

Flecha, R.; Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. En *Revista Idea La Mancha*, (4), 72-76. Toledo: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Marchioni, M. (1987). Reflexiones en torno a la metodología de la intervención social en las nuevas condiciones hoy. En *Revista Documentación Social*, (69), 53-68. Madrid: Cáritas Española.

Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. En *Revista Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 60, (4), 65-77. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Oñate, A.; Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España.* Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: Los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. En *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (45), 11-31. Valencia: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Martir".

Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. En *Revista Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 15-27. Sevilla: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Pérez, F.; Serrano, L.; Uriel, E. (2019). *Diferencias educativas regionales, 2000-2016: Condicionantes y resultados.* Bilbao: Fundación BBVA.

Ríos, M.; Veredas, V. (2020). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil. Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. En *Revista eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. (17), 335-380. Córdoba: CEP de Córdoba.

- (2019). El barrio con mayor fracaso escolar de Europa: Las Palmeras. En *Revista eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (16), 182-213. Córdoba: CEP de Córdoba.

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

Ruíz, B.; Martín, A.; López, B; Hernán, M. (2016). *¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública. Junta de Andalucía.

Valls, R.; Puigvert, L; Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. Violence against Women. En *Revista Sage Journals*, vol. 14, (7), 759-785.

Vila, E.; Cortés, P.; Martín, V. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucia: perfil y desarrollo profesional. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 18, (1), 47-64. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Para contactar

Manuel Ríos Macías. Email: **riosmanu@hotmail.com**

Miriam Ríos Macías. Email: **mirieta07@hotmail.com**

Rafael Fernando Yusta Herrador. Email: **rafafex@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). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, 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 curso online

TÍTULO: ***MOOC: Educación Social, ámbitos de acción y reflexión***

AUTOR/A: **Universitat Autònoma de Barcelona, UAB**

EDITORIAL: **Coursera**

AÑO: **desde 2019 (activo)**

Paloma Valdivia Vizarreta, *Universitat Autònoma de Barcelona*
https://orcid.org/0000-0003-1499-5478
Xavier Úcar Martínez, *Universitat Autònoma de Barcelona*
https://orcid.org/0000-0003-3678-8277

Resumen

Este curso en formato MOOC-masivo, en línea y abierto- propone estrategias, metodologías y técnicas actuales e innovadoras de intervención socioeducativa en diversos contextos comunitarios. Para ello recopila experiencias prácticas innovadoras de pedagogía social y educación social en el mundo, se centra especialmente en el contexto español e iberoamericano, y por último detalla los roles y retos profesionales en la intervención socioeducativa. Está en castellano subtitulado, organizado en 6 semanas y se accede a él a través del siguiente enlace:

educación social
ÁMBITOS DE ACCIÓN Y REFLEXIÓN

https://www.coursera.org/learn/educacion-social

Palabras clave: MOOC, Massive Open Online Courses, Educación virtual, cursos abiertos, latinoamérica

Se permiten la reproducción, 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 Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) inicia su alianza con la plataforma de MOOC Coursera el 2013. En la actualidad nuestra universidad acumula casi millón de inscripciones y ofrece más de treinta cursos en dicha plataforma. En 2019 el equipo coordinado por los profesores Xavier Úcar y Paloma Valdivia de la Facultad de Ciencias de la Educación y conformado por Laura Arnau, Laura Corbella y Lucas Martínez (UAB-España), Ángela Janer (UNIR-España), Héctor Núñez (UB-España), Karla Villaseñor (BUAP-México) y Elia Sepúlveda (UST-Chile) ganó una convocatoria interna de la UAB para la realización de MOOC. El proyecto consistía en el diseño de un curso teórico-práctico sobre la Educación Social, que incorporara personas expertas e iniciativas innovadoras e interesantes de España y Latinoamérica.

Preparar una formación sobre educación social en este formato, nos planteó cuatro retos, en primer lugar, generar una formación abierta y masiva cuyo contenido y puntos de vista contribuyan al diálogo sobre las diversas acciones e intervenciones en el ámbito educativo y social. El segundo reto fue recoger metodologías, prácticas y experiencias diversas e innovadoras. El tercero, implicar a personas especialistas en las diferentes temáticas que presentaran contenidos actuales y, sobre todo útiles para la práctica de los educadores y educadoras sociales. El cuarto, por último, coordinar la participación de personas expertas desde lo académico y profesional tanto de España como de otros países europeos y Latinoamérica.

Como resultado tenemos un MOOC atípico porque cuenta con una amplia plana docente, participan 76 personas expertas de Europa y Latinoamérica.

Este MOOC: "Educación Social, ámbitos de acción y reflexión", se encuentra en la plataforma Coursera. Está organizado en 6 sesiones que tratan las siguientes temáticas:

Semana 1: Pedagogía social y educación social en las sociedades complejas
Semana 2: Infancia y adolescencia
Semana 3: El ámbito de la juventud
Semana 4: Intervenciones socioeducativas con personal adultas y mayores
Semana 5: Educación sociocomunitaria
Semana 6: Ámbitos transversales y emergentes en educación social:

- Tecnología. Reto de las TIC desde lo común y lo social
- Sostenibilidad socio-ambiental
- Ética y educación social
- Retos y prácticas socioeducativas con personas migradas y refugiadas
- Educar en el Tiempo libre
- Las cuestiones de género en la educación social
- Educación para la paz

Las cinco primeras sesiones tienen una estructura similar, cada una consta de tres bloques de contenidos. El primero es teórico y en él se presentan los conceptos básicos de cada ámbito. En el siguiente bloque se muestran metodologías, técnicas y experiencias. Se ha puesto empeño en mostrar prácticas de diversas partes del continente americano. En el último

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

bloque, educadores y educadoras sociales reflexionan sobre los retos a los que se enfrentan en sus prácticas diarias. La sesión 6 tiene un formato distinto ya que en ella se desarrollan 7 subtemas, cada uno con un orden muy similar a lo explicado.

La mayoría del contenido de estas sesiones se encuentra en formato de video. Hemos tratado de que sean breves, para facilitar la organización y dedicación horaria de los y las estudiantes. Todos ellos cuentan con una transcripción en tiempo real, y se pueden descargar tanto los textos como los vídeos.

Cada sesión se evalúa a través de un cuestionario basado en las acciones educativas obligatorias.

El material complementario que recomendamos al finalizar cada sesión en su mayoría es de acceso abierto.

Este MOOC está dirigido a estudiantes de grado, a voluntarios /as, a educadores/as comunitarios, educadores/as populares y demás profesionales en activo. Nuestra finalidad, en esta primera experiencia es generar espacios de reflexión, compartiendo nuestra mirada de la educación social, diversas experiencias y evidenciando prácticas socioeducativas innovadoras.

Somos conscientes de que hay temas que se tratan de forma introductoria y de que otros han quedado pendientes. Así como la representación y voces de diversos colectivos. Lo que si consideramos haber logrado es exponer una educación social desde el enfoque de los derechos humanos, inclusiva y transdisciplinar. Con un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Si te interesa esta temática también puedes visitar, en la plataforma Coursera-UAB, nuestro MOOC "Social Pedagogy Across Europe" https://es.coursera.org/learn/social-pedagogy-europe , está en inglés con subtítulos en castellano, elaborado previamente en el marco de un proyecto europeo Erasmus plus, por este mismo equipo de la UAB junto con otros equipos de Inglaterra, Bélgica, Dinamarca, República Checa y Alemania.

Para el MOOC centrado en Europa fueron necesarias diversas reuniones para poder analizar y compartir la experiencia en pedagogía social en cada país para luego encontrar los puntos en común y acciones conjuntas. El resultado es un MOOC de seis sesiones, cada una de ellas inicia con el aporte académico y profesional de un tema a destacar sobre la pedagogía social en ese país, finaliza con la reflexión que hace otro de los países participantes sobre los puntos en común y reflexiones de las experiencias compartidas.

Esta es una invitación no solo para unirse a nuestro MOOC, y seguirnos en Twitter con la etiqueta #MOOCEduSocial, si no también es una invitación a reflexionar sobre las posibilidades que ofrecen las tecnologías para democratizar el conocimiento, sumarse a estas iniciativas compartiendo sus experiencias y conocimientos en estos formatos educativos masivos y virtuales, ya sea en plataformas en formato MOOC o a través de diversos canales de videos o redes sociales.

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

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

Reseña de libro

TÍTULO: ***Infancias dignas, o cómo descolonizarse***

AUTOR: **Manfred Liebel**

EDITORIAL: **Ifejant, Lima (Perú),** *Co Edición con: Editorial El Colectivo (Buenos Aires, Argentina) y Bajo Tierra Ediciones (México),* **219 páginas**

AÑO: **2019**

Carlos Sánchez-Valverde, *Educador Social*

Manfred Liebel realiza, en este interesante texto (*Infancias dignas, o cómo descolonizarse*), una decodificación de muchos de los significantes que acompañan a la infancia de nuestros días y en nuestras latitudes (aquí desde una mirada focalizada en las infancias latinoamericanas).Significantes tanto de tipo simbólico, como social, político, etc., inscritos, la mayoría de las veces, en prácticas de colonización cultural. Y todo ello desde una decidida defensa de la capacidad de los niñas, niñas y adolescentes y de su lugar en el mundo como sujetos de derechos y ciudadanos plenos. Y del coprotagonismo que la infancia ejerce desde el reconocimiento de la interdependencia generacional.

El mismo autor nos explica en la presentación la gestación de esta obra, que complementa el recorrido de sus reflexiones sobre la infancia, desde los orígenes de su discurso en las décadas finales del siglo pasado en diferentes países de Latinoamérica:

> Comencé a darme cuenta de que los niños a menudo sacaban su fuerza del hecho de cuidar tanto de sí mismos como de otros, de asumir responsabilidades y, como creo que es decisivo, también del reconocimiento de la gente de su entorno. De la observación que los niños se apoyaban mutuamente, surgió de mí y de mis colegas con los que tratamos de ayudarlos, la idea de promover su autoorganización (p.13).

Manfred, al seguir profundizando sobre este tema, se encontró directamente con los ejercicios de nuevas formas de ciudadanía:

> […] los niños no dejan de ser niños (por ejemplo, si trabajan o asumen co-responsabilidad en la sociedad), pero no se los excluye de la sociedad ni se los hace "más pequeños" de lo que son (eso que a veces se denomina "infantilización"). Las expectativas asociadas pueden describirse mejor como una nueva forma de ciudadanía de los niños que viene *desde abajo* y no se limita a la preparación para la ciudadanía "real". (p.14)

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

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

Y con manifestaciones de ese paternalismo tan extendido entre nuestros técnicos, basado en doctrinas correccionalistas tutelarizadoras que tan sólo producen minorización de los derechos de la infancia, como él mismo recuerda :

> También me influyó el hecho de que a veces tuve que experimentar cómo, incluso personas que querían lo mejor para los "pequeños pobres", trataban a escondidas a los niños y a sus familias con desprecio y arrogancia cuando no cumplían con sus estándares (p.14)

Liebel nos acerca a algunas de las limitaciones del estado de la cuestión, en una introducción muy clarificadora, recordándonos que:

> La investigación anterior de la niñez y sus categorías se relacionan en gran medida a los niños y las infancias en los países del Norte (p.18).

Y continua hablándonos de cómo los procesos de deconstrucción, también se han quedado circunscritos al Norte y la limitación de los estudios sobre el Sur Global:

> Las categorías son de hecho en ocasiones sometidas a una deconstrucción crítica, en la que se hace visible su función legitimadora para las relacionas generacionales desiguales […], pero las referencias a la historia colonial y sus repercusiones postcoloniales quedan subexpuestas hasta nuestros días. Cuando la investigación de la infancia se refiere a los niños del Sur Global, por lo general se limita a descripciones etnográficas sin cuestionar las categorías aplicadas y sin poner en consideración las constelaciones de poder postcoloniales. En este libro voy a mostrar cómo estas construcciones afectan a los niños en los antiguos territorios coloniales e influyen las percepciones y el trato de ellos. (p.18)

Nos aclara también el porqué de la elección paradigmática en los acercamientos postcoloniales:

> Para el estudio de las infancias postcoloniales trato de utilizar teorías que se llaman comúnmente postcoloniales y se han formulado al menos desde la década de 1970 en los países del Norte, así como en el Sur Global. Esto no es un fácil emprendimiento porque apenas se ocupan de la infancia. El tema de la infancia es el mejor tomado en teorías y estudios que interpretan el paternalismo colonial como un proyecto de "infantilización" de los pueblos originarios y entienden el paternalismo hacia los niños como una colonización de la infancia (p.19).

Aunque reconoce los peligros de hacer un acercamiento eurocéntrico.

También explica la elección terminológica que nos llama la atención, dadas las connotaciones que tienen en nuestro idioma, del término y el modelo "agencia". Pero ese será seguramente el motivo de alguna de las revisiones y críticas que pueda recibir esta obra (lo cual no es nuestro objeto, que sólo se queda en la presentación y en la animación a acceder a la lectura del mismo).

> Puesto que es mi intención hacer a los niños visibles, especialmente en su calidad de actores y sujetos, recurro con frecuencia al término inglés *agency*. Este término, que juega un papel

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 en los *new childhood studies,* incluye tanto la capacidad subjetiva de actuar como las oportunidades reales de adquirir y hacer uso de estas capacidades. Esta categoría, a menudo utilizada en el libro, tal vez se exprese mejor en castellano con los términos agencia o actoría. También es similar a lo que se llama protagonismo infantil en el contexto de los movimientos de los niños trabajadores, aunque su significado no es idéntico al de éste (p.21)

El texto se desarrolla en dos secciones, la primera centrada en 'Cómo entender la colonización y descolonización de las infancias'; y la segunda, en los 'Derechos, voces y movimientos hacia la descolonización de las infancias'.

En la primera sección, se exploran diferentes formas de entender las infancias postcoloniales y el reto de su descolonización. En el capítulo 1, se presentan algunos aspectos clave del análisis postcolonial de infancias a partir de las siguientes cuestiones: ¿Hay que hablar en el mundo de una infancia o de varias infancias? ¿Cómo afecta la desigualdad social causada por la globalización capitalista a las infancias y las perspectivas de vida de los niños? ¿Cómo surgen las formas específicas de la *agency* en los niños en los países del Sur y cómo hay que entenderlas conceptualmente? En el capítulo 2, se reconstruye de qué modo el proceso de la colonización y las ideologías correspondientes se apoyaron en la metáfora de la infancia, y cómo se reproducen en los procesos de colonización de las infancias. En el capítulo 3, se acercan contribuciones diversas a la teoría postcolonial o la de la decolonialidad, que se han utilizado para el análisis de las infancias postcoloniales.

En la segunda sección del libro se presentan los esfuerzos que se están articulando contra la marginación y la exclusión de las infancias. En el capítulo 4, se nos expone cómo se debe entender el silencio de los niños y niñas, y si pueden "tener una voz" o "hablar" de tal manera que puedan ejercer una influencia significativa en la sociedad. En el capítulo 5 se desarrolla la cuestión de cómo abordar los derechos humanos en general y los derechos del niño en particular, en términos de desigualdad social global y relaciones de poder postcoloniales. En el capítulo 6, se nos presentan diversas formas de paternalismo y el autor se pregunta: ¿cómo se puede superarlas en el marco de la protección y la participación infantil? En el capítulo 7, los movimientos infantiles en particular del Sur Global –pero no exclusivamente– tienen su protagonismo y se nos explica por qué pueden entenderse como una forma de ciudadanía desde abajo.

Como nos recuerda Manfred Liebel, el libro es un balance provisional de sus estudios sobre las infancias postcoloniales que son, en gran medida, exploratorios.

Y nos deja abiertas futuras líneas de acción por las que seguir actuando:

- El derecho de los niños a un mundo en el que ningún niño esté ya sujeto al poder de personas e instituciones que dispongan de ellos sin tener en cuenta sus intereses y derechos;

- El derecho de los niños a una vida en la que ya no tengan que sufrir y resignarse a otros que tienen poder sobre 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.

• El derecho de los niños a una infancia, que se reconozca como una parte igual de la sociedad y en la que los niños pueden codecidir en todos los asuntos que afectan significativamente su presente y futuro; y

• El derecho de los niños de ser visibles y ser reconocidos y respetados con su historia, sus identidades, sus particularidades y sus puntos de vista (p.187).

Nosotros os animamos a enfrentaros con el texto, a dejaros interpelar por sus preguntas, a reflexionar, individual y colectivamente, sobre sus posiciones. Seguro que la infancia de nuestro país saldrá reforzada.

El libro se puede descargar desde 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: ***Espectros latinos da Educação Social***

AUTORES: **Jacyara Silva de Paiva, Erineu Foerste, Verônica Regina Müller, Katia Cristina Norões (coord.)**

EDITORIAL: **Appris Editora, Mercés-Curitiba (Brasil), 336 páginas**

AÑO: **2020**

Jorge Camors, *Educador y Pedagogo, Uruguay*

- ***El texto que reproducimos a continuación es el Prefacio del libro. Se publica en nuestra revista por su relevancia, como reseña-presentación del mismo, con permiso de los editores y del autor.***

Este libro contiene los trabajos presentados y discutidos en el V Congresso Internacional de Pedagogia Social que fue realizado los días 01 a 03 de setiembre de 2015 en Vitória, Estado de Espíritu Santo, Brasil, con la consigna: "O Lugar da Educação Social, Popular e Comunitária na Política Pública".

Antes de comenzar con los comentarios de esta producción realmente necesaria, conveniente, interesante y de muy buen nivel intelectual, deseo formular algunas consideraciones:

En primer lugar, corresponde destacar el esfuerzo de convocar a pensar y construir una perspectiva pedagógica que la educación social requiere en particular, pero desde ya adelanto que desde mi perspectiva, es sumamente necesaria para el educación en general, más allá de los niveles, ámbitos institucionales y modalidades que se implemente. Se trata de un "quinto" encuentro, sabiendo en este momento, se realizó el sexto encuentro en 2018. Personalmente comencé mi participación en el II CIPS en 2008 invitado a exponer sobre "La Pedagogía Social y América Latina". Luego tuve el privilegio de participar en los siguientes en 2012, 2015 y 2018. Esta iniciativa tiene el valor agregado de su continuidad en el tiempo, porque sostenerla implica un gran esfuerzo, una importante contribución al campo de la pedagogía en general.

En segundo lugar, corresponde destacar la amplitud de la convocatoria y de la participación de la academia, porque ha reunido un conjunto muy importante de Universidades de Brasil, tales como: Universidade de São Paulo USP, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Universidade do Estadual de Ponta Grossa; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Corumbá; Universidade Federal Fluminense; Universidade do Estadual de Maringá; Universidade do Estado do Pará (Belém); Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal do Bahia (Salvador); Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal do Paraná; Universidade Católica de Brasília; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP;

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

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

Universidade Federal de São Paulo y el Instituto Paulo Freire. También participaron investigadores de América Latina: de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, de la Universidad Santo Tomás (USTA) de Colombia, así como investigadores de Italia y España, que aportan al campo de la Educación Social y de la Pedagogia Social. Ha contado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de la Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Espírito Santo (FAPES) y de la Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP).

Considero muy relevante el esfuerzo por "cuidar" estos espacios de intercambio y comunicación entre los investigadores que nos dedicamos al estudio de la educación desde la perspectiva de la Pedagogía Social. Los Congresos Internacionales de Pedagogía Social han nacido para permanecer y a la vez, han promovido otros ámbitos de intercambio como se señala en este libro, mencionando la experiencia de EDUSOBRASIL y de la Asociación Brasilera de Pedagogía Social (ABRAPSocial).

En tercer lugar, los temas en discusión son altamente relevantes desde la Pedagogía que analiza "lo educativo" como su objeto de estudio y se apoya en la perspectiva de la Pedagogía Social para poder transcender el recorte de una mirada que se restringe al aula escolar, generalmente de la infancia y adolescencia en la educación formal obligatoria. Con preocupación sobre el estado del arte alcanzado hasta el presente por la Pedagogía Social, se aborda además, la educación de personas jóvenes y adultas, formal y no formal, los diferentes ámbitos incluyendo el hospitalario, la privación de libertad, la dependencia química, la perspectiva de género, la diversidad, la educación técnico – profesional y la educación en el campo; las iniciativas estatales y las que desarrollan los Movimientos Sociales. Se ha puesto la mirada puesta en la educación popular y en la educación social, pensando en la educación integral y transversalizando todos los ejes temáticos. Se abordan los aportes desde la Pedagogía Social, en la necesaria formación que los diferentes tipos de educadores requieren en tan diversos temas, ámbitos y de acuerdo a la diversidad de los participantes, en las propuestas educativas.

Me parece oportuno adelantar un comentario sobre la importancia de la temática de este libro, abordando la educación social y popular, para colocarlas en diálogo, por sus perspectivas en común y por las eventuales complementariedades. Además, desde la perspectiva latinoamericana, se cuenta con una rica historia y una importante acumulación teórica y práctica de la educación popular (Puiggrós, 1998; Mejía, 2017).

Además de abordar los temas en discusión vigentes y relevantes en la agenda de la Pedagogía Social, con los aportes de las investigaciones en curso en los programas de posgrado, se dedicó un espacio para el análisis y la discusión sobre la profesionalización y reglamentación del Educador Social en Brasil, a partir de proyectos que se encuentran en la discusión parlamentaria.

En síntesis, se trata de una producción de conocimiento, original, necesario, oportuno y relevante desde el campo de la pedagogía, que se encuentra en un proceso de construcción permanente, para analizar y pensar "lo educativo" en un sentido "amplio" (UNESCO, Jomtien, 1990) y promover los cambios necesarios, para contribuir con el proceso educativo de todas las personas, a lo largo de sus respectivas vidas.

Ahora sí, algunos comentarios particulares sobre los artículos que integran esta publicación.

Es muy interesante la problematización acerca de lo que se entiende por educación, ¿cuál educación? se preguntan Erineu Foerste y Gerda Margit Schütz-Foerste en el capítulo que se refiere a la educación del campo y la educación social. Es un enfoque producto de procesos de investigación realizados por más de 15 años, del Grupo de Investigación "Culturas, parcerias e Educação do Campo" del Programa de Posgrado en Educación de la UFES, que propone problematizar la educación como una práctica que trasciende el ámbito escolar y que incluye a otros actores, no solamente la que se encuentra implementada por el Estado; es una referencia al contexto brasileño dado que en otros países el Estado tiene diferentes alcances.

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

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

Cabe destacar la reivindicación del papel otorgado y que logra asumir el sujeto en el proceso educativo y por otra parte una perspectiva culturalista, como necesaria contextualización que orienta en un sentido y en contenidos, a la educación, para pensarla desde los sujetos y su contexto. El capítulo provoca una reflexión y discusión sobre el papel de la educación en el contexto político, económico e ideológico en general y en el campo en particular, imprescindible en el análisis pedagógico de las políticas, programas y prácticas educativas, siempre, y no solamente en el campo, si bien ése es su objeto de estudio.

Por último, me surge una pregunta, para seguir reflexionando y discutiendo; si bien "el campo es un espacio colectivo de construcción social, económica y cultural" donde se producen bienes de consumo materiales y simbólicos, forma parte de un espacio mayor con el cual se encuentra obligado a dialogar y convivir; los sujetos, en el sentido propuesto por Paulo Freire (1970 y 1996) no excluyen ni jerarquizan sujetos, busca incluirlos en la medida que todos son oprimidos, y conviven en una sociedad de clases, donde deben buscar la superación de las contradicciones y de las injusticias producidas por el modo de producción (parafraseando a los autores).

La referencia a la *poieses*, en la educación del campo y la educación social debería ser una reivindicación de toda "la educación" y objeto de estudio de la Pedagogía Social.

En el capítulo a cargo de Cristiano Morsolin, "Derecho a la ciudad y educación popular. Desafíos para enfrentar la segregación desde las periferias de Bogotá", se apoya en la investigación de algunos casos específicos que muestran como desde la sociedad civil "está luchando contra la segregación en Bogotá".

Desde el punto de vista de la Pedagogía Social, se nos proponen algunas preguntas muy pertinentes en relación a la participación ciudadana de los sujetos de la educación, por su apertura y por transcender los estrechos muros escolares, tales como: ¿Cómo la educación popular aporta a estos procesos de liberación desde abajo, en contra del dominio de los actores mafiosos y de los grupos armados ilegales? ¿Cómo romper la imagen estereotipadas de la estigmatización de los barrios populares, como superar el muro del gueto?

El autor problematiza el "derecho a la ciudad" que tienen todos sus habitantes e incluso los que no la habitan, porque ubica el concepto en clave de "proceso de construcción" que se inscribe en el marco de las contradicciones sociales; problematiza el concepto de urbanización vigente y reivindica el papel de los movimientos sociales urbanos que deben ser considerados "parte vital de la lucha anticapitalista". El autor ubica las luchas en y por la ciudad, a partir de luchas particulares donde se juega el "todo", es decir, el vasto conjunto de ideas y valores de la convivencia social, con sus contradicciones, conflictos de intereses y luchas por la hegemonía.

Es interesante la lectura de esta reivindicación de la ciudad, después de la lectura acerca del campo; ambos espacios educativos donde se juegan los procesos de formación humana y ciudadana de los individuos; espacios de vida activa, productiva, creativa.

Es importante la mención a "una epistemología del Sur", como un marco para analizar y enfrentar "las desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo". El Sur global no es entonces un concepto meramente geográfico, porque se propone una comprensión mucho más amplia del mundo, trascendiendo la perspectiva occidental. Y porque "la diversidad del mundo es infinita que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio." Propone, siguiendo a Boaventura Sousa de Santos (2011), "un pensamiento alternativo de alternativas".

Manifiesta encontrar respuestas en la educación popular para aportar a la consolidación del movimiento social popular. La educación popular como una corriente educativa y pedagógica que acompañaba el ascenso de dichas luchas y movimientos de resistencia y liberación; una "politización de la educación" y "pedagogización de la política".

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

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

Finaliza el capítulo con conclusiones de las cuales, me parece muy interesante destacar una reflexión que enlaza algunos conceptos de los capítulos comentados hasta ahora, rescatando una idea de la Carta de Rio de Janeiro (Foro Social Urbano, marzo 2010) donde se dice que "entendemos que la construcción de una ciudad justa e igualitaria es inseparable de la lucha por la democratización del acceso a tierra urbana y rural, de la lucha por la reforma urbana y agraria, de la lucha por la democratización de la gestión del territorio, por la soberanía alimentaria de los pueblos, por las prácticas agrícolas ambientalmente responsables, por la garantía de los modos y medios de vida de las y los agricultores familiares y de las poblaciones tradicionales e indígenas en todo el mundo".

Procurando seguir el hilo de la igualdad/desigualdad antes mencionado, es interesante comentar el capítulo de Diego Díaz Puppato, "Educación Social en tiempos de desigualdad creciente: ¿por qué y cómo?".

El autor del capítulo comienza caracterizando el contexto latinoamericano en general y el argentino en particular, con una creciente pobreza y grandes sectores de indigencia. A la hora de redactar este Prefacio, la región ya sufre hace varios meses el avance y efectos devastadores de la covid19, lo que nos hace pensar que la pobreza y la indigencia será mucho mayor aún, y lo peor de todo es que esta crisis sanitaria no ha finalizado. Este panorama presenta un escenario con grandes sectores sociales en situación de vulnerabilidad social y sufriendo los efectos de grandes desigualdades. A esto habría que agregar que cabe pensar los cambios que han tenido las políticas públicas en la región, desde lo que se denominó en los primeros años del siglo como "la era progresista", hacia el predominio actual de políticas conservadoras. En el caso uruguayo Olesker (2009) define el proceso como resultado de un modelo liberal, aperturista, concentrador y excluyente. El contexto mundial y latinoamericano ha cambiado en forma muy importante; el orden mundial conformado a partir de la segunda guerra mundial, se ha desvanecido, sus organismos que daban ciertas garantías para regular y procesar los problemas económicos, sociales y políticos, han dado paso a nuevas formas en las confrontaciones, agudizando aún más los problemas de las desigualdades diversas que sufren las grandes mayorías de la población mundial. En América Latina estos cambios se producen a un ritmo vertiginoso y tenemos una región cada vez más pobre, más dependiente política y económicamente y menos democrática.

El capítulo continua colocando a la educación social como una herramienta apropiada para la construcción de alternativas a los procesos de exclusión social, tendiendo una mano y ofreciendo apoyo, a los sectores más vulnerables. Pero el autor es consciente de que estas estrategias deben estar acompañadas de procesos reales de distribución de la riqueza y de búsquedas de alternativas emancipatorias, para alcanzar una dimensión abarcativa de toda la sociedad.

Es un panorama complejo y contradictorio porque también se puede apreciar el reconocimiento, exigencia y defensa de derechos sociales antes desconocidos. Los sectores populares en determinados momentos de sus procesos políticos han logrado plasmar en leyes, reivindicaciones históricas, tales como los derechos de las mujeres, de la infancia, de la interrupción voluntaria del embarazo, de las opciones de género, de los trabajadores del campo y de los pueblos originarios. Pero "la desigualdad social latinoamericana" es una realidad que se amplifica y profundiza, constituyendo un desafío para la educación en general, para la educación social en particular, lo que problematiza la re/construcción de una Pedagogía Social que reconozca y conozca estas dificultades, para mirar con un ojo a cada sujeto de la educación y con el otro la dura realidad, que si no se logra transformar, impedirá cualquier proceso educativo de las personas, cualquiera sea su situación.

Es un capítulo que nos interpela en la búsqueda de estrategias que les permita a los sujetos la construcción de sus "autodestinos", acompañando al autor en la referencia que hace de Violeta Núñez, Paulo Freire, José García Molina y De Sousa Santos. Reconocer a los sujetos, sus necesidades y sus posibilidades, sin desconocer los obstáculos del marco estructural vigente, procurar procesos, individuales y sociales, de igualdad y justicia 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.

Bruno Botelho Costa y Katia Cristina Noroes, en el capítulo "Concientización, conciencia y educación social", colocan una discusión en el campo del pensamiento de Paulo Freire y sus primeros trabajos con la educación de personas jóvenes y adultas.

Resulta sumamente relevante y oportuna la discusión en torno al concepto de conciencia, como pilar de la propuesta pedagógica de Freire. Acordamos su relevancia y pertinencia, siguiendo el análisis en párrafos anteriores sobre el contexto adverso y las desigualdades en ascenso, porque reivindica la "participación emancipadora de los sectores marginados de la sociedad" y en esta discusión hace referencia a otros pensadores (Favero, 1983, 2006; Scocuglia, 2001; Wanderley, 1984).

Los autores nos proponen "volver" a las bases teóricas del pensamiento de Freire, para repensar las organizaciones, movimientos, prácticas y procesos educativos que ocurren dentro y fuera del entorno escolar, como experiencias educativas en toda su amplitud y sin restricciones. En este sentido los autores ensayan una articulación entre la Educación Social y la Pedagogía Social. En esta dirección rescatan los estudios de Moura, Neto y Silva (2009), Silva y otros (2011) y Machado (2010; 2012; 2014; 2016), entre otros, porque se ocupan de la formación humana de los educadores que trabajan en el vasto campo de "lo social" (Camors, 2011) un campo de acción y reflexión, cada vez más amplio y complejo y el papel de la concientización en ese proceso, trabajando los diferentes niveles de proyección del pensamiento crítico.

En síntesis, se trata de un capítulo que recupera la noción de Paulo Freire sobre el sentido de la educación en tanto proceso de toma de conciencia y conocimiento crítico sobre la realidad, que trasciende el marco meramente escolar y la proyecta en la vida cotidiana de todas las personas; "un horizonte en el que se necesitan muchos avances." El desafío sigue siendo concretar, en los múltiples y diversos espacios, un trabajo educativo con los elementos de la cultura popular, de los sectores sociales marginados, parafraseando a los autores.

Priscila de Souza Chisté Leite, presenta su trabajo "Profesores, mediadores de espacios culturales y educadores sociales y sus relaciones con la ciudad " que nos propone la necesidad de pensar en una nueva propuesta, que llama *Educación en la ciudad*, denominada en otros ámbitos internacionales como Ciudad Educativa y Ciudad Educadora; prioriza el objetivo de "mejorar la escuela pública y alentar a diferentes mediadores a hacer propuestas que

rompan con las formas tradicionales de entender los espacios de la ciudad y, en consecuencia, con las formas de comprensión de la sociedad desigual en la que operamos, en un intento de contribuir a superarla."

Parece bien interesante la caracterización de la ciudad como "comunidad política cuyos miembros se autogobiernan" y reivindicando el derecho al *espacio en que viven*, en base al pensamiento de Lefebvre.

Ya el Informe Faure de 1972 había desarrollado el concepto de Ciudad Educativa que pone en discusión con el concepto de Ciudad Educadora de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).

Considero personalmente que la reivindicación de este concepto es interesante incluirlo para "pedagogizar" este espacio comunitario, me parece oportuno recordar el pensamiento de Paul Natorp quien nos provoca con el concepto de Pedagogía Social como una "relación mutua de los conceptos de educación y comunidad; "la educación del individuo está condicionada en todos los aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella" (Natorp, 1987).

Otro aspecto significativo que deseo destacar es la inclusión de lo que en el Informe Faure se denominan "educadores no convencionales" tales como la autora incluye en este artículo a tres tipos de mediadores especializados para que actúen con una posición "intencional y crítica": los mediadores de espacios culturales, maestros y educadores sociales, así como menciona también a los educadores

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

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

ambientales que trabajan en parques y áreas de preservación ambiental (APA) y educadores que trabajan con personas con necesidades especiales.

Para finalizar los comentarios sobre este capítulo, se formulan muchas preguntas, relevantes y provocadoras; a veces es más importante colocar las preguntas que comunicar respuestas. Pensando desde la perspectiva de Natorp y la Pedagogía Social, deseo subrayar algunas: ¿Qué potencial transformador tiene la ciudad? ¿Qué estrategias (educativas, agregaría yo) se pueden pensar en estos espacios que contribuyen a la problematización de la realidad? ¿Qué lugares de la ciudad pueden contribuir al proceso de humanización de los sujetos? ¿Hay un profesional que pueda contribuir al conocimiento del espacio (de la Ciudad)?

Además de la escuela, ¿pueden otras instituciones educativas promover el conocimiento de la ciudad? ¿Es posible realizar trabajos en colaboración con la escuela?

En síntesis, un capítulo muy interesante para retomar el concepto de la ciudad como contexto y como texto, para "hacer educación".

En el capítulo de Letícia Queiroz de Carvalho, "Pedagogía Social y Educación Profesional: Recursos y Perspectivas en el Instituto Federal de Espíritu Santo", rescata la ley N° 9.394 del año 1996 en la cual se reivindica una concepción de la educación que abarca la vida familiar, la convivencia humana, el trabajo, las instituciones de enseñanza y de investigación, los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y las manifestaciones culturales, ante lo que la autora califica de "espacios escolares que se volvieron insuficientes" para dar cuenta de la misión educativa.

En este capítulo se aborda la educación profesional y su contribución a "lo educativo" en la medida que los aspectos técnicos han sido "separados" de los tradicionalmente considerados manuales, técnicos, de oficios, de corte "tecnicista", amputándole a la educación un aspecto sustantivo que hace a la necesaria dimensión integral de la educación. Se propone como alternativa, a una óptica asistencialista que procura una preparación para el mundo del trabajo".

Es muy importante la pregunta si es posible una Pedagogía Social en el ámbito de la educación profesional, porque constituye una modalidad educativa sumamente importante y más aún con la relevancia que se desarrolla en este capítulo, aportando a la construcción de "una pedagogía orientada para la ayuda y para el empoderamiento de la solidaridad social y ciudadana".

Se propone construir una "cultura" de la educación profesional, que me parece importante destacar, porque sus actores deberían colaborar en acercarse al mundo de la educación, con la rica experiencia del mundo del trabajo, para profundizar en políticas y prácticas educativas, integradas e integradoras.

Antonio Pereira, nos presenta un capítulo dedicado a la "Educación Social de calle: de los años gloriosos a la crisis ¿qué hacer?"

Es interesante el recorrido y recuperación histórica de la educación *de/en*calle, en diferentes momentos, territorios del país, conformando diferentes etapas que analiza ante el desafío que en la actualidad presenta para la educación

social, para terminar proponiendo, con esperanzas, una "educación social de calle" (ESR).

Desde mi perspectiva, puedo pensar como apropiado el desafío, en la medida que considero que, en Uruguay, el Educador Social, ha sido concebido y formado, para trabajar a la "intemperie", es decir, fuera del escenario institucional que en mayor o menor medida enmarca su tarea, lo apoya y lo determina, a la vez. El Educador Social, es formado para trabajar con "el otro", con "otros", independientemente del marco institucional en que se encuentre, si bien, sea el contexto que sea, va a influir en sus posibilidades y en sus dificultades.

Karine Santos, presenta su trabajo en torno a "Guiar las prácticas pedagógicas: contribuciones freireanas a la Educación Social brasileña" que procura enfrentar "la educación como apuesta" desde

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

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

una perspectiva crítica y emancipadora, respaldada en la obra de Paulo Freire que ha tenido una influencia muy grande en la reflexión sobre "lo educativo" que la autora rescata para apoyar la vinculación entre la Educación Popular y la Educación Social.

Siguiendo la perspectiva de Paulo Freire propone una Pedagogía Social "originalmente brasileña y latino-americana inspirada en una Educación Popular, desarrollando su trayectoria apoyada en diversos autores, tales como Brandao, Gadotti y otros. Por lo tanto, parece que hubiera como cierta delegación conceptual y política desde la Educación Popular, a la Educación Social, en Brasil.

Los principales conceptos que articulan la Educación Popular de base freireana con la Educación Social serían: los oprimidos como sujetos de la educación, del proceso, de su liberación; el reconocimiento del contexto como una sociedad desigual; la acción educativa contribuyendo a la transformación y el objetivo de promover las capacidades humanas entre las cuales destaca el análisis crítico de la realidad. La importancia de la sistematización de las prácticas y de las experiencias educativas es un aspecto relevante en la pedagogía de Paulo Freire, en sintonía con la Pedagogía Social, procesos de acción –reflexión – acción.

No hay lugar a dudas acerca de la contribución de Paulo Freire a la pedagogía y en este sentido es una contribución al proceso de construcción de la Pedagogía Social en y desde América Latina. Desde mi perspectiva, creo que la importancia de este autor, no debería impedirnos mirar una lista amplia de educadores, con reflexión y acción, significativa para el proceso de construcción de la Pedagogía Social.

Continuando con otros capítulos, Rodrigo Bravin, Hiran Pinel y Jacyara Silva de Paiva, comparten un capítulo sobre "Paulo Freire y las virtudes del Educador Social", para reflexionar sobre su pensamiento y orientaciones para los educadores sociales. Se trata de una investigación documental de análisis teórico bibliográfico de algunas de las principales obras de ese pensador brasileño.

Los autores recorren la obra de Paulo Freire rescatando los principales aportes para la práctica de los educadores: el proceso de humanización, propio de la educación; una práctica crítica y revolucionaria; la posibilidad de generar en el sujeto el proceso de construirse, deconstruirse y reconstruirse; promover la capacidad de pensar, proyectar, prever, actuar y decidir; promover una nueva relación de los seres humanos con la realidad, reconociendo que "lo educativo" puede ser promovido y acontece, en diferentes espacios.

Los autores abordan los aspectos vinculados a la necesaria formación científica y también la corrección ética.

Se detienen en ponderar la importancia de la práctica, de la coherencia entre pensar, sentir y hacer, por parte del educador y su reflexión sobre la "*pedagogia de la pregunta"*, y discuten la relevancia de promover y respetar la autonomía de los sujetos; "la curiosidad epistemológica", "el diálogo es una necesidad existencial", recordando las referencias de Paulo Freire al existencialismo, la fenomenología, el humanismo cristiano y el marxismo, entre otras.

Me parece interesante, oportuno y relevante, desde la perspectiva de nuestro proceso de construcción de la Pedagogía Social, desde América Latina, introducir en este momento del Prefacio, dos capítulos que se refieren a las prácticas educativas y su contribución a la Pedagogía Social, si bien éste no es exactamente el objetivo de los autores, que describen experiencias y comparten su marco teórico previo y posteriores reflexiones sobre los resultados.

En primer lugar, Arthur Vianna Ferreira, "La Pedagogía de la hospitalidad como posible práctica de la Educación Social", en un ambiente educativo no escolar, rescata el concepto de "hospitalidad" que podemos encontrar un análisis y desarrollo en profundidad en Bárcena y Mélich (2000), en esa cualidad de recibir al extranjero, de un educador que acoge al extraño para darle refugio y casa.

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

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

Articula así los conceptos de hospitalidad, pedagogía y educación social, en el marco del encuentro con "el otro" y lo que ello impacta en la relación educativa, en el posicionamiento previo, durante y posterior del agente, habilitando al individuo transformarse en sujeto de la educación (Natorp, 1987); Núñez, 1999; García Molina, 2003).

En este sentido, coloca la pregunta ¿dónde se realiza la educación social? para proponernos la mirada hacia la relación interpersonal, más allá del espacio físico, como "espacio preferencial donde acontece" lo educativo.

Deseo destacar este concepto, "La hospitalidad se manifiesta de diferentes maneras: a través de palabras, gestos, lecturas a través de la inmensa pluralidad de formas de diferentes tiempos y los espacios que nos tocaba vivir. Y, por lo tanto, podemos incluir procesos socioeducativos como parte de esta realidad", porque considero que contribuye mucho a la reflexión sobre "lo educativo" en clave de Pedagogía Social.

Otras ideas también considero que aportan en la misma perspectiva, como los conceptos de "distancia y proximidad" en la relación educativa, y la necesaria "transformación de espacios urbanos en espacios de hospitalidad" como desafío educativo.

En síntesis, el autor propone analizar la pedagogía de la hospitalidad como contribución a la Pedagogía Social.

Por último y como muy significativo y relevante son las referencias a la ética en la triple dimensión que la aborda, desde la ética de la proximidad, en tanto proximidad y relación con "otro"; la ética de la acción pedagógica, ésta como específica de la Pedagogía Social que nos exige "hacer" y "hacer cosas para que el otro haga"; y la ética de la práctica profesional, en tanto contribuye al reconocimiento social.

Por otra parte, en el capítulo de Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, referido a "Educación y diversión para niños y adolescentes con enfermedades crónicas: contribuciones de la educación popular, la pedagogía social y la educación social", en el cual plantea que el concepto de *clase Hospitalar* es insuficiente explicar la amplitud del trabajo que deben hacer los educadores en la salud. Creo que, a la vez que discute el concepto de salud, trascendiendo la mera perspectiva de "curar enfermedades", la proyecta hacia los procesos educativos de las personas, que deberían incluir en sus desarrollos los conceptos de vida saludable y del cuidado, de sí mismo y de los otros.

Discute el concepto biomédico de atención, discute la atención hospitalaria de los niños y los espacios pensados desde una perspectiva adulta, proponiendo una articulación entre las políticas de salud y las políticas educativas, en la cual la Pedagogía Social, puede aportar.

Propone pensar "lo lúdico" en clave de contribución a las relaciones de la salud y la educación, de acuerdo a lo establecido en el marco de la ley desde 2005. En este sentido, rescata los aportes de la Animación Social que ha tenido una importante atención desde la Pedagogía Social, problematizando acerca de la formación de los profesionales que actúan en estos ámbitos. Propone interpretar y ampliar el concepto de "lo lúdico" como parte del lenguaje humano

de la comunicación y la cultura popular, inscripto en las relaciones de la educación y la salud.

Los objetivos de este artículo son analizar en la producción académica brasileña los principios de Educación Popular y Educación Social realizados en prácticas educativas y recreativas con niños y adolescentes; analizar las dificultades y contribuciones de las prácticas lúdicas en las actividades educativas que se llevan a cabo con niños y adolescentes con enfermedades crónicas en hospitales, centros de sangre y clínicas ambulatorias y señalar elementos para la capacitación de docentes para llevar a cabo prácticas educativas y lúdicas para niños y adolescentes, señala su autora. En esta línea, se basa en la normativa vigente para la actualización de los programas de estudio, vigente desde el año 2015, que en su artículo 13 contempla "la producción y difusión del conocimiento científico, tecnológico y educativo", en "los procesos escolares y no escolares".

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

Se permiten la reproducción, 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, es un trabajo que discute prácticas educativas y prácticas lúdicas, en Brasil, rescatando especialmente las actividades del Grupo de Estudios de Pará, en cuidado, prevención y políticas públicas para los sectores populares, y del Grupo de la Ciudad de Maringá, las acciones político pedagógicas con niños y niñas con distinto tipo de dolencias.

Para finalizar, deseo compartir una reflexión de la autora, que me parece sustantiva desde la Pedagogía Social, cuando dice que: "es necesario el conocimiento de las personas con quienes trabajan los educadores, sus patologías, las especificidades de las patologías y, principalmente, un trabajo conjunto de escucha calificada, problematización y construcción conjunta con las personas de las prácticas lúdico político pedagógicas, que buscan mejorar sus días y que puede vivir con dignidad".

En otro capítulo, Teresita Bernal Romero y Miguel Melendro comparten su trabajo con el propósito de presentar un análisis de las percepciones que tienen profesionales españoles y colombianos de los servicios socioeducativos acerca del tránsito a la vida adulta de estos jóvenes y la intervención desarrollada con ellos.

Se trata de investigaciones acerca de las dificultades que deben enfrentar *jóvenes extutelados*, tales como: déficits en sus niveles educativos, ausencia de oportunidades para mejorar sus niveles de formación, dificultades en los procesos de inclusión laboral, bajos salarios, condiciones laborales poco estables y ausencia de redes de apoyo, rescatando la categoría de *trayectorias fallidas*, y las posibilidades de la educación ante esas vidas, sus historias y su futuro. El capítulo aborda la complejidad de la preparación como un proceso de constituirse como personas autónomas reconociendo y exigiendo sus derechos, aprendiendo sus deberes, donde a juicio de los autores, se deben reconocer dos niveles en el proceso de preparación: "el psicológico y el práctico"; los elementos emocionales y las habilidades "tangibles e intangibles", y las habilidades sociales necesarias en este complejo proceso de emancipación, se/nos interpela sobre las posibles, necesarias y convenientes estrategias socioeducativas.

El trabajo desarrolla una comparación de dos estudios descriptivos de diferentes países, concluyendo con "información sobre las percepciones que tienen los profesionales sobre los servicios socioeducativos en el tránsito a la vida adulta de jóvenes que han estado en procesos de protección. "

Desde una concepción de la pedagogía social, como disciplina que estudia procesos de inclusión social de sectores vulnerables, se proponen el objetivo indagar sobre las percepciones que tienen los profesionales que trabajan con jóvenes en situación de vulnerabilidad, específicamente acerca de los indicadores de éxito y fracaso en el tránsito a la vida adulta y la eficacia de su intervención en los procesos de emancipación de éste tipo jóvenes. Y esto es sumamente importante y este trabajo constituye una contribución relevante: la construcción de indicadores específicos de la educación en general y de la educación social en particular. La evaluación debe tener en los procesos de intervención educativa un papel relevante, para saber a ciencia cierta los resultados de nuestro trabajo, si bien siempre vamos a llevar las incertidumbres propias del mismo, porque no siempre alcanzamos a visualizar los efectos del trabajo educativo (Núñez, 1999).

Otro valor de la construcción de indicadores para la evaluación de los procesos educativos, tiene que ver con la legitimación de este campo de intervención y en alguna medida con la importancia de esta figura profesional.

Demostrar los resultados a partir de un trabajo con profesionalidad y rigurosidad, contribuirá al reconocimiento social de los educadores sociales y a un reconocimiento de la pedagogía social en los ámbitos académicos y científicos.

En las conclusiones, si bien se encuentran muchas coincidencias en las valoraciones de los profesionales de ambos países, presentan elementos que aportan a la planificación de las estrategias educativas para ser pensadas desde la perspectiva de la población específica con la cual se va a trabajar y fundamentalmente interpelan sus resultados en torno a los procesos de construcción de la autonomía de los sujetos, que consideramos el fin último del trabajo 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.

Finalizando los comentarios particulares de esta publicación, resta abordar capítulos referidos a la formación y la profesionalización.

En primer lugar, Marcelo Morales aborda una "Breve historia de la formación de los educadores sociales en el Uruguay: notas acerca de un largo camino entre acompañar y enseñar", para discutir el rol del educador social en Uruguay, en el marco de analizar el proceso histórico de construcción de la profesión, poniendo el énfasis en los cambios producidos en la formación.

Identifica tres etapas en el proceso de formación de los educadores sociales en Uruguay.

Destaca, a mi criterio con acierto, el aporte al proceso de identidad de este nuevo profesional de la educación, que se construye a partir de una función que venían realizando otros trabajadores con niños, niñas y adolescentes, denominados educadores. La realidad concreta contribuyó a pensar la profesionalidad necesaria y conveniente. Si bien el autor, coloca el tema de la profesionalización en discusión, considero que la formación es un componente de un concepto de profesionalización más amplio que incluye la reglamentación profesional y la regulación del campo de trabajo. No cabe duda que la organización y el rol de los colectivos pueden contribuir a pensar y proponer caminos en ese sentido; la creación de la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) ha sido una acción muy importante y en este capítulo se mencionan algunos de sus aportes.

El autor comienza discutiendo el rol del educador social en Uruguay y su evolución a lo largo de 30 años de historia de su formación.

Analiza y discute la profesionalización como una necesidad, lo que a mi criterio es también un derecho de los sujetos de la educación, recibir la atención calificada, pertinente y adecuada a sus circunstancias.

El autor coloca en el centro las prácticas educativas como un analizador del perfil profesional que la formación debe tener en cuenta para intervenir en la realidad social. Toma en cuenta una profusa documentación publicada en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES), cuna de la nueva figura profesional y donde se desarrollaron los primeros 20 años de la formación.

La documentación es producto de una idea muy presente en la formación, acerca del registro de la prácticas pre-profesionales, lo que permite una sistematización de las prácticas profesionales en el futuro. Pero también contribuyó a esto una política institucional desde el Centro de Formación y Estudios de convocar a los "Encuentros" de educadores y educadores sociales, para pensar y debatir; sus trabajos constituyen una valiosa contribución al marco teórico-metodológico de la educación social.

En este sentido, el autor menciona un eje de discusión interesante: ¿hay educación social o hay educadores sociales? La creación de esta figura no daría cuenta por sí misma del campo de actuación. Por otra parte, la creación de esta nueva figura profesional en una institución de "asistencia social" y "no escolar", daba lugar a la confusión y al debate. Desde mi punto de vista, los educadores sociales hacen educación.

En síntesis, el capítulo aborda, con recuperación histórica, análisis y reflexiones pertinentes, al proceso, permanente, de re/construcción del perfil profesional del educador social en Uruguay, que puede colaborar con procesos similares en otros países de América Latina. En Uruguay es el único país de la región con una formación terciaria, de nivel universitario, en instituciones estatales donde se forman junto a maestros y profesores. En este proceso, una idea sustantiva a mantener, a mi criterio, es el concepto de "trabajo directo", "cara a cara y cuerpo a cuerpo", del educador social.

El autor va al rescate de la transmisión, para reinstalarla con fuerza en el marco de la relación educativa y las diversas acciones que conlleva.

Como finaliza sosteniedo el autor: "pensar acerca de lo que ocurre en la relación entre los sujetos participantes de esta práctica, en la relación social particular que se produce entre educador y educando, en la relación educativa. "

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

Se permiten la reproducción, 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 continuación, y siguiendo esta línea de reflexión es oportuno comentar el capítulo de Eduardo Ribó y Aníbal Argimón Pérez sobre "La práxis en Argentina y los prácticos en Uruguay, semejanzas y distinciones".

Los autores comienzan amparándose en una definición amplia de educación, para analizarla desde la perspectiva de la praxis de Paulo Freire. Desde allí pasan a acordar en la necesidad e importancia de la educación superior para la formación de los educadores sociales, incluyendo en la misma las prácticas preprofesionales. "El objetivo de este trabajo es el de visualizar las prácticas de formación en Educación Social y metodologías de abordaje que se presentan entre Mendoza, Argentina y Montevideo, Uruguay", analizando diferencias y similitudes. Es una interesante conversación, diálogo, fluido, entre dos colegas, dos compañeros de ruta, en diferentes territorios.

Se describen, explican y discuten las prácticas pre-profesionales y las tensiones que atraviesan a los docentes. Cabe consignar que en el caso de Uruguay los docentes de práctica en la formación, podemos decir que siempre se exigió una experiencia profesional. En los primeros años, fueron educadores y una vez egresados los primeros profesionales con experiencia laboral en el campo, han sido Educadores Sociales. Esto ha generado una interesante plataforma para la discusión entre las necesidades de la profesión y los

contenidos de la formación.

Se describe, analiza y discute el dispositivo de la práctica pre-profesional en clave epistemológica, lo que le asigna un status teórico-metodológico al dispositivo muy importante. Un trabajo sobre cada estudiante y sobre el colectivo que analiza y discute; un trabajo formativo que incluye la perspectiva subjetiva, al decir de los autores una "práctica poética".

Deseo destacar las referencias a la supervisión de las prácticas porque en este sentido, a mi criterio, los autores analizan y discuten un rol que, en otras formaciones se encuentra construido y desarrollado con fuerte influencia de teorías de la administración, propias del campo económico, y actualmente gerencialista, lo que colide con nuestra forma de comprender y *hacer* educación.

Luego se describe el dispositivo de las prácticas en Mendoza, Argentina, como espacio donde "se configura en torno a una doble confluencia de capacidades a desarrollar para la participación en procesos educativo-sociales: aprender de los saberes comunitarios, construir, reflexionar, implicarse y repensar la praxis, así como los escenarios donde se desplegará ésta: contextos, instituciones, grupos y sujetos. La práctica opera como espacio estructurador y de encuentro que da sentido y orienta el quehacer."

En el relato aparece una mención clara a lo *educativo social*, que desde mi perspectiva reivindico, porque en otros ámbitos se hace referencia a lo *socioeducativo*; y las nominaciones son conceptos condensados, las palabras significan, importan. A mi criterio, lo que va primero, es lo que da sentido a la acción y lo hace desde un marco teórico y profesional, identitario.

Presentan la práctica pre-profesional como el tiempo y los espacios para mostrar "el recorrido para reconocer los vaivenes genealógicos, pero también para aprender a situarse. Aprender a situarse en organismos, organizaciones, instituciones, dispositivos, equipos, duplas, grupos, jerarquías y sujetos. Situarse históricamente no supone adaptarse a todo y de cualquier manera. Abrirse camino en clave profesional de ejercicio de un oficio, traducir encargos más que obedecerlos, ubicarse con profesionalismo en los lugares a ejercer. Una segunda semejanza es considerar a la praxis como un lugar común del ovillo, en el que la teoría y la práctica constituyen una unidad indisoluble diferenciable." Pero, desde mi perspectiva, ese propósito ¿no debería ser el propósito de la propuesta de formación, como conjunto de los diferentes dispositivos, incluyendo la práctica?; porque cabe preguntarse ¿cuál es el diálogo entre los contenidos de la práctica y los contenidos que se desarrollan en otros curso o espacios de la formación? Estos diálogos a la interna de los dispositivos o carreras de formación, no son fáciles y si hay conflictos, habrá que transformarlos en *textos*, para seguir aprendiendo y avanzando colectivamente.

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

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

Luego Jacyara Silva de Paiva, Paula Marçal Natali y Cléia Renata Teixeira de Souza abordan el capítulo sobre la "Formación de educadores sociales: la importancia de la extensión universitaria en el proceso de formación".

Las autoras comienzan explicando el escaso reconocimiento de la educación social en Brasil en el campo de la educación, donde tiene fuerte peso la educación formal. Mencionan todos los ámbitos donde se desarrolla, pero señalan que no tiene lugar en las formaciones que ofrecen las Universidades, con 20 años de investigaciones en la temática, y que se encuentra en discusión la reglamentación profesional. La formación de los educadores se desarrolla en otros circuitos, tanto de la sociedad civil como de proyectos de actividades y extensión universitaria, tomando el concepto de *extensión* de Paulo Freire.

Presentan la relación de la extensión universitaria y la educación social, en base a tres experiencias de capacitación en diferentes regiones del país, en: Paraná, Mato Grosso del Sur y Espíritu Santo, pero todos tienen "un vínculo orgánico con respecto a la convicción teórica, práctica y, sobre todo, militante, de los autores en relación con la Educación Social en Brasil. "

Desarrollan un interesante análisis del contexto, los límites y las posibilidades, de la relación entre la extensión universitaria y la educación social, en el marco de promover una *comunicación dialógica* entre la Universidad y la población de la comunidad, donde ambos actores de la relación enseñan y aprenden.

Es muy interesante la propuesta de protagonismo y de participación efectiva en los procesos de aprendizaje, algo muy necesario en las Universidades. Se apoyan en la noción de *epistemología del sur*, que se propone dar visibilidad a la amplitud y diversidad de producción de conocimiento por parte de los sectores populares.

Las autoras concluyen que "la Extensión Universitaria es un espacio de capacitación fundamental para las asignaturas de la Universidad, y también es la puerta de entrada a la Educación Social" por parte de estudiantes y docentes universitarios; es una contribución de la educación social a la academia; "permite el intercambio de conocimientos entre la universidad y la Educación Social."

Es un problema la falta de una formación para los educadores y educadores sociales que buscan en la Universidad espacios de capacitación. Desde mi criterio, la capacitación, puntual y específica, requiere asentarse sobre una plataforma básica de conocimientos y habilidades, que normalmente se construye en la formación inicial; de esta forma, la capacitación se podrá ubicar en un proceso de formación permanente. Si no es así, muchas veces los efectos de la capacitación se diluyen rápidamente.

"Se presentaron aquí tres experiencias diferentes, que han dado lugar a la discusión de la Educación Social en el contexto de la Universidad Pública y a profundizar en la formación de Educadores y Educadores Sociales que necesitan ser reconocidos, legitimados, legalizados y regulados como una profesión."

Es muy importante "proponer la Epistemología del Sur, que subsidia la Educación Social, ya que creemos que es fundamental, valorar y reconocer conocimientos nuevos y diferentes, en diferentes espacios de la sociedad (Souza, 2016)."

Por último, y para concentrarse en el tema de la profesionalización, se comenta el capítulo elaborado por Verônica Regina Müller, Cléia RenataTeixeira de Souza, Paula Marçal Natali y Régis Alan Bauli, acerca de la "Educación Social en Brasil: normalización de la profesión, formación y evaluación en el área"; el título da cuenta de los tres ejes que se proponen los autores: la reglamentación de la profesión, la formación en educación social y la evaluación, procurando valorizar este campo de actuación en Brasil.

Comienzan con una discusión jurídica entre normalizar y reglamentar para fundamentar su propuesta, reconociendo que el educador social en Brasil es un profesional reconocido administrativamente por el Ministerio de Trabajo y Empleo; en ese sentido relatan el proceso a nivel parlamentario que propone una reglamentación por ley. Corresponde señalar que haber colocado la discusión de la reglamentación

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

Se permiten la reproducción, 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 Educador Social en el Parlamento es un hecho político a destacar; es un ámbito apropiado y su ubicación en la agenda, más allá de las diferentes ideas en juego, de los tiempos que se tomen y de la trayectoria de los proyectos en discusión, es un logro, en sí mismo. El status social de la profesión y su nivel de formación contribuyen al necesario reconocimiento de la intervención social y política que realizan en el territorio.

A partir del año 2015 se propone "reglamentar la profesión de los/as educadores/as sociales asumiendo como ámbito de actuación los contextos escolares y no escolares"; desde el punto de vista teórico, es muy importante, a mi criterio, porque ubica al educador social como un profesional de la educación, lo que implica reconocer una "visión ampliada" de la educación.

Luego los autores desarrollan los aportes desde la investigación a la política legislativa y la descripción de actividades que podrá realizar el educador social. A partir de lo anterior y en relación al segundo eje propuesto por los autores, se/nos pregunta ¿cuál sería el nivel ideal de la formación del educador social? Tema que fue comentado en el capítulo anterior y que se encuentra muy vigente en Brasil. Desde la investigación universitaria y sus programas de posgrado se ha abordado este tema. "Los resultados de la investigación indican que tales educadores consideran prioritario que la capacitación tenga en su constitución la experiencia e ideas de quienes ya han estado trabajando en el área, considerando que en Brasil existe conocimiento del desempeño en el área desde al menos los años 70 y esto da como resultado una acumulación esencial para construir los caminos futuros de la Educación Social. "

Destacan algunos aspectos a tener en cuenta en la formación, que entre otros, deseo enfatizar: el vínculo a establecer entre el educador y educando, un aspecto sustancial en la medida que se rescata el trabajo educativo personalizado; la capacidad de lectura de la realidad, en sentido amplio, social, económica, política, cultural; la acción educativa problematizadora para promover el análisis y reflexión crítica del sujeto, para que reconociendo su *lugar*, se pueda *mover* en la dirección que entienda posible y conveniente a *su* proyecto.

Por último, se aborda el tema de la evaluación en educación social, confirmando la investigación que es un tema no considerado aún en la investigación en Brasil, encontrando referencias en España.

En primer lugar, reconocen la potencialidad del sujeto de la educación en la evaluación, así como identifican tres planos: individual, colectivo y comunitario.

En este sentido se proponen algunos indicadores a tener en cuenta, lo que constituye un aporte significativo. Se finaliza este apartado referido a la evaluación, articulándola con la formación y la reglamentación.

La reglamentación está presentada como un reconocimiento y legitimación de la educación social, en clave de derechos de toda la ciudadanía en tanto la educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez, al ejercicio de los demás derechos humanos (Camors, 2012).

Plantean la necesidad de que los educadores que se encuentran trabajando en el campo, reconozcan la necesidad de la formación. Esto en alguna medida, lo podemos tomar como un "texto" a ser analizado por los formadores en general y por los docentes universitarios en particular, porque quien está en el campo trabajando directamente, debe sentir que la formación le resulta útil para pensar su práctica, para conocer la realidad y a los sujetos, comprenderlos, y poder actuar educativamente mejor.

Desde mi perspectiva, la formación es una condición necesaria pero no suficiente para pensar la profesionalización. Incluir la reglamentación, describiendo los derechos y deberes, las normas que regulan sus condiciones laborales y que describen las diferentes actividades que son capaces de realizar, permitirá comprender la dimensión y el alcance de la acción educativo social.

La misma requiere voluntad y compromiso pero son condiciones necesarias pero no suficientes; se trata de acciones que requieren *profesionalidad*, se deben hacer de determinada forma, y esto es un derecho de la población participante, de los sujetos de la educación. "El concepto de profesión es una construcción social. Tiene sentido y significado en un contexto determinado, bajo condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos" (Sáez, 2003:67).

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

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

Palabras finales, a modo de "cierre" que pretenden nuevas aperturas

En primer lugar, deseo agradecer la invitación a compartir mis comentarios a través de este Prefacio, a los organizadores de este libro: Erineu Foerste, Jacyara Paiva, Katia Cristina Norões, Verônica Regina Müller. Lo asumo como una muestra de aprecio personal, tan importante para poder producir conocimiento y *hacer* educación; una manifestación de reconocimiento a las actividades que he venido realizando; y de compromiso con la educación social y la pedagogía social, como espacios desde donde se contribuye a la lucha por un

mundo mejor, que es posible!

En segundo lugar, debo pedir disculpas si no he sabido interpretar algunas ideas de todos los capítulos de este libro; los errores pueden deberse a las dificultades de comprensión del portugués, de expresiones locales y también a mis limitaciones intelectuales y mirada sesgada sobre algunos conceptos, como todos tenemos.

En tercer lugar, un nuevo agradecimiento pero esta vez por haberme permitido seguir estudiando y aprendiendo de todos los colegas que participan en este libro.

Considero que el libro contiene una densidad teórica y metodológica muy importante lo que constituye una masa crítica de conocimiento y experiencias acumuladas en la región, altamente significativo, que aportan 25 investigadores, de 19 universidades que citan más de 160 autores diferentes en las respectivas bibliografías. En esa amplia lista apreciamos una serie de autores latinoamericanos y algunos contemporáneos, lo que nos alienta en el proceso de construcción de la Pedagogía Social desde nuestra perspectiva regional.

Más allá de esta primera impresión cuantitativa, presenta una significación cualitativa, mostrando el amplio campo educativo que puede y debe acompañar los procesos educativos escolares, que son una condición necesaria, imprescindible y básica, para conformar una plataforma de proyección de la humanización propia de la educación pero, la escuela sola no puede, es insuficiente en los tiempos que corren y ante los desafíos del futuro.

Se presentan experiencias con niños, niñas, adolescentes, personas jóvenes y adultas, en ámbitos de calle y hasta en el campo de la salud, pasando por experiencias comunitarias de diferente tipo. Este libro contribuye a la identificación y reconocimiento de la amplitud y complejidad del campo de la educación social y las necesidades y posibilidades de la articulación y hasta inclusión, en la educación escolar.

En los comentarios a todos los trabajos he ido deslizando mis reflexiones personales, en clave de coincidencias, de preguntas o levantando temas que requieren seguir en agenda, en el debate. Pero para ir finalizando este Prefacio, desearía dejar planteados los principales conceptos para futuros encuentros:

- el trabajo que realizan los educadores y educadores sociales (según las diferentes realidades y denominaciones en los países) ¿es educativo social o socio educativo? Tal como lo he señalado antes en este Prefacio, las nominaciones sintetizan conceptos y su ubicación en los términos que se crean y se usan, no son ingenuas, tienen determinadas intenciones y explicaciones. Quizás para muchos colegas esta distinción no es necesaria, pero a mi juicio es importante porque califica el campo de actuación y orienta la intervención a realizar. Reivindicar el adjetivo social a la acción educativa, es una contribución a la educación en general, en toda su amplitud, y nos ayuda a que no quede "encerrada entre las cuatro paredes de la escuela".
- la profesionalización de los educadores, es un tema muy relevante que se inscribe en el reconocimiento del campo de la educación, como una forma a su vez de ampliar el campo de la educación, trascendiendo el formato escolar y a la vez colaborando con las modificaciones necesarias de ese formato. En este libro se plantean otros elementos que a mi juicio, con acierto, amplían y profundizan, la noción de profesionalización con la reglamentación 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.

profesión y la regulación del campo laboral. Desde mi perspectiva, esta calificación de la intervención es un derecho de los participantes, de los educandos, en la medida que el Estado, con perspectiva social, se preocupa de que el trabajo se realice con determinadas especificidades y características. Si bien estas ideas confrontan con el voluntarismo, hay algo sustantivo que más allá de la formación y la profesionalización debe estar presente en la acción educativa, es el compromiso político por una sociedad con justicia social.

- el objeto de estudio de la Pedagogía Social. En este libro y en los múltiples trabajos en estas últimas décadas, ha sido un tema en discusión. Desde mi perspectiva, el surgimiento y desarrollo de la Pedagogía Social, se explica en gran parte por la reducción conceptual que ha sufrido la noción de educación, que fue quedando reducida al ámbito formal escolar. Si aceptamos que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación, pero si ésta se reduce a lo escolar, la pedagogía pierde la dimensión que tuvo al desprenderse de la filosofía con una densidad propia del objeto amplio y profundo que se proponía estudiar. Reivindicar el adjetivo *social* para la pedagogía es necesario para recomponer el concepto de educación e incluso revitalizar la función de la escuela. La Pedagogía Social nos propone una serie de elementos para leer y actuar en la educación, sea escolar o fuera de la escuela, en los múltiples *otros* espacios que son, o son susceptibles de ser, educativos, por la intervención de un educador con un proyecto educativo.

Tenemos una rica experiencia práctica y acumulación teórica en educación en general y en educación social en particular. Hay una producción de conocimiento en Pedagogía Social, muy relevante y pertinente para ampliar y profundizar la educación social que se está realizando y para repensar la educación. Este libro nos anima a seguir *pensando y haciendo*, porque otra educación es posible.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona.

Camors, J. (2009) *A Pedagogía Social na América Latina*, en "Pedagogía Social", Expressao e Arte Editora, San Pablo, Brasil.

Camors, J. (2011) *Lo social. Un camino para recuperar identidades*, en "Pedagogía Social. Contribuiçòes para uma Teoría Geral da Educaçao Social", Expressao e Arte Editora, San Pablo, Brasil.

Camors, J. (2014) *El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos que explican la construcción de la figura profesional*, Magró, Montevideo.

Faure, E. y otros (1978) *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza, Madrid.

García Molina, J. (2003) *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Gedisa, Barcelona.

Mejía, M.R. (2017) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, Crujía, Buenos Aires.

Núñez, V. (1999) *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Santillana, Buenos Aires.

Natorp, P. (1987) *Curso de Pedagogía Social*, Porrúa, México.

Olesker, D. (2009) *Crecimiento e Inclusión. Logros del gobierno frenteamplista*, Trilce, Montevideo.

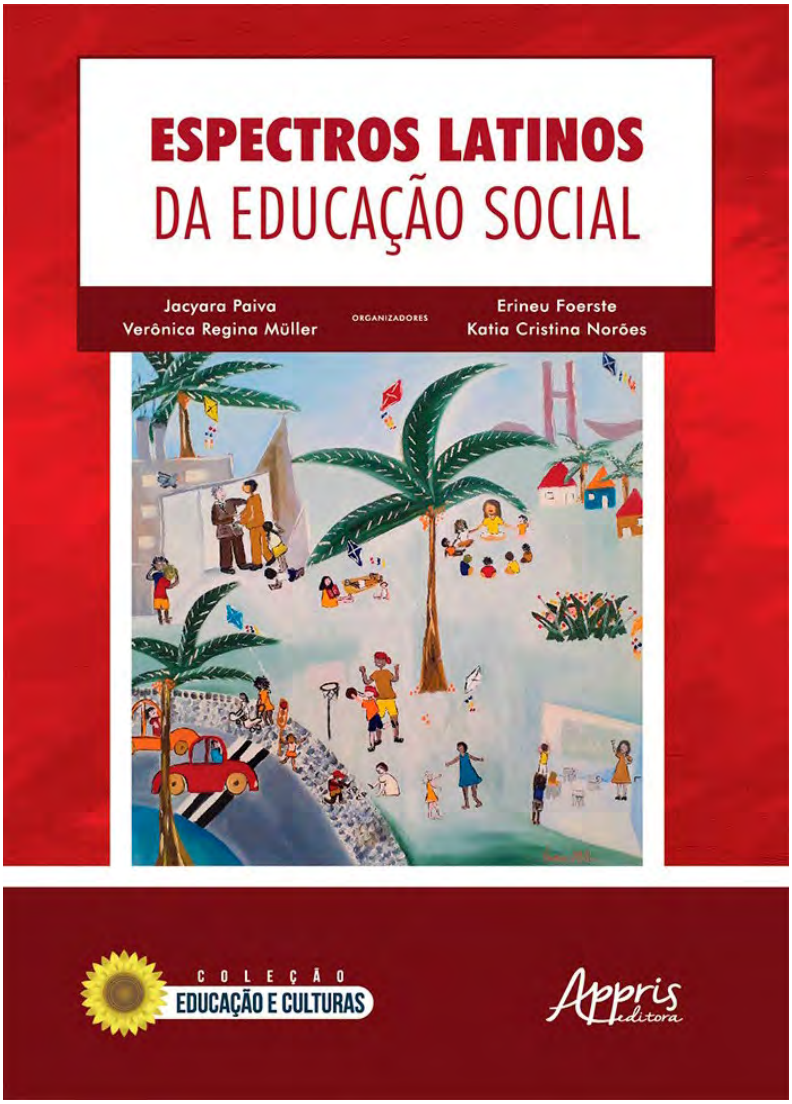
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

Sáez, J. (2003) *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa calificadora*, Dykinson, Madrid.

Puiggrós, A. (1998) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

UNESCO, (1990) *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia*..



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

Se permiten la reproducción, 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: ***Quelle école pour quelle intégration?***

AUTORA: **Martine A. Pretceille**

EDITORIAL: **Hachette Education (France), 96 páginas**

AÑO: **2017**

Mohamed Chamseddine Habib Allah, *Universidad de Murcia*

Hablar de la integración escolar implica la responsabilidad de sondear títulos de libros de notables tiradas. A estos se suma la obra titulada "¿Qué escuela para qué integración?" que analiza los múltiples desafíos de la integración, a los que la escuela debe responder en una sociedad singular, laica -*como la francesa*- y desde una perspectiva abierta y original. En este libro que reseño, de la profesora y directora de grupo de investigación de la Universidad de París III Sorbonne Nouvelle y de la Universidad Laval en Quebec, Martine Pretceille, se profundiza en algunas recetas para la construcción de una escuela diversa y plural. La autora propone recapitular y centrar nuestra reflexión en el sentido de la integración en una sociedad plural, antes de mostrar cómo este pensamiento de pluralidad puede tener sentido en y para la escuela.

Para lograr tal propósito, la obra toma como punto de partida, la existencia de un amplio consenso que sostiene que cada escuela cuenta con sus propias heterogeneidades. Posteriormente, se manifiesta que no conviene caer en la simplificación de la escuela que queremos, depositando el interés en una perspectiva, tanto clásica de la escuela meramente multicultural, ni tampoco instalarse en las eternas definiciones de la diversidad cultural. Esto que ya aburre hasta la saciedad a los discentes, debería replantearse, hacia el modelo de la escuela que se pretende conseguir. Por tanto, es preciso señalar que el cambio que se necesita en la escuela, es mucho más profundo que la mera transmisión de conocimientos, para producir futuros ciudadanos más cualificados y mejor remunerados.

Desde esta premisa, la autora insiste en que la situación actual de cada escuela importa y la particularidad de las mismas también. El discurso inicial de la obra, percibe que las características de cada Centro Educativo marcan las posibles *recetas* para afrontar la diversidad de estilos de capacidades, ritmos de aprendizaje, y de diversidad cultural de los discentes. Cobra el mismo interés la diversidad de formación inicial y permanente de los docentes, su movilidad, sus intereses, sus expectativas y sus preocupaciones. Otras variables mencionadas serían la diversidad de perfiles socioeconómicos y formativos de los progenitores, sus procedencias, su grado de implicación en la dinámica familiar, etc., sin olvidar la diversidad de recursos internos y externos de las escuelas, 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.

sus contextos sociales, etc. Estos condicionante presentan retos e implicaciones a los que deberíamos resolver.

Una vez se identifica y se contextualiza el tipo de escuela de la que disponemos, la autora manifiesta como paso previo, la unificación de *valores* fundados en principios tales como la coeducación, la interculturalidad, la igualdad, la justicia social y el reconocimiento de las diferencias individuales, siendo un imperativo clave, para aspirar a una escuela democrática. Sus directrices hacen hincapié en la importancia de la *actitud -además de los conocimientos y de las aptitudes-* de todos los agentes educativos implicados en dicha construcción. Es decir, "enamorarse de estos valores" para impulsar el grado de intencionalidad, y, por tanto, de éxito de las acciones y métodos de enseñanza-aprendizaje viables para afrontar condiciones adversas en los contextos escolares, que no pueden obviarse.

Otra de las consideraciones reflejadas en la obra, viene asociada a otros planteamientos de los límites y posibilidades de incluir los paradigmas interpretativos y reflexivos, sobre los recursos didácticos e interactivos esenciales, para implementar y articular a nivel curricular con la representación de la diversidad cultural. Al respecto, la autora sostiene que dichos recursos aportan un valor añadido, a la hora de fortalecer *vínculos* entre familias, discentes y docentes que armonicen el desarrollo de buenas prácticas educativas en espacios compartidos, con el fin de caminar en la misma dirección para alcanzar metas ideales, más allá de las habituales declaraciones de intenciones enraizadas en el pasado.

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

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

Asimismo, Martine Pretceille advierte que debemos recordar que educar en la inclusión y en la interculturalidad, no deberían limitarse únicamente a Centros Educativos con mayor presencia de culturas minoritarias, sino al *conjunto del alumnado*, teniendo en cuenta la acuciante urgencia de la construcción de una ciudadanía que funcione, y que convive de manera cívica en una sociedad cada vez más diversificada y multicultural. Del mismo modo, insiste en identificar las estrategias metodológicas que deberían servir para cambiar las actitudes hacia la diversidad cultural, y para examinar y transformar nuestros componentes culturales, en lugar de emplear dicha diversidad como escenario para establecer la marginación social y educativa.

A su entender, la convivencia ha de ser una "nueva identidad cultural", siendo el diálogo, la reflexión crítica, la discusión, la negociación y el intercambio, los únicos cauces que nos aproximan a proporcionar nuevas oportunidades, con la finalidad de conocer otras miradas y otras perspectivas, que conduzcan a la comprensión mutua, que sume y no reste en el proceso de cohesión social. Adoptando una mirada crítica de lo anterior, es indispensable señalar que es de extrema necesidad *desarrollar y entrenar competencias en sintonía con las características de cada escuela*, poniendo el acento en la comunicación, en la empatía, en la motivación, en la inclusión, que puedan repercutir de manera positiva en la trasformación social y educativa.

Diríamos que la exploración de Martine Pretceille es canónica. En la misma, se visualiza también la responsabilidad ética que tiene la comunidad educativa de evitar la tendencia universalista en los contextos escolares, que obstaculiza la comunicación y agudiza la desorientación, ante la urgencia creada por la incorporación creciente de alumnado extranjero en las escuelas europeas. Este vacío de competencias necesarias del profesorado, para gestionar la convivencia entre la diversidad cultural y los distintos agentes educativos y sociales, ni transmite la cultura de pertenencia, ni facilita la *comprensión e interpretación de los fenómenos sociales*, tan imprescindibles como las habituales competencias organizativas e instrumentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con ánimo de síntesis, el lector encontrará una obra muy recomendable y de inusitado interés para el análisis y la comprensión de la combinación de dichos elementos esenciales, para la gestión del cuidado de la diversidad cultural. Asimismo, la presente aportación abre la posibilidad de realizar investigaciones, que reflejen la influencia de los factores abordados, y que contribuirían a clarificar cuál debe ser la dirección que deben tomar las políticas educativas, para alcanzar la escuela inclusiva e intercultural tan necesaria y deseable en el siglo XXI.

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

Se permiten la reproducción, 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: ***L'Esplai Blanquerna, 1980-2000 : una experiència d'inclusió a les terres de l'Ebre***

AUTORES: **Ester Cabanes, Josepa Melero, Antoni Polo, Sílvia Prades y Àngels Príncep**

EDITORIAL: **València Siquem. Libro impreso (cat), 162 páginas**

AÑO: **2000**

Josep Vallés Herrero, *Educador Social*

El libro se encuentra catalogado internacionalmente en WorldCat y su temática principal es la Historia y actividades del *Grup d'Esplai Blanquerna* de Tortosa (Tarragona-España) en sus primeros veinte años, asociación declarada de utilidad pública por la Generalitat dedicada a la atención Socioeducativa de las personas vulnerables, en aquellos años especialmente de la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión y pobreza, aunque en la actualidad se han ampliado los servicios de atención y acompañamiento a mujeres en situación de violencia de género y personas en tercer grado penitenciario.

Me parece de interés profesional y público hacer noticiable la excelente catalogación de este libro, obra colectiva de diversas personas vinculadas al *Grup d'Esplai Blanquerna* realizado en su curso de Directores de Actividades de Tiempo Libre (Ester Cabanes, Fina Melero, Antoni Polo, Sílvia Prades y Àngels Princep) y situarlo en la Revista RES, ya que "Lo Blanquerna", conocido así coloquialmente en catalán occidental en su variante tortosina, ha sido y es más que un grupo de ocio, por el que han pasado, el largo de sus 40 años de existencia, miles de niños y niñas de Tierras del Ebro y también de Tarragona, del norte Castellón y del sur de Teruel, con cultura y lengua compartida. Pero no solo se ha dedicado a realizar actividades de ocio para niños y niñas, también personas con procesos de acompañamiento. La tipología de servicios es diversa: proyectos socioeducativos en medio abierto, de tutela, de post-tutela, de reinserción y, por supuesto, de ocio.

La entidad de las Tierras del Ebro es mucho menos conocida que la escuela de magisterio en Barcelona o que la librería de Madrid (con las que comparte la denominación), y se llama así como metáfora moral inspirada en la novela de Ramon Llull: Libro de Evast y Blanquerna (Montpellier 1285) y este libro supuso una conmemoración a sus 20 años y un inicio del proceso de profesionalización de la entidad con un piso para jóvenes extutelados llamado "Cruïlla" y que todavía continua. Para entender su dimensión actual, se atienden, actualmente, cada año a más de 2000 personas, con unos cuarenta profesionales y más de cien voluntarios. Esta asociación de monitores,

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

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

directores de tiempo libre y educadores, en un inicio, supuso el germen para fundar *L'Escola de l'Esplai de Tortosa* (2002) aunque este hecho fue posterior. Por ello, no creo que exageremos si comparamos su dimensión de fomento de las prácticas de la Educación Social, dentro del Tercer Sector, y de origen de la profesión a entidades como Fundación SER.GI, en Girona, que fomentó la Escuela de Educadores Especializados de Girona (1986-1994), con personas vinculadas como el homenajeado Toni Julià o Alfons Martinell o a Pioneros desde La Rioja, en donde el añorado Faustino Guerau de Arellano compartió experiencias (1985), o parecida, en tejer redes a partir de necesidades detectadas, a la entidad guipuzcoana Kabia Elkartea, en donde Jesús Otaño, Elena Aycart y Álvaro Cano elaboran proyectos muy interesantes realizados en educación de calle desde finales de los años 90.

"Lo Blanquerna" ha generado un "laboratorio" de discusión pedagógica, aprendizaje dentro de la educación no formal, de la animación sociocultural y elaboración de recursos y estrategias educativas. También estas buenas prácticas merecedoras de varios premios del ámbito social, como el recogido aquí del "premio Jaume Ciurana de la Generalitat (1998)".

Tal como nos explica el texto, el *Esplai Blanquerna* nació en 1980, iniciado por un grupo de jóvenes seminaristas primero y luego procedentes de estudios de magisterio, pedagogía y de tiempo libre, decidieron emprender acciones para mejorar las infancias de niños y niñas en riesgo de exclusión social. Su primer presidente fue Federico Diego Espuny. Este origen desde el Seminario Diocesano de Tortosa, con apoyos y fundamentos en el humanismo cristiano explican el prólogo del entonces obispo de Tortosa, don Javier Salinas.

El texto relata como al principio se realizaban colonias de verano en el Seminario de Tortosa para niños y niñas con autismo o algunas discapacidades físicas y psíquicas. En 1982 se establecieron los estatutos y ya se oficializó el nombre. Según los fundadores, entre los que estaban Federico Diego y Antoni Polo, se escogió el nombre de Blanquerna porque Ramon Llull era partidario del diálogo entre las culturas. Aglutinaba tres pilares importantes: el humanismo cristiano[i], la educación no formal y el catalanismo, entendido como el uso normalizado de nuestro idioma y nuestras costumbres culturales.

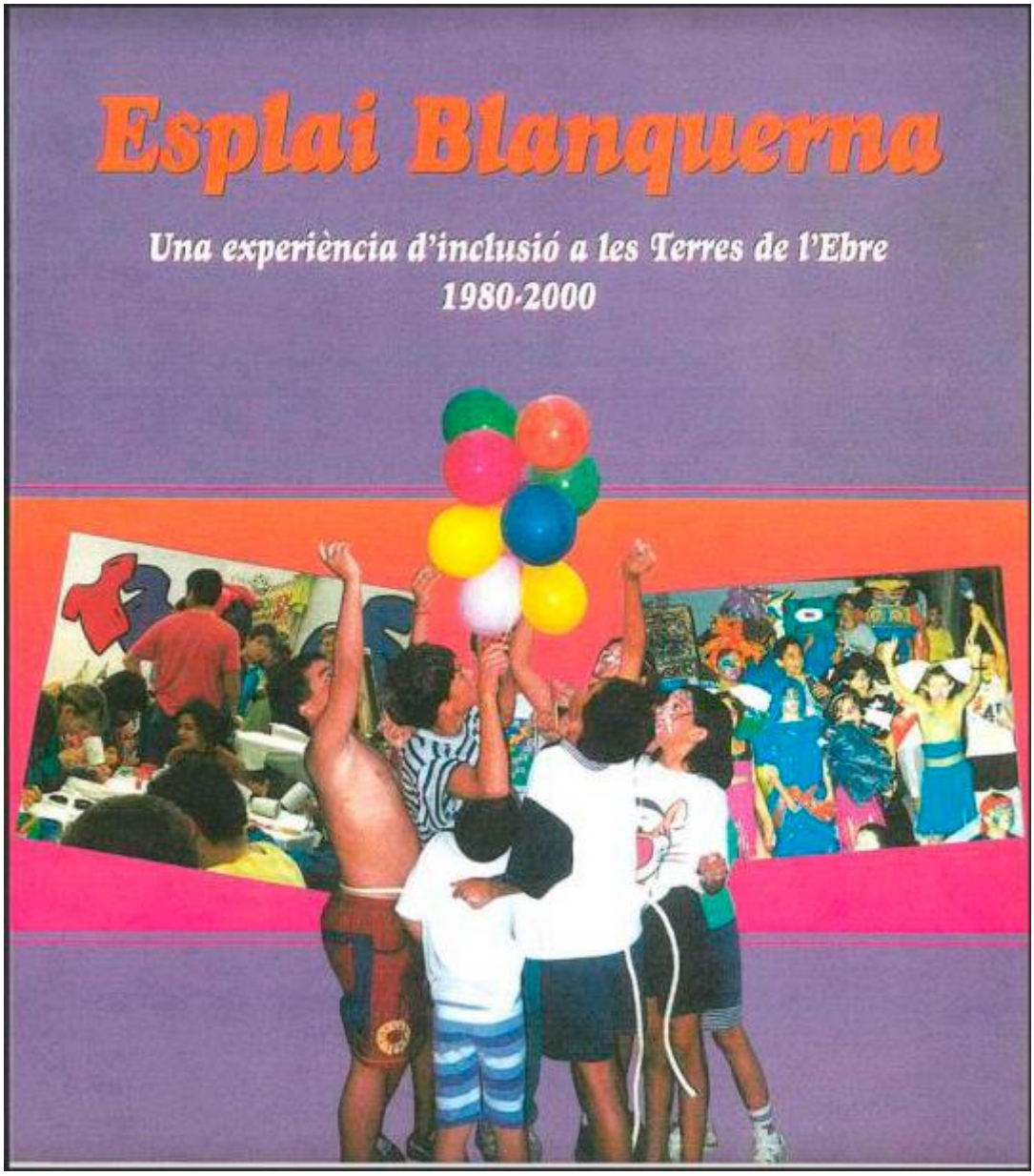
El libro puede considerarse una obra colectiva de la propia entidad, aunque hay unos relatores, que he nombrado anteriormente. Esos relatos van de esta historia, de los primeros campamentos en Horta de Sant Joan, en los *Ports* cerca de donde estuvo Picasso con su amigo Pallarés, con tiendas militares provenientes del Seminario y de las colonias de verano muy preparadas pedagógicamente en Barruera, de los primeros "casals de verano" organizados en Tortosa, del primer carnaval en tiempos democráticos de la ciudad, de los "campos de trabajo para jóvenes" con bajadas por el río Ebro con barcazas construidas con elementos metálicos, cuerdas y bidones, con el espíritu aventurero de "Tom Sawyer", los primeros "huertos ecológicos para jóvenes", y también de la inevitable profesionalización en 1998 para atender bien a jóvenes vulnerables con pisos asistidos, y los primeros contratos profesionales que sitúan al grupo en los anales de su profesionalización actual.

Consideramos muy interesante el apartado de "asociacionismo catalán" (págs.56 a 58) con la relación del Blanquerna con entidades como la FEDAIA (*Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància I a l'Adolescència*), con la *Coordinadora Catalana de Serveis de Colonis,* con la Coor +18 que promovió, con el grupo de Tortosa como uno de sus agentes impulsores, el Plan Interdepartamental para mayores de 18 años, creada en el 1998 y el INCAVOL (Instituto de Voluntariado de Catalunya creado a partir de 1992 con las Olimpiadas de Barcelona). También el Ayuntamiento de Tortosa facilitó el trabajo en red con los proyectos socioeducativos de voluntariado

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 grupo, como se manifiesta con las actividades de fin de semana programadas conjuntamente con el ya histórico *Centre Obert Sant Francesc* o los primeros "*casals"* (escuelas de verano) [ii] realizados en centros educativos (págs. 21-34).

- *El libro puede descargarse en el siguiente **enlace***



[i] Se refiere al humanismo integral cristiano y su teoría de la cooperación según Jacques Maritain.

[ii] Los "casals" o escuelas de verano son actividades de tiempo libre en verano, sin pernocta que utilizan las escuelas, u otros equipamientos, en periodos vacacionales y que siguen la normativa de la Dirección General de Juventud.

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

Se permiten la reproducción, 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 dossier

TÍTULO: ***Cartografía de Conocimientos. De la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales***

AUTORES: **Equipo de Cartografía de Conocimientos**

EDITORIAL: **Autoedición, L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona), 63 páginas**

AÑO: **2019**

Redacción

Ante una sociedad compleja y pluralmente diversa como la actual, asegurar el acceso a la educación en clave inclusiva – derecho básico y universalmente reconocido – se vuelve un reto para las políticas públicas y la comunidad. Para poder caminar hacia una educación intercultural, es precisa una profunda revisión crítica desde las administraciones públicas y el sistema educativo en su conjunto, con la voluntad de analizar los logros conseguidos hasta la fecha y los retos y necesidades que la sociedad contemporánea demanda.

El proyecto **Cartografía de Conocimientos**, del Centro de Estudios Africanos e Interculturales, quiere poner en contacto la comunicación y el aprendizaje entre personas y comunidades culturalmente diversas y servicios sanitarios y educativos, desarrollando diferentes acciones: talleres, formaciones, workshops o, investigaciones...

Aquí os presentamos el dossier con el resultado de una de las investigaciones de este proyecto: **"Cartografía de Conocimientos: de la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales"**, realizada el año 2019, en colaboración entre la Asociación Educativa ITACA, en el marco del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) de Collblanc.

Se trata del resultado de un proceso de IAP (Investigación – Acción Participativa) en la que **las aportaciones de la comunidad dominicana** en relación al sector educativo de los barrios de Collblanc y La Torrassa son **la fuente de información principal**.

El dossier visibiliza conocimiento relevante en el diagnóstico de necesidades, retos y elementos de mejora del modelo de gestión de la diversidad cultural en el ámbito educativo, a través del proceso de investigación participativa realizado con la comunidad dominicana del territorio y profesionales del ámbito educativo en l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).

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

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

Pretende también impulsar una reflexión que coloque en primer término las dinámicas de poder y de discriminación existentes entre cultura hegemónica y culturas minorizadas, entendiendo que no se puede andar hacia un modelo intercultural crítico sin transitar un cambio de mirada que supere el paradigma etnocéntrico imperante.

"Cartografía de Conocimientos: de la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales" pretende pues contribuir a la reflexión y al diálogo necesarios para que la comunidad educativa pueda adaptarse a las diversidades actuales generando verdaderas relaciones de igualdad de derechos y oportunidades a todo el alumnado y a todas las familias.

El Proyecto fue premiado con el Premio "la Caixa" Innovacion Social 2018.

Más información sobre el proyecto en: http://cartografiadeconeixements.org/ca/.

El dossier se 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: ***Neuroeducación y lectura***
AUTOR: **Francisco Mora**
EDITORIAL: **Alianza, España, 216 páginas**
AÑO: **2020**

Amalia Fernández Pérez, *Universidad de Murcia*

El libro que se reseña es una obra elaborada por una de las voces autorizadas en materia de Fisiología Humana. Hablamos, pues, del profesor Francisco Mora, doctor en Medicina y Neurociencia. Su obra denominada *"Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras"*, nos proporciona un análisis reflexivo sobre las diferentes funciones cerebrales que conlleva el proceso central de la lectura, indicando las distintas áreas correspondientes del cerebro y sus respectivos circuitos neuronales. El libro está estructurado en catorce capítulos que se pueden agrupar en dos bloques interrelacionados.

En el primer bloque, se comienza con una aproximación teórica vinculada al cerebro, la lectura y el lenguaje oral, para profundizar más tarde en el impacto de la lectura como fenómeno social, que ha impulsado el desarrollo y la revolución en nuestra cultura en general, y en la educación en particular. Este hecho histórico, va acompañado de los saberes sobre el cerebro y su plasticidad neuronal, que son los encargados de realizar el cambio en nuestros procesos neuronales y los culpables de nuevas conexiones interneurales, que ejecutan un cambio en la bioquímica y la anatomía, produciendo el fenómeno de la neurogénesis que tiene por objeto el proceso de la memoria y del aprendizaje.

A continuación, y desde la perspectiva de la neuroeducación, el autor describe con mucho acierto, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectura, que va ligado en gran parte con el sistema límbico del cerebro. Según Francisco Mora, éste último, es la emoción, encargado de despertar la curiosidad y el interés que precede a la atención como la guía del maestro que hace que sea posible el proceso. Del mismo modo, destacar las diferencias significativas que existen desde una óptica neurobiológica al equiparar el lenguaje oral con la lectura, y sus cambios en la memoria ejecutiva del cerebro humano.

En el segundo bloque, se introduce al lector en los fundamentos neurobiológicos que desempeñan en la emoción el arte de la lectura. En tal sentido, el autor profundiza en las diferencias significativas de la perspectiva neurobiológica, al comparar el lenguaje oral y la lectura comprensiva. Asimismo, explica los distintos procesos que se producen en la lateralización hemisférica de las funciones del

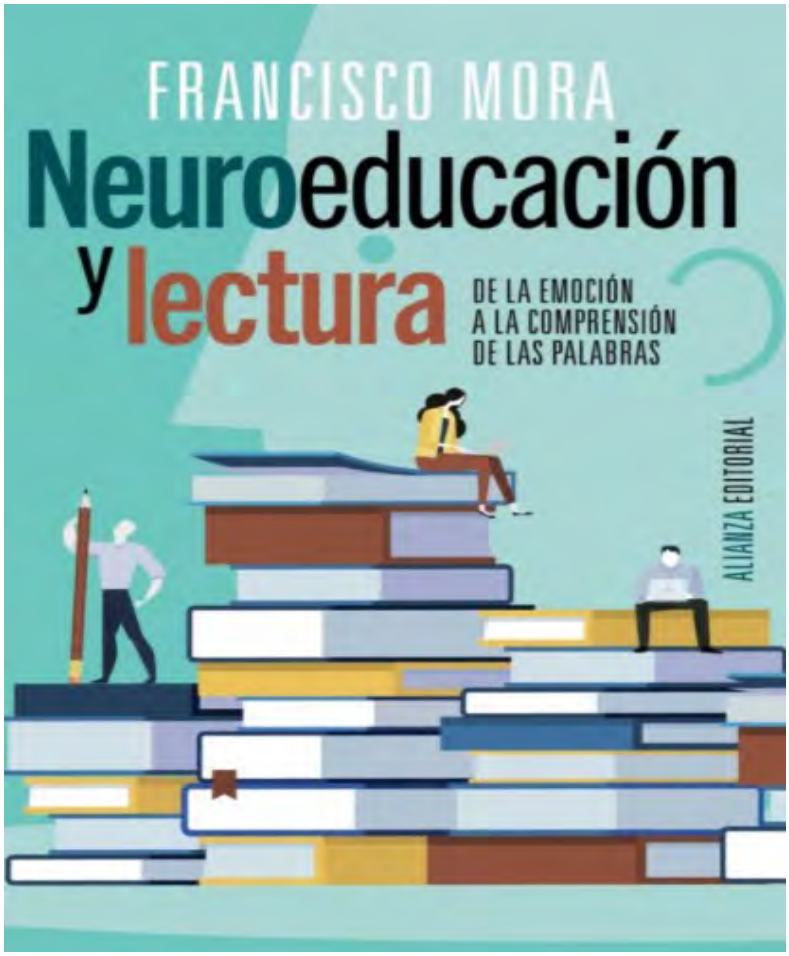
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

cerebro, cuando se empieza a aprender a leer y la importancia que tiene el sistema límbico, como se ha mencionado anteriormente.

También nos visualiza los problemas que pueden encontrar los educandos en este proceso de aprendizaje a través de la lectura, así como las tres áreas principales de la actividad neuronal que codifican la lectura, y que se encuentran conectadas con dichas dificultades. Así pues, hace mención a las diferentes estrategias y propuestas de mejora que permiten revertir los síntomas, por ejemplo, en el caso de alumnado con el síndrome TDAH o con dislexia.

Ahora bien, las dificultades expuestas no sólo repercuten en las personas que disponen de plenas capacidades visuales, sino también afectan a discentes con discapacidad visual. En este caso, Francisco Mora manifiesta que la vía sensorial, con el tacto de los dedos índice o medio de la mano catalogado como "dedo lector", es la herramienta que les permite conectar a estas personas con los circuitos neuronales que codifican el lenguaje, ya que son prácticamente idénticos. En definitiva, no cabe duda que se trata de una obra interesante y muy recomendable, tanto para los Docentes Universitarios, como para los discentes de las distintas disciplinadas vinculadas a la Educación.



Se permiten la reproducción, 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: ***El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible***

AUTORES: **Abós Olivares, P., Boix Tomas, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J. y Rubio Terrado, P.**

EDITORIAL: **Graó, Barcelona, 220 páginas**

AÑO: **2021**

Esther Díaz Romanillos, *Maestra en Educación Primaria*

En los últimos años la cuestión de lo rural ha tomado posición en los debates actuales, en los que a menudo se habla de la España vaciada o de la despoblación rural como una crisis del territorio. No obstante, aunque el medio rural esté tomando visibilidad, la escuela rural no está experimentando el mismo fenómeno, pues históricamente ha sido una institución que ha sido silenciada. El propósito del libro se podría decir que es precisamente este, como bien su título señala: *hacer visible lo invisible*. Dar voz a la escuela rural, que se la conozca y reconozca.

Los autores y autoras son, en su mayoría, docentes de universidad y compaginan su actividad docente con la investigación desde diferentes ámbitos. Pilar Abós Olivares, doctora en Ciencias de la Educación y Juan Lorenzo Lacruz, profesor ayudante doctor pertenecen a la Universidad de Zaragoza, al igual que Pascual Rubio Terrado, doctor en geografía. Por su lado, Roser Boix Tomas, doctora en Ciencias de la Educación, ejerce la docencia en la Universidad de Barcelona, mientras que Laura Domingo Peñafiel, doctora en Pedagogía, lo hace desde la Universidad de Vic. Gracias a la multidisciplinariedad que define a este equipo así como su trabajo colaborativo, ha sido posible sacar la luz un libro como el que tenemos entre manos; una obra que supone un referente actual necesario sobre el que además de acercarnos a la escuela rural y comprender su idiosincrasia, nos invita a caminar por nuevos caminos de reflexión en torno a este tema.

En cuanto a su estructura, el libro se divide en seis capítulos, tratando cada uno de ellos un aspecto concreto sobre el que reflexionar acerca de la escuela rural. Cada capítulo, asimismo, contiene al final una experiencia relacionada con el tema del capítulo en concreto, aportando desde una visión más práctica aquello expuesto durante su desarrollo.

En el primer capítulo el autor nos establece una base sobre la que asentar el resto de reflexiones y cuestiones en torno a la escuela en este entorno concreto, y es el planteamiento de la pregunta de qué es lo rural. Esta pregunta, aunque en primera instancia puede parecer algo descontextualizada de lo pedagógico, que es lo que atañe al libro, supone la concepción de que la escuela no es independiente a las características del territorio en el que se enmarca y en el caso del medio rural,

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

Se permiten la reproducción, 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 escuela supone un elemento de desarrollo territorial. Así, el capítulo pretende abrir la mirada hacia la complejidad que supone el territorio además de la delimitación de una definición de lo rural, siendo una realidad como indica el autor "caleidoscópica". Otro aspecto a destacar de este capítulo es el concepto de espacio vivido como forma de sentir y experimentar un territorio y la escuela que se encuentra en él, esa forma simbólica de interiorizar y vivir el territorio y para ello el autor se apoya de otros que han definido dicho concepto. Este aspecto supone de vital importancia porque de él derivan otras cuestiones que suponen retos para la escuela rural tales como la autoestima en torno al territorio rural, la identidad rural, el sentido de pertenencia, etc. La escuela en este sentido ha de actuar como puente hacia el espacio vivido, como facilitadora de experiencias que permitan al alumnado acercarse a su entorno para así estructurar y aportar de significado y valor a su territorio.

El segundo capítulo pone el foco en la labor de los maestros y maestras y la construcción de la identidad profesional docente en el entorno rural. De este modo, los autores afirman que la identidad docente supone un proceso interpretativo y que se construye individual y colectivamente mediante sinergias entre el medio y el profesional. El problema que surge es que a pesar de que esta identidad docente se construye desde el inicio del desarrollo profesional, es decir, desde la formación inicial docente, no existe un modelo de formación inicial universitaria específica para considerar las singularidades de la identidad docente rural y su desarrollo profesional. Los autores defienden que es por ello por lo que en muchas ocasiones la creación de esta identidad es incompleta, alegando que existe un modelo urbanocéntrico en la formación inicial y defienden la necesidad de implementar planes de formación inicial que aporten competencias específicas del entorno rural en materia pedagógica y territorial.

El tercer capítulo trata sobre una de las características por las que en ocasiones se define a la escuela rural: la multigraduación, es decir, aquella aula en la que se encuentra y se relaciona alumnado heterogéneo en cuanto a edad y grado. Durante el capítulo, se define el aula multigrado y se expone su transcendencia en el proceso educativo, viéndose como una oportunidad en lugar de una simple consecuencia o característica impuesta debido a motivos estructurales (o a alumnado matriculado). Además, se menciona la comparación respecto a los resultados académicos entre la escuela monogrado y multigrado que aparecen en PISA, contextualizando y aportando datos que explican por qué la escuela rural obtiene resultados más bajos por la brecha socioeconómica y cultural que existe entre los entornos urbanos y rurales y no por su estructura multigrado.

En el capítulo siguiente, el cuarto, se tratan y se exponen las características que poseen en los modelos educativos en territorios rurales históricamente y en la actualidad, así como las formas de gobernanza, de gestión, de organización y de participación escolar. De manera análoga se defiende la necesidad del establecimiento de un modelo de liderazgo pedagógico que fomente una acción conjunta de la escuela con el territorio, que sea sostenible en el tiempo y que esté fundamentada en la cultura democrática.

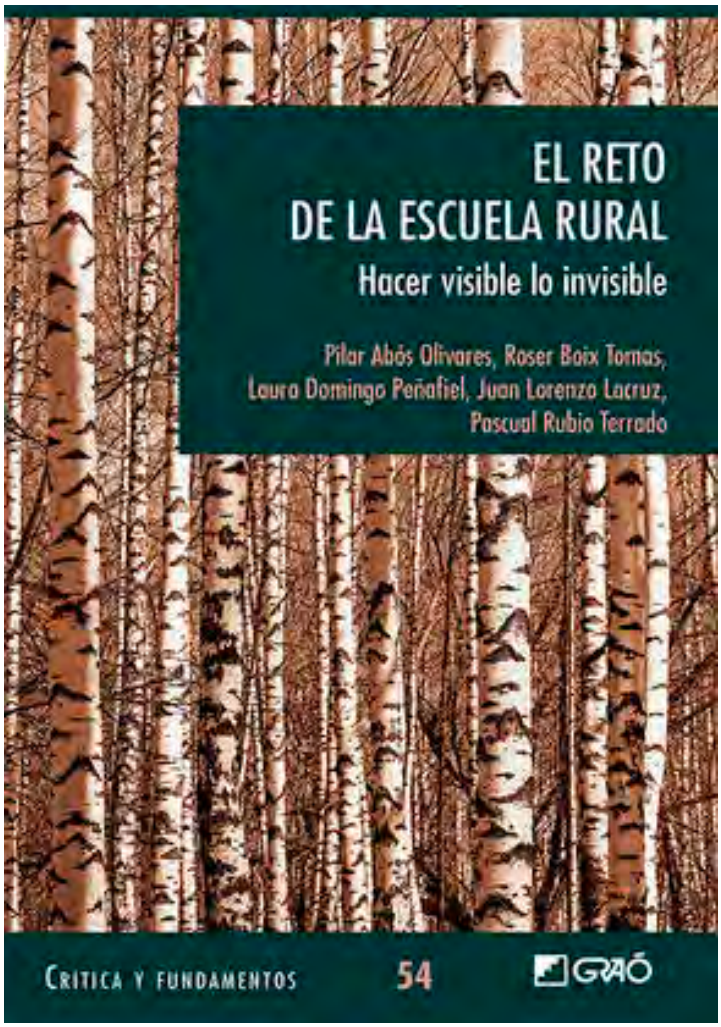
El quinto capítulo se ocupa de exponer el valor pedagógico que el territorio y la cultura rural posee y puede ofrecer, teniendo una estrecha relación con el primer capítulo de este libro, que trata precisamente del territorio y de las relaciones que tiene con la escuela en el entorno rural.

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

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

Asimismo, se pone énfasis en la función que tiene la comunidad rural y los proyectos educativos ligados a ella. La escuela, podríamos decir en este sentido, que es generadora de capital social y configuradora de la identidad rural.

El sexto y último capítulo nos ofrece una mirada hacia el futuro de la escuela real, planteando retos, convicciones, posibilidades y objetivos que siempre desde una identidad propia vinculada a la riqueza del territorio donde se encuentre, plantea la defensa de estos modelos educativos que tienen como seña de identidad la equidad, la inclusión, la justicia social y la vinculación y el reconocimiento de lo rural.



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

Se permiten la reproducción, 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: ***Entre la revuelta social y el proyecto popular: Caja de Herramientas para la acción constituyente***

AUTORES: **Julia Rojas Vásquez, Arturo Maldonado Corvalán, Juan Pablo Pozo Rondón**

EDITORIAL: **Grupo de estudios para la acción popular, Chile, 85 páginas**

AÑO: **2021**

Judith Muñoz Saavedra[1], *Universitat de Barcelona*

Este manual de educación popular surge al calor del estallido social chileno, ocurrido en octubre de 2019, y de los procesos de movilización social que lo sucedieron y abrieron la puerta al cambio de la constitución política del país. Una revuelta social multitudinaria protagonizada por jóvenes, mujeres, movimientos sociales y ciudadanía anónima, que durante meses ocupó las calles para expresar su hartazgo frente a cuatro décadas de neoliberalismo; el modelo económico, consagrado por la constitución, que había convertido a Chile en el espejo que reflejaba las supuestas bonanzas de la políticas privatizadoras y de austeridad. El llamado "oasis neoliberal" representaba el éxito de un sistema basado en la acumulación privada de capital y la mercantilización de los bienes comunes. "Oasis" que, sin embargo, solo ofrecía agua para la elite privilegiada del país y ocultaba una profunda fractura social, ética y económica entre los habitantes de la decimocuarta economía más desigual del mundo (Muñoz Saavedra, 2020).

Cuando comenzó la revuelta, y el espejo se hizo trizas, la consigna que recorrió el mundo fue: "Chile despertó", no obstante, quienes escriben este manual forman parte de aquellos colectivos y movimientos sociales de base que nunca estuvieron dormidos. En efecto, en el núcleo invisible del "Oasis" múltiples agentes sociales y educativos mantuvieron una resistencia activa y discursiva a través de distintas prácticas político-pedagógicas que cuestionaba la narrativa exitista del *homus economicus*. Un trabajo colectivo que representa la conciencia política y la memoria que vincula a las distintas generaciones de educadores/as sociales de base con el proyecto político de la Unidad Popular,

1 Investigadora postdoctoral en el departament de Didàctica i Organització Educativa DOE de la Facultat de Educació de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo FODIP y profesora del grado de Educación Social de la UB. Doctora en sociología, licenciada en trabajo social y postgraduada en Género y políticas sociales por la Universidad de Chile. Contacto: 654402639 judithmunoz@ub.edu

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

Se permiten la reproducción, 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 encabezó el presidente Salvador Allende, y con los procesos de autogestión, organización y solidaridad de las clases populares que enfrentaron la dictadura cívico-militar de Pinochet.

Es por ello, que los/as autores/as observan en la revuelta, y en la impugnación social de la constitución política heredada de la dictadura, una oportunidad para desarrollar procesos educativos emancipadores que permitan, tal como en los años 70 y 80, producir conocimiento y construir poder popular. No solamente en Chile sino que, también, en América latina y los países del mundo que viven en aquellas democracias insustanciales, en los que se legitima y naturaliza el capitalismo como único orden social posible. Para ello, plantean una propuesta teórica y metodológica que se organiza en torno a 3 movimientos: Conversar, Compartir y Organizar, que son los ejes sobre los que pivota toda la lectura del texto. Proponiendo una serie de herramientas que buscan que las personas o colectivos puedan de manera autónoma "experimentar la Educación Popular".

La idea central gravita alrededor de generar espacios de encuentro para reflexionar crítica y colectivamente sobre una serie de temas que cuestionan el poder hegemónico y sus mecanismos de opresión. Espacios que permitirían romper las lógicas neoliberales de atomización individualista, que se instalaron en el país desde inicios de la dictadura y que se agudizaron tras el retorno a la democracia. De esta manera, se espera que las personas participantes puedan buscar soluciones conjuntas, propiciar la organización y pasar del aislamiento a la acción colectiva transformadora.

En lo que concierne a la estructura del texto, en primer lugar, se describe el rol de la persona que habilita o facilita los procesos de encuentro y organización social, es decir, quién conoce el manual y lo pone en práctica. Se hace énfasis en la construcción de liderazgos inclusivos y se entregan distintas recomendaciones para favorecer procesos que reconozcan la voz de las minorías y todas las expresiones o formas de participación que contribuyan a dar fuerza a lo colectivo. A continuación, se aportan una serie definiciones conceptuales que emergen desde situaciones prácticas y cotidianas, que invitan a preguntarse por el poder, la política, la democracia o la idea de pueblo. De la misma manera, se conceptualiza la noción de lo popular, entrelazando educación, poder y organización para,

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

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

finalmente, llegar a la idea del proceso constituyente, como una oportunidad para construir poder popular.

En segundo lugar, se plantean una serie de estrategias, dinámicas participativas y recursos didácticos, que sirven como guía para que las organizaciones y/o colectivos pueden utilizar el manual de acuerdo con sus propios objetivos. En particular, se propone trabajar en pequeños grupos a partir de "detonantes para la reflexión" en torno a temas como: "vivir en comunidad", "las formas de pensar", "nuestro lugar en el mundo"; y se introduce el juego como herramienta pedagógica. Además, en cada apartado se facilitan contenidos y recursos que permiten abordar cuestiones como el clasismo, el racismo, el colonialismo, el patriarcado y las principales problemáticas que surgen en el día a día de las sociedades desiguales y excluyentes.

En tercer lugar, y en coherencia con la importancia otorgada al rescate y la creación de memoria colectiva, se plantean estrategias para realizar registros que permitan guardar los saberes generados y traspasarlos a las generaciones futuras. En último término, el manual aporta una serie de herramientas de planificación para identificar problemáticas, definir sus causas, organizarse y pasar de la reflexión a la acción. Finalmente, cabe señalar, que esta reseña quedaría incompleta si no se menciona el bello trabajo gráfico que acompaña al conjunto del texto. Ilustraciones que muestran a los y las protagonistas de la revuelta y dan visibilidad a uno de sus símbolos más transgresores y revolucionarios, el perro callejero *matapacos*, todo un ícono del poder popular.

En su conjunto, el texto aporta una conceptualización clara sobre fenómenos políticos y económicos complejos, utilizando ejemplos prácticos y un lenguaje sencillo que hacen accesible los contenidos para cualquier tipo de público, dentro y fuera de Chile. Rescata y revaloriza la tradición de la educación problematizadora y liberadora de América latina, que persigue la concienciación reflexiva de las clases oprimidas para analizar y transformar la realidad. Y, especialmente, invita a actuar colectivamente para avanzar en el horizonte emancipador que sugieren las principales consignas de la revuelta: "hasta que valga la pena vivir" y "hasta que la dignidad se haga costumbre"

Se puede descargar desde el siguiente enlace

Referencias

Muñoz Saavedra, J. A. (2020). *Mujeres, pobreza y transferencias monetarias en Chile. Una investigación cualitativa longitudinal desde el enfoque de explicación por mecanismos*. Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona.

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

Se permiten la reproducción, 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: ***Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos e investigación, estrategias e innovación en el ciclo vital***

AUTOR: **Francisco José del Pozo Serrano**, compilador

EDITORIAL: **Barranquilla: Universidad del Norte, 350 páginas**

AÑO: **2020**

Jairo Alberto Martínez Idárraga, *Universidad Libre (Seccional Pereira), Vicepresidente de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social- ASOCOPESES- Colombia***.** jairo.martinez@unilibre.edu.co

El libro es una obra coral en la que han participado:

Colombia:

Claudia del Pilar Vélez de la Calle, Francisco José del Pozo Serrano, Gisella Jassir Mercado, Andrea Milena Lafaurie Molina, Karina Andrea Rubiano Ospina, Julián David Castañeda Muñoz, Karol Stefanía Amaya García, Elsa Escalante Barrios, Mauricio Herrón Gloria, Camilo Ernesto Aguirre Martínez, María Angélica Ferrer Marco Turbay Illueca, Mónica Borjas, Giselle Paola Polo Amashta, Ana Isabel Zolá Pacochá, Liliana Castro Álvarez, Margarita Osorio Villegas, Teresita Bernal Romero.

España:

Xavier Úcar Martínez, José Antonio Caride Gómez, Ángela Janer Hidalgo, Rocío Valderrama Hernández, José Sánchez-Santamaría, David Herrera Pastor, Sara Serrate González, Rosa Goig Martínez, Gloria Pérez Serrano, Purificación Cruz Cruz, Miguel Melendro Estefanía, Ana Eva Rodríguez-Brav, Magdalena Jiménez Ramírez, Paloma Valdivia Vizarreta, Rocío Lorente García, Victoria Pérez-de-Guzmán, Ángel De-Juanas-Oliva y José Luis Rodríguez-Díez.

Brasil:

Leonardo Severo, Jacyara Silva de Paiva, Juliana dos Santos Rocha, Marlene Rozek.

México:

Karla Villaseñor Palma, Carlos Enrique Silva Ríos.

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

Se permiten la reproducción, 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 libro, producido en Latinoamérica en versión e-book y física, editado por la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), presenta tres grandes apartados donde se desarrollan los fundamentos y aspectos principales vinculados a la investigación en Pedagogía Social; los enfoques, metodologías y estrategias utilizadas para la Educación Social, así como la intervención en el ciclo vital, desde la primera infancia hasta la etapa adulta mayor.

En sus 17 capítulos, a nivel multidisciplinar, se presenta una dimensión teórico-práctica para el conjunto de agentes educativos de la intervención social (educadoras/es sociales de profesión o educadoras/es que, sin tener la profesión específica, buscan una formación permanente en el campo socioeducativo).

Es interesante destacar cómo existe una elaboración de los capítulos a partir de la interinstitucionalidad de diversas entidades y universidades, la internacionalización desde la colaboración entre autorías de varios países, (que aportan sus tradiciones, investigaciones y experiencias), desarrollando aportes y buenas prácticas a nivel global, y desde la región iberoamericana y latinoamericana.

El bloque I, denominado *Fundamentos sociopedagógicos*, contempla algunos de los principios y sustentos para la acción socioeducativa, el enfoque de los Derechos Humanos y la sostenibilidad para la acción, y la panorámica internacional de la pedagogía social en el mundo y Latinoamérica.

Los principales aspectos teóricos y metodológicos vinculados con la *investigación en pedagogía social* se ubican en el bloque II centrándose en los enfoques cualitativos (metodologías biográfico-narrativas, investigación-acción y teoría fundada); en esta también se desarrolla la metodología mixta en investigación socioeducativa.

Los temas generales vinculados a la intervención desde la perspectiva de la pedagogía/Educación Social se incluyen en el bloque III, que, a partir de los *procesos y las metodologías*, hacen énfasis en la planificación y trabajo en red, el acompañamiento socioeducativo o enfoques/componentes esenciales para la acción tales como el enfoque de capacidades o la subjetividad o la individualidad, así como en una serie de estrategias y técnicas frecuentes en la intervención educativa en contextos sociales. Por último, el bloque IV trata sobre la *intervención en el ciclo vital* con las diversas poblaciones etarias teniendo en cuenta los aspectos diferenciales desde la primera infancia, la adolescencia y la juventud en riesgo de exclusión social hasta la etapa adulta mayor.

En la obra participan investigadoras/es expertas/os y educadoras/es sociales de diversas universidades e instituciones académicas, sociales y científicas de Brasil, Uruguay, México, Colombia y España que, desde un abordaje útil, de calidad y profundo, realizan un breve marco de referencia de los temas tratados para aterrizarlo en procesos, técnicas, recursos y acciones que permitan posibilitar una caja de herramientas que pueda ser utilizada en el campo profesional- práctico o académico.

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

Se permiten la reproducción, 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 obra, forma parte de una pequeña colección de dos volúmenes. El segundo volumen, que se encuentra en edición, se titula “Intervención educativa en contextos sociales: Educación social comunitaria y especializada”, que complementará y profundizará sobre diversos ámbitos, escenarios y campos de actuación de la 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.

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.

La importancia de la regulación emocional y el manejo de las preocupaciones en tiempos de pandemia

Raquel Fernández Domínguez, *Educadora Social y Pedagoga. Servicio de orientación y apoyo familiar y/o emocional*

Resumen

El COVID-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de reestructuración de la sociedad en la que nos han acostumbrado a vivir. Se hace necesaria una profunda revisión de una realidad que se ha plantado delante de nuestras puertas, y que hasta ahora veíamos lejana.

La crisis sanitaria ha traído consigo una fuerte crisis económica y social donde las grandes protagonistas son la presión y la incertidumbre. Somos una sociedad que ha sido educada, en buena medida, en la necesidad de tener el control y en el vivir automático, y la incertidumbre, en muchas ocasiones, no encaja dentro de estos patrones de funcionamiento. Esto, sin lugar a dudas, conlleva la creciente presencia de dificultades emocionales y psicológicas en todas las personas, al mismo tiempo, que agudiza y acrecienta las enfermedades mentales que ya estaban presentes.

Ahora más que nunca, es tiempo de regulación emocional y autocuidado, de gestión de la presión y de manejo de las preocupaciones.

Palabras clave: COVID-19, Regulación emocional, Autocuidado, Manejo de las preocupaciones

Nota: *Este texto está escrito en femenino aludiendo al término "persona".*

Introducción

Si algo nos ha traído el COVID-19, además de un intenso malestar para muchas personas y familias, es una necesidad absoluta de adaptación.

En una primera fase (la del confinamiento) hubo que adaptarse a algo que, para la gran mayoría de las personas, era algo desconocido: el aislamiento físico. Algo más tarde, pero pronto, llegó la necesidad de adaptación a la incertidumbre. Hasta que el COVID-19 llegó, algunas personas gozaban de una vida más o menos estable y tenían "controlado", con mayor o menor dificultad, su día a día. Se levantaban cada mañana sabiendo lo que iba a pasar. Tenían en marcha un sistema estable y organizado (o viéndolo ahora con perspectiva, quizás lo podamos describir como "estabilidad en la desorganización"), que les permitía funcionar en automático en los quehaceres diarios. De repente, sin previa preparación, toca enfrentarse a la incertidumbre, el mañana ya no es, en muchos casos,

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

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

organizable, o por lo menos como lo era hasta ahora. Día a día, o semana a semana, van llegando las noticias sobre las que hay que ir montando y desmontando la organización de la vida diaria. El presente se ha convertido en futuro. Y esto, para un ser humano educado en buena medida en la necesidad de control, y para el que se ha montado "una vida por fases" que se van pasando y cumpliendo sin mucha introspección, se hace realmente complicado. Los cimientos sobre los que edificamos nuestra vida, parece que se tambalean.

Cuando llegó el momento, todas las personas (o casi todas) celebraron la apertura de las puertas a esa "nueva normalidad" tan anunciada. Pero, una vez colocadas en la línea de salida: ¿Ahora qué? Vemos como las piezas del puzle muchas veces no encajan. Se hace necesaria una restructuración de la vida personal, laboral y social a pasos agigantados, y sin manual de instrucciones.

Desde hace ya años, muchas voces reclamaban la necesidad de adaptar una sociedad, que seguía anclada en las viejas rutinas y fórmulas, a una, entonces sí, nueva normalidad, acorde con los avances en el desarrollo humano, personal, social y laboral que se estaban produciendo en las últimas décadas. Se reclamaban, entre otras cosas:

Una sanidad más innovadora, actualizada y sin la saturación inviable a la que se estaba sometiendo. Menos recortes presupuestarios en este ámbito, mayor inversión en innovación, y mayor cuidado de TODAS las profesionales sanitarias.

Una educación menos jerárquica, más participativa, dinámica y personalizada. Cambios en la metodología educativa, reducción de las ratios en las aulas y la necesidad de reciclaje profesional de muchos agentes de la educación.

Un ámbito laboral más flexible (posibilidad de teletrabajo), jornadas laborales más reducidas (conciliación con la vida personal,) y un sistema laboral más centrado en la productividad que en "la cantidad de horas que se pasa en el puesto de trabajo".

Un ámbito personal y social más concienciado con la necesidad de un consumo más responsable. Al mismo tiempo, preocupaba la creciente tendencia del individualismo, sobre el colectivismo.

Pues bien, parece que, como suele ser habitual en la conducta humana, ganó la necesidad de intervención por urgencia, en lugar de la intervención por prevención. El COVID-19 ha traído la obligación de abordar de golpe todos esos cambios, sin previo aviso y preparación.

Es tiempo de prisas y presiones que nos lanzamos de unas a otras porque, como es lógico con este escenario, cada una necesita cercar y "organizar" lo que le compete.

En esta situación, en la que la base es la incertidumbre y cierto caos, se hace esencial, ahora más que nunca, trabajar en la regulación emocional y autocuidado personal, y en la gestión de la presión y manejo de las preocupaciones.

Veamos algunas claves.

1. **Regulación emocional y autocuidado personal**

En las charlas sobre alimentación saludable, explican que el proceso de congelación de los alimentos no es como "darle al botón de pause". La congelación ralentiza el proceso de descomposición natural de los alimentos. Este se produce a una velocidad muy, muy baja, pero se sigue produciendo. Es por eso, que lo ideal, en contra de lo que se suele hacer en muchas ocasiones, es introducir los alimentos en el congelador cuando aún están frescos o casi recién hechos, y no como alternativa a cuándo están 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.

punto de estropearse. Por lo tanto, cuanto antes congelemos, menos daños sufrirá el alimento. Este proceso de conservación de los alimentos tiene cierta semejanza con "la conservación y cuidado" de las emociones.

Como ocurre con el congelador, nuestro cerebro no tiene la capacidad de dar al pause y frenar de golpe una creciente intensidad emocional (o por lo menos, no de una manera sana y que no conlleve consecuencias negativas para la persona). La regulación emocional consiste en el manejo de las emociones, no en su eliminación (de hecho, esto sería algo negativo para nuestra supervivencia y bienestar). Por ello, como pasa en el caso de los alimentos, cuanto antes seamos conscientes y las "metamos en nuestro congelador" para conservarlas y cuidarlas, menos daño sufrirá el "producto".

Es habitual, sin embargo, la tendencia a frenar cuando "ya no se puede más". Esto hace que la técnica no sea eficaz, porque el malestar ya es muy elevado y ha generado mucho daño y, además, supondrá mucho más esfuerzo bajar su intensidad.

Para que el manejo emocional sea eficaz, es indispensable tener nuestro propio termómetro emocional a mano, e ir consultando, en cada situación que se crea, los grados a los que sube nuestra intensidad emocional. Pensemos en un termómetro de, por ejemplo, escala 0 a 10 (donde 10 sería la máxima intensidad). Muchas veces la tendencia es poner el límite (parar y permitirnos no hacer algo que nos está creando algún tipo de malestar) cuando estamos a una "fiebre emocional" de 7 para arriba. Esto es un error, ya que, cuando hemos alcanzado esos valores, lo único que podemos hacer es sobrellevar, pero ya con daño, la afectación. Sin embargo, si aprendemos a entender que nuestra fiebre emocional empieza a ser preocupante desde 4-5, y es ahí cuándo aplicamos el límite y nos cuidamos emocionalmente (haciendo aquello que necesitamos para estar mejor), nuestro bienestar aumentará. Además, al tomar medidas antes, nos será más fácil recuperar la estabilidad y, por lo tanto, reincorporarnos antes a la situación que debemos afrontar.

Estos meses, en los que continuamente nos llegan nuevos retos y obligaciones a las que nos tenemos que ir enfrentando sobre la marcha y sin preparación, es muy importante que tengamos en cuenta esto. Al tratarse de una crisis que afecta a nivel global, la nueva organización de la sociedad se está haciendo en base a una situación general, sin embargo, la sociedad está llena de casos particulares. Cada persona en su vida, en su casa, tiene una situación particular. Es por esto que, se hace más importante que nunca que cada persona tenga a mano su termómetro emocional y compruebe "la fiebre" con mayor frecuencia, para conseguir frenar su subida cuanto antes. No se trata de evitar la situación, sino de enfrentarnos a ella de una forma sana y acorde con nuestra realidad. Porque sí, nos guste o no, vamos a tener que adaptarnos a nuevas situaciones que parecen complicadas. Lo importante será saber cómo y a qué ritmo hacerlo.

Esperar que sea la presión externa la que ceda, no es realista. Toda situación de emergencia conlleva inmediatez de respuesta (a veces acertada y otras no), lo que suele generar un ambiente de presión. Y esa presión, como es lógico, tiene unas repercusiones sobre las personas. Sin embargo, lo más importante no es tanto la presión que se ejerce, si no lo que hace con ella quien la recibe. Pensemos en un ejemplo: ante alguien que me está empujando por la espalda y ejerciendo presión sobre ella, hay dos soluciones. Puedo pedir a la persona que pare de ejercer la fuerza, y esperar a que pare mientras acumulo malestar; o puedo moverme yo hacia un lado, para que la acción de la fuerza deje de recaer sobre mi espalda. Aunque así explicado suena muy sencillo, en la práctica es mucho más complejo. Sin embargo, siempre va a ser más difícil "pelear" porque alguien cese en su conducta (que es algo que no depende de nosotras), que centrarnos en lo que podemos hacer nosotras ante esa conducta (que a difícil que sea, por lo menos "parte del control" está en nuestras manos).

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

Se permiten la reproducción, 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 que estamos viviendo, se hace esencial buscar un equilibrio entre el "yo más racional", más pendiente de los deberes y las obligaciones, y el "yo más emocional", que está más relacionado con las necesidades emocionales, el placer y el disfrute. Ambos son muy importantes. Ese "yo más racional" nos protege y nos permite avanzar para salir adelante en una situación económica y social que se presenta complicada. Pero a su lado debemos situar nuestro "yo emocional". Teniendo en cuenta nuestras necesidades, permitiéndonos pedir ayuda, no obligándonos a llegar a todo, dándonos tiempos de descanso y desconexión y, sobre todo, permitiendo equivocarnos para seguir aprendiendo, animándonos en los malos momentos y dándonos un cuidado y una atención emocional lo más sana posible.

2. **Gestión de la presión y manejo de las preocupaciones**

En el momento en el que estamos viviendo, en el que una de las palabras que más resuena y ocupa espacio en las conversaciones es "preocupación" ("Me preocupa mi situación laboral", "Me preocupa la asistencia al cole de mis hijos", "Me preocupa otro posible confinamiento", "Me preocupa que personas de mi entorno cercano contraigan el COVID"…), quizás resulte útil reconceptualizar este término.

Existe una creencia generalizada de que las preocupaciones sirven para anticipar y prepararnos para una situación, siempre y cuando se maneje la cantidad e intensidad de las mismas. Sin embargo, existe un enfoque que plantea la preocupación como algo negativo. Este defiende la idea de que preocuparse por algo genera ansiedad, inquietud, malestar… y, sin embargo, muchas veces no llega a surgir nunca el problema que nos mantiene en alerta. Y, en caso de que se produzca, ese "darle vueltas previo" generando ansiedad tampoco es garantía de la solución del mismo.

Buscando la definición de "preocupación" en el Diccionario de la RAE aparecen entre sus acepciones:

> 3. Dicho de algo que ha ocurrido o va a ocurrir: Producir intranquilidad, temor, angustia o inquietud.
>
> 4. Dicho de una cosa: Interesar a alguien de modo que le sea difícil admitir o pensar en otras cosas.

Efectivamente, ambas definiciones no atribuyen un valor muy positivo a este término.

Cuando nos preocupamos por algo, nuestro cerebro está anticipando una situación negativa, por lo que se activa y se pone en "modo defensivo" para prepararse. Este estado mantenido en el tiempo provoca agotamiento físico y mental, y mucha irascibilidad.

Si lo pensamos detenidamente, muchas de las preocupaciones que se tienen a lo largo de la vida (o de la semana) no acaban ocurriendo y, sin embargo, se ha gastado mucho tiempo y energía mental en ellas. ¿Tiene entonces sentido, y es eficaz, mantenerse en alerta por situaciones que no se sabe si ocurrirán?

¿Se trata entonces de quedarse quietos, inactivos, dejando que el problema aparezca y nos pille de sorpresa? Lógicamente no. Esta estrategia no es tampoco efectiva y funcional, y también conlleva una elevada carga de malestar emocional.

Este enfoque plantea cambiar "preocupación" por "ocupación".

Si buscamos la definición de "ocupación" en el Diccionario de la RAE, nos encontramos con el siguiente significado: 1. f. Acción y efecto de ocupar u ocuparse.

Ocupar (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.

10. prnl. Poner la consideración en un asunto o negocio.
11. prnl. Asumir la responsabilidad de un asunto, encargarse de él.

Tiene sentido entonces empezar a educar a nuestro cerebro para centrarse en aquello que nos lleva a encargarnos de una situación, y frenar aquello que solamente nos genera intranquilidad, inquietud y angustia.

Se trataría entonces de intentar cambiar "preocupaciones" por "ocupaciones".

Como comentaba al principio, estamos actualmente en un momento en el que la norma es la falta de norma. Estamos rodeadas (e, incluso a veces, "atrapadas") de situaciones que son nuevas para nosotras, que nos generan temor e inseguridad, y de las que poco o nada sabemos de sus posibles resultados. Es el momento de la incertidumbre.

No olvidemos que no hay mejor alimento para la preocupación que la incertidumbre.

Intentemos, entonces, enseñar a nuestro cerebro a invertir energía y tiempo en aquello de lo que tenemos indicadores concretos de que va a suceder, generando "ocupaciones" que nos lleven a tomar medidas, protegernos y a actuar de una forma que sea funcional y efectiva para nosotras. Al mismo tiempo que intentamos ahorrar ese gasto en situaciones que todavía desconocemos, frenando las "preocupaciones" que nos llevan a angustiarnos y, la mayor parte de las veces, a alterarnos, sin un resultado efectivo y funcional.

Para intentar empezar a poner en práctica esto, algunas claves serían:

1. *Lo principal es hacer consciente nuestra "actividad mental"*. ¿En qué anda mi cerebro enredado? Estamos muy acostumbradas al funcionar automático, y si no sabemos dónde están nuestros pensamientos, no los podremos manejar. Para "entrenar" este hacerse consciente de los pensamientos se puede empezar por acostumbrarse a parar 2-3 veces al día y plantearse la pregunta: "¿Por dónde anda mi mente?" Muchas veces no se obtendrá respuesta, o no se localizará ningún pensamiento disruptivo, pero esta práctica ayudará a entrenar el cerebro para que esté conectado en el "aquí y ahora".
Además, también puede ser interesante pararse y observar nuestra actividad mental en el momento en el que notemos ciertas sensaciones físicas: darnos cuenta de que estamos nerviosas, nos notemos con algo de ansiedad o "pasadas de vueltas", nos sintamos agotadas, nos estemos mordiendo las uñas (o el gesto que cada persona tiene asociado al nerviosismo), nos sintamos con cierta verborrea…

2. *Registrar los pensamientos en los que estaba metida la mente*. Es aconsejable hacerlo por escrito, sobre todo mientras no se tenga mayor entrenamiento. Si se hace mentalmente, posiblemente no se interiorice de la misma forma. Además, las personas con mucha actividad mental son tendentes al caos interno, lo que dificulta en gran medida la localización de esos pensamientos cuando se necesitan de nuevo. Sería como buscar una prenda sucia dentro de un cesto todo lleno de ropa limpia y, cuando la tenemos localizada, en lugar de apartarla, la volvemos a introducir en el mismo cesto. A ese cesto se va añadiendo más ropa. Cuando queremos localizar la prenda de nuevo, podemos saber cuál es la prenda (si nos acordamos), pero tendremos que invertir de nuevo energía en encontrarla.

3. *Separar las "preocupaciones" de las "ocupaciones"*. Una vez se tienen localizados los pensamientos o la carga mental, nos podemos hacer las siguientes preguntas:

Se permiten la reproducción, 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 hay algo que dependa de mí?* (Es decir, ¿existe algo realista que pueda hacer yo que pueda ayudar a cambiarla?)

  "Sí": paso a la siguiente pregunta
  "No": la etiqueto como "preocupación"

- *¿Es algo de lo que tengo certeza ya de que va a ocurrir?*

  En caso de que sí vaya a ocurrir:

- *¿Se va a producir a corto/medio plazo, o a largo plazo?*

  Es importante destacar que en los tiempos que estamos viviendo, el medio plazo se puede convertir en largo plazo. Es decir, en circunstancias "normales", pensar en una semana/mes vista puede ser efectivo, ya que se considera un tiempo cercano. Sin embargo, actualmente estamos viendo como es habitual que las situaciones cambien día a día, o semana a semana, por lo que debemos redefinir estos baremos.

  Si es algo que sí dependa de mí y que tengo certeza de que va a ocurrir a corto/medio plazo, entonces:

- *¿Qué es lo que puedo hacer yo con respecto a esto?*
  Aquí es muy importante concretar acciones, pasos pequeños y reales, que me pueda pedir de cara a manejar eso que va a suceder, o de cara a reducir el impacto emocional que está teniendo/o va a tener en mí.
  En este apartado, se recomienda hacer una lista de objetivos/tareas, que se irán tachando a medida que se vayan ocupando/solucionando. Si nos quedamos simplemente atascadas, dando vueltas a lo que va a ocurrir o ya ocurrió, pero sin buscar posibles soluciones, de nuevo gastaremos energía y no será ni funcional ni efectivo. En este caso, estaríamos de nuevo entrando en el ciclo de "preocupaciones".

Y qué pasa con toda esa actividad mental que se etiqueta como "preocupaciones" (no dependen de mí, o no van a ocurrir a corto/medio plazo). Se trata de trasmitir a una misma, sin juicios y siendo todo lo comprensivas que nos gustaría que otras personas fueran con nosotras, que entendemos que esa situación nos está enfadando, disgustando, dando miedo…, pero que es algo que no depende de nosotras, y por lo tanto no tiene sentido que nos agotemos y nos "machaquemos" en algo que realmente no está en nuestras manos.

En el caso de que sí dependa de nosotras, pero no va a suceder en un plazo de tiempo relativamente cercano (o no se esté segura de que vaya a suceder), entonces es importante que, de la misma forma empática que antes, nos transmitamos que sabemos que es algo que nos genera malestar, nos da miedo, nos molesta, y que nos vamos a ocupar de eso en cuanto sea el momento y tengamos la información para hacerlo, pero que, mientras tanto, no tiene sentido agotarnos e invertir energía en ello, quitándola de otra ocupación que quizás es más urgente o, por lo menos, más eficaz y 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.

Por último, es importante hacer hincapié en que, aunque se tenga la certeza de que la situación va a ocurrir, el quedarse atascado en la "preocupación" (generando ansiedad, irascibilidad, nerviosismo…) lo único que hace es obstaculizar su ocupación/solución cuando llega el momento. Cuando se presenta una situación complicada, es necesario encontrarse lo más fuerte y descansada posible, intentando tener la mente lo "más limpia" posible, para que una intensidad elevada de una emoción no distorsione nuestra visión, condicionando las posibilidades de resolución.

En definitiva, no podemos luchar contra la realidad que estamos viviendo. La negación de la situación, aunque es otro mecanismo de defensa, tampoco ayuda a afrontar y adaptarnos a las nuevas exigencias. De lo que se trata es de buscar un punto intermedio entre negar y evitar o dejarse arrastrar por el huracán COVID.

Para contactar:

Raquel Fernández Domínguez, email**: raquelfernandezdominguez@gmx.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.

Jean-Claude Gillet, académico e investigador comprometido

Jean-Pierre Augustin, *profesor emérito de la Universidad de Burdeos*

- ***Palabras pronunciadas en el funeral celebrado en Bayona el 27 de noviembre de 2020***

Conocí a Jean-Claude Gillet a mediados de los años 1980. Era profesor en el Instituto Régional des Trajabadores Sociales de Talence, pero quería dejar esta institución para emprender una carrera universitaria. Contratido en el IUT Michel de Montaigne en 1990, se dedica a un trabajo de tesis sobre el sentido de la animación en la sociedad contemporánea, tesis que defiende brillantemente en 1994. Nombrado Maestro de conferencias y luego Profesor de las universidades, propone en sus cursos y sus numerosos escritos una teoría de la animación basada en la inteligencia estratégica de los actores que sirve de base a la Escuela bordelesa de la animación. Después de haber sido invitado a numerosas universidades extranjeras, crea en 2003 la Red internacional de la animación (RIA), que reúne a investigadores de una veintena de países en coloquios bianuales.

El teórico de la animación estratégica

Jean-Claude Gillet escribió mucho sobre el sentido de la animación, el papel de los animadores y la inteligencia estratégica que deben adquirir. Para él, el animador es un facilitador de relaciones, capaz de comprender los retos de una asociación, de un barrio o 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.

una colectividad local y de hacer que cada actor pueda actuar en la escena social, en dinámicas identificables, y actuar sobre estas cuestiones en función de sus intereses y deseos, desde una perspectiva de promoción y desarrollo social. Sabía que los efectos de la acción del animador no son desmesurados y que no se le pide que altere las relaciones sociales, sino simplemente que haga que una regulación al margen, en los huecos o los intersticios pueda aplicarse cuando, por ejemplo, situaciones de exclusión o rechazo se vuelvan insoportables para las víctimas. Pero para Jean-Claude Gillet, el margen ofrece una iluminación sobre el funcionamiento del centro, haciendo posible la creación de dinámicas sociales inesperadas. Decía a menudo que el animador está en la encrucijada de varias lógicas diferentes cuyas instrucciones no es fácil de desentrañar. Su intervención se sitúa en la interfaz de una pluralidad de actores y de estrategias, en relación con la diversidad de las lógicas que las sustentan. Jean-Claude Gillet pensaba que hay un trabajo intelectual que llevar a cabo sobre cómo intervenir para producir una dinámica, un trabajo de conceptualización de su aplicación que se convierte en un medio de iniciar un diálogo con los actores, ayudarles a formular y aplicar objetivos comunes.

Reducir la brecha entre los responsables políticos y las poblaciones que sufren sus decisiones, entre las limitaciones impuestas por las estructuras y la búsqueda de autonomía de los agentes, estos son los objetivos que propone a los animadores, que deben encontrar su razón de ser en la búsqueda de soluciones alternativas y eficaces. Es esta competencia estratégica la que está en el centro de la identidad profesional de los animadores, y que articula diversas capacidades como la aprensión de los juegos sociales, el dominio de diferentes lenguajes comunicacionales y una flexibilidad conductual, les permite desarrollar uno de los polos esenciales de su cualificación. El moderador obtiene entonces su legitimidad de la construcción de sus vínculos entre diversas capacidades, haciéndolas converger hacia la centralidad del problema planteado en y por su entorno. Esta habilidad sólo existe en situaciones, en interacciones, relaciones de fuerza y en un contexto local y socio-histórico dado. Es una inteligencia individual y colectiva de las situaciones, considerada en el conjunto de su complejidad, significando al mismo tiempo una superación radical de la distinción entre saber y saber hacer.

Así, decía, puede elaborarse la "profesionalidad" de los animadores centrada en la noción de competencias, movilizando saberes compuestos y complejos. Las competencias son transversales, genéricas, en torno a actitudes relacionales y de comunicación, de capacidades relativas a la imagen de sí mismo (tener confianza en sí mismo, tomar conciencia de sus potencialidades), de las capacidades de adaptación y de cambio, en función de la diversidad de los comportamientos, de las opiniones, de las referencias culturales e ideológicas, de las representaciones presentes en la sociedad.

Para Jean-Claude Gillet, el animador puede convertirse en un estratega si es capaz de hacer trabajar juntos a grupos y organizaciones cuyas orientaciones y objetivos no siempre coinciden, para encontrar los puntos de consenso o de desacuerdo. Si las negociaciones no fracasaban, no dudaba en aconsejar la apertura de un conflicto para promover nuevos combates.

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

Jean-Claude Gillet no es sólo un profesor y un teórico de la animación estratégica, asume pesadas tareas administrativas y se convierte en Jefe del Departamento de Carreras Sociales de la IUT Michel de Montaigne y Director del Instituto Superior de ingenieros-animadores territoriales (ISIAT) que ha co-creado. Este Instituto propone diplomas de formación inicial y continua posteriores a la IUT para ofrecer a los animadores sobre el terreno recursos y medios para la acción. Les ofrece un enfoque praxeológico en el que la oposición clásica entre teoría y práctica debe ser percibida como una complementariedad dialéctica entre conocimientos y saberes resultantes de la acción para favorecer el movimiento de vaivén entre lo vivido, la práctica y el pensamiento. Promueve un diálogo interdisciplinario en torno a conceptos transversales como los de territorio, actores, redes, equipamientos, conflictos, ordenación y cultura. Para él, este diálogo debe permitir mejorar las adaptaciones pedagógicas en formación continua y las acciones de peritaje y de animación propiamente dicha. Multiplica las relaciones con las instancias nacionales para que se reconozcan los nuevos diplomas propuestos y participa en el Observatorio nacional de los oficios de la animación y el deporte (ONMAS). Para hacer vínculo entre estas acciones y los animadores de campo, crea la Carta de la ISIAT, luego los Cuadernos de la ISIAT y co-dirige dos colecciones de obras universitarias, una en las Prensas universitarias de Burdeos (El territorio y sus actores), la otra en L'Harmattan (Animación y territorios). Así se constituye progresivamente una Escuela Bordelesa de la Animación que es reconocida a nivel nacional por sus aportaciones teóricas, sus publicaciones y sus coloquios anuales. Jean-Claude Gillet es el portavoz de esta Escuela, recorre la Francia metropolitana para responder a las invitaciones de los centros de formación, de las federaciones de educación popular y de las colectividades locales. También es llamado en los departamentos de Ultramar, en Guyana, Martinica y Guadalupe, entre otros. Comienza entonces un periplo internacional que comienza en Canadá, donde enseña varias veces en la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM).

El creador de la Red Internacional de Animación (RIA)

Jean-Claude Gillet ha tenido siempre una mirada sobre el mundo y en particular sobre las formas de organización y los problemas de los países en desarrollo. Se interesa sobre todo por América del Sur y aprovecha un año sabático para visitar seis de esos países y establecer vínculos con los responsables universitarios de la formación en la animación y la acción comunitaria. Así nace en su cabeza la idea de la creación de una red internacional de la animación. Mide bien cómo las prácticas de animación se organizan bajo denominaciones multiformes, pero plantea la hipótesis de que los términos de promoción cultural, trabajo o servicio social, desarrollo comunitario, democracia participativa y educación popular pueden considerarse como parte de un campo semántico que incluye la noción de animación.

Sabe muy bien que estas prácticas están ancladas en historias y corrientes ideológicas de contornos contrastados. Señala las diferencias entre las orientaciones surgidas de la teología de la liberación, de la pedagogía de los oprimidos, del enfoque etno-comunitario, de las perspectivas anticapitalistas y de las producidas en el campo de la animación, pero sigue convencido de que es conveniente debatir estas cuestiones en coloquios internacionales. Así es como imagina una red internacional de la animación (RIA) que se concreta en 2003 con la organización del primer coloquio en Burdeos sobre La animación en Francia y sus analogías

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

Se permiten la reproducción, 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 extranjero. Teorías y prácticas. Estado de la investigación. Este simposio, que reúne a más de 200 participantes procedentes de 12 países, será seguido por otros que, por iniciativa propia, se organizan cada dos años en un país diferente. Así se suceden los coloquios de Sao Paulo (Brasil) en 2005, de Lucerna (Suiza) en 2007, de Montreal (Quebec) en 2009, de Zaragoza (España) en 2011, de París (Francia) en 2013, de Bogotá (Colombia) en 2015, de Argel (Argelia) en 2017, de Lausana (Suiza) en 2019 y el previsto en Cayenne, Guyana (Francia) en 2022.

Para terminar, quisiera devolverle la palabra sobre uno de sus temas favoritos, el de las utopías activas: « La animación es potencialmente inventiva, creativa, imaginativa y a veces irrespetuosa del orden establecido. En este sentido, es un desorden fructuoso, es decir, la llamada a otro orden social, más justo, más democrático y también más festivo. Los animadores a estar atentos a estas evoluciones de la sociedad para que informal y formal, instituido e instituyente, comunican, transigen, intercambian, aunque esto puede o debe pasar por la conflictualidad para tener éxito. Ésta supone cualidades de valentía y tenacidad, unidas a un dominio de competencias: los dos, contrariamente al estereotipo de la vocación, se construyen con paciencia. Esta es una de las razones por las que la animación puede parecer una utopía aún prometedora en el inicio del tercer milenio.

Por supuesto, todavía se manifiestan resistencias múltiples para impedir esas transformaciones socioculturales o mercantilizarlas en prácticas falsificadoras y alienantes. La animación, que participa de esta llamada a liberar las dinámicas humanas y las aspiraciones hacia un mundo mejor, invita a todos a aligerarse de las cargas del presente. Desde hace casi medio siglo ha demostrado su capacidad de no ser sólo o esencialmente especulativa.

Al mismo tiempo, hay que decir que la animación sigue siendo marginal en sus efectos hasta que los desafíos que afectan a la sociedad no se aborden a la altura de los desafíos actuales: una democracia que hay que redefinir, desigualdades que hay que reducir, una economía que hay que sustraer del yugo de un ultra-liberalismo económico y financiero. Forma parte de una denuncia de la legitimidad de un mundo que a veces tiene la cabeza al revés y ofrece un espacio de imaginación realista. No es un movimiento producido por fantasiosos, ilusionistas, o mercaderes de ensueño. Es potencialmente una mediación movilizadora entre la realidad circundante y una conciencia crítica. Un estado de la mente es utópico cuando está en desacuerdo con el estado de la realidad en la cual ocurre.

Este desacuerdo no es para los animadores profesionales una regresión psicológica (huir de la realidad), ni histórica (aspirar a un retorno a la mítica felicidad pasada), ni política (rechazar las transformaciones sociales). La animación es un lugar de experimentación cultural, preocupada por las contingencias de la historia real y de las necesidades de la coyuntura. “El animador se convierte en estratega, actor de la praxis, sin ilusión sobre el mundo, por lo tanto lúcido pero perseverante en la esperanza”.
Gracias Jean-Claude por todas estas aportaciones y sobre todo por tu carisma y tu optimismo comunicativo. Has sabido pasar el testigo. Siempre estarás con nosotros.

)

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, 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 Red Arcoíris: Caminos insospechados de la educación social

Sara López Campillo, *creadora-coordinadora de la red Arcoíris, Educadora Social*

"El sendero de la educación social es infinito, tanto, que puede llevarnos a lugares insospechados, donde nunca imaginábamos"

Es un Proyecto que nació con la idea de ayudar a mujeres, que sufren Infertilidad, han padecido abortos de repetición y/o están pasando por procesos de Reproducción Asistida.

La Red Arcoíris la forma un grupo muy numeroso de mujeres en su mayor parte, a las cuales les toca vivir estos procesos tan duros y devastadores. Además empiezan a sentir a su alrededor poca empatía, nada de comprensión y cero solidaridad.

Existen dos tipos de acciones muy repetidas en nuestra sociedad, la primera, un intento fallido de motivación, ¿Alguna vez has dicho o escuchado? – Mujer relájate, deja de obsesionarte con el tema y ¡lo conseguirás! , - Yo tengo una vecina, que se fue a Cuba de vacaciones, y al volver ¡estaba embarazada!, - ¿Y para qué quieres hijos, con lo bien que se está sola?, - Si quieres te dejo un rato a los míos, ¡ya verás que pronto se te quitan las ganas!, - Mujer ya tienes 40, se te va a pasar el arroz…

Estas frases muy arraigadas en nuestra sociedad actual, duelen, a la mujer la hace sentir más pequeña si cabe, y no están nada acertadas.

La otra acción repetida, es la omisión, mucha gente opta por no hablar del tema "hijos" delante de la persona Infértil, nunca pregunta cómo se encuentra o qué tal lleva el tema, o cuando la propia persona habla de ello, esquiva y cambian la conversación.

Esta manera de actuar sigue siendo dolorosa, e igual de desafortunada.

La Red Arcoíris surge para intentar paliar ese sentimiento de soledad, ese vacío que siente la persona, y no sólo a nivel social o familiar, sino también a nivel de Instituciones Sanitarias.

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

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

Existen hoy en día, infinidad de hospitales públicos, Clínicas privadas, Centros, Institutos… Qué se dedican a la Infertilidad, ayudan a l@s pacientes, a conseguir su sueño de ser padres y madres.

Cuentan con profesionales excepcionales, y están a la vanguardia de todo tipo de técnicas. Confiamos en qué en el futuro, podamos formar el tándem perfecto con la figura del psicólog@, que si se encuentra en éstas instituciones implantada. La reproducción asistida actualmente en nuestro país, es digna de admirar, aun así, nosotras reivindicamos, un vacío existente entre paciente-institución, la mujer, el hombre o la pareja, se sigue encontrando sola en éstos procesos, no es suficiente con las consultas, hay que ir un paso más allá.

Creemos firmemente que este tipo de Instituciones, *debería contar con la figura del educador o educadora social*, ¿Por qué?, la educación social lo cambiaría todo, ya que este tipo de procesos son muy caros, y no hablamos sólo de a nivel económico, que también, si no a nivel físico, mental y emocional, y necesitan a alguien de confianza que les acompañe en este duro camino, en su día a día.

Incluir esta figura profesional en las diferentes Instituciones, sí que marcará la diferencia, y hará destacar a quienes la incorporen sobre los demás, y los hará referentes en su sector, pues es lo que demandan l@s pacientes.

La tasa de infertilidad en España se sitúa entre el 15 y el 17% de la población, 800.000 parejas sufren problemas de fertilidad, según se ha asegurado en el V Congreso Internacional sobre medicina reproductiva, organizado por IVI.

Funciones más destacables:

- Podemos **Acompañar** en el proceso, que la persona tenga una figura disponible, a día de hoy además, es tan fácil como, concertar una cita, y verte de forma online, donde la paciente, pueda hablar abiertamente de cómo se siente, de sus miedos, de sus penas, el verte con otra persona, profesional y que encima haya pasado por lo mismo que tú es maravilloso.
- Podemos **Asesorar**, **Informar** y facilitar **herramientas**, para que sea la propia persona, quien las utilice, pueda avanzar y sentirse más segura, "facilitémosles el camino".
- Fomentar la "Sororidad" de aquí el núcleo central de nuestro proyecto ARCOIRIS, **formar**, **coordinar** y dirigir **grupos** de pacientes, mujeres… donde se genere un espacio de libertad de expresión, comprensión, donde quizás se formen pequeños foros con temas diversos, por ejemplo la ovodonación, abortos de repetición, madres solteras… La Red Arcoíris cree

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

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

ferozmente en los múltiples beneficios que aportan este tipo de grupos, en el arduo camino de la Infertilidad.

- Podemos dar **visibilidad**, ya que estos temas siguen siendo molestos y tabú en nuestra sociedad, este perfil profesional está muy acostumbrado a crear campañas de Sensibilización e Información, ¡Hagámoslo!. La Red Arcoíris, cuenta historias de mujeres reales en sus redes sociales, pone nombre y apellidos a esas mujeres a esos bebés fallecidos, les damos voz.
- Podemos **Asistir**, en caso de urgencia, cuando la persona no puede más, ayudamos a qué esa persona con un solo clic, tenga a alguien al otro lado, que la escuche, que la comprenda, que le inyecte una dosis de fuerza, cuando haga falta, ya que estos procesos son como una montaña rusa de sentimientos, y hay días en los que se cree que no se puede más, es ahí cuando el educador o educadora mete una oleada de aire fresco e invita a la persona a levantarse y seguir rodando.

“Se le llama Bebé Arcoíris, a aquél nacido después de una o varias pérdidas gestaciones, abortos, pues tras la tormenta siempre sale nuestro ansiado Arcoíris”

Querid@ compañer@ estas preguntas me las hice yo, hace algún tiempo, ¿Qué puedo hacer yo como Educadora Social en este tema? Y la respuesta es “marcar la diferencia”, ¿Tenemos cabida en el sector sanitario? “Lo tenemos”, ¿Tenemos algo que hacer o decir en el mundo de la Infertilidad? “Por supuesto que sí”.

No dejemos de luchar por mejorar la vida del ciudadano, de nuestra sociedad en general, porque tal y como dicen nuestros documentos profesionalizadores, *“La educación social es un derecho de la ciudadanía”*.

Visítanos en nuestro perfil de **Instagram** @**Laredarcoiris**, desde donde lo coordinamos todo, o comunícate con nosotras en el correo Laredarcoiris@hotmail.com

León, a 08/02/2021.

Se permiten la reproducción, 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 se fortalece la pedagogía social y la educación social latinoamericana desde la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)

Mª Victoria Pérez de Guzmán Puya, *Presidenta de la SIPS*

La Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, [1] se constituye el 19 de septiembre de 2003 (antes SIPS, Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, 28/07/2000); y, en el artículo 2º de sus estatutos se indica que "el objetivo de la Asociación es contribuir con sus sugerencias o recomendaciones a la mejora de la reflexión, investigación y difusión de la educación y Pedagogía Social en el ámbito Iberoamericano". La responsabilidad de liderar individual y colectivamente la SIPS supone un reto que trae consigo la asunción de un compromiso con la sociedad en general y con Iberoamérica en particular.

Mª Victoria Pérez de Guzmán Puya
Presidenta SIPS

Tal y como podemos leer en la Historia de nuestra sociedad,[2] la SIPS es una sociedad "de carácter internacional y permanente", que nació con la voluntad de ser un espacio abierto y plural, construido con la participación de todas las personas que se interesan por la Pedagogía-Educación Social como campo de conocimiento, reflexión y acción: un colectivo

1 Nuestro blog: https://sips-es.blogspot.com/ y redes sociales: Facebook: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Twiter: @PedagogiaSocial.
2 Se puede consultar la historia de la SIPS en el siguiente enlace: https://sips-es.blogspot.com/p/historia.html.

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

Se permiten la reproducción, 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 pertenencias inclusivas, cómodas y acogedoras". Cada día trabajamos bajo este deseo, de forma colaborativa para desarrollarlo y contribuir a que permanezca en el tiempo. La pluralidad de pensamientos, de sensibilidades, de rasgos identitarios enriquecen nuestro día a día, dándonos fuerza y sentido. Para ello, contamos con un amplio capital humano, que posibilita seguir avanzando haciendo visibles a las personas que proceden de diversas áreas de conocimiento y que conforman nuestra red.

La internacionalización, más allá de la constatada proyección y presencia internacional de la Sociedad, sirve para alentar y dinamizar la creación de otras sociedades en el contexto latinoamericano, incluyendo el impulso de una red internacional de Pedagogía Social. Nuestra Comisión Ejecutiva está conformada no solo por personas de España, sino también de Portugal, Brasil, Colombia y México.

La formación, la investigación, la innovación y la transferencia de conocimiento son pilares fundamentales en los que se asientan nuestras relaciones, así como nuestras acciones, con el fin de contribuir al desarrollo social y educativo desde una perspectiva inclusiva.

Constituimos un equipo especializado, promovemos la generación de conocimiento y la investigación básica y aplicada en la búsqueda de soluciones a las principales problemáticas mundiales y locales, desde un enfoque socioeducativo. Con el afán de promover la cooperación académica, sobre la base del respeto y entendimiento mutuo y la autonomía de cada organización e institución, conforme a las leyes y regularizaciones vigentes en cada país.

El apoyo científico en la proyección de la Pedagogía Social y la Educación Social en Iberoamérica, es fundamental para posibilitar el asesoramiento en Política Pública, así como la institucionalización profesional de los campos de acción socioeducativos y docentes vinculados dentro de las necesidades de cada país y las nuevas tendencias sociales y educativas. Se trabaja para fortalecer lazos de cooperación a través de relaciones institucionales y la ampliación de las redes nacionales e internacionales.

Se desarrollan proyectos conjuntos de investigación en disciplinas y campos de interés mutuo, en instituciones y universidades vinculadas, con el fin de compartir los resultados y fomentar la transferencia del conocimiento. Se promueve el intercambio de experiencias e información (escritas y audiovisuales) sobre programas de enseñanza y métodos y técnicas innovadoras empleadas en procesos educativos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, es nuestro órgano de expresión, y supone una plataforma de publicación y difusión de lo que se viene desarrollando en diferentes ámbitos y contextos.

A todo lo expuesto, sumamos otros procesos que se llevan a cabo como la organización y participación conjunta en reuniones, seminarios, etc. científicos y divulgativos, el desarrollo de actividades de capacitación dirigidas a profesionales muy diversos y el asesoramiento científico de la Pedagogía Social en programas académicos.

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

Se permiten la reproducción, 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 SIPS mantiene este compromiso y lo hace efectivo a través de sus convenios, acuerdos y relaciones con diferentes organizaciones, asociaciones y entidades que trabajan desde y por la Pedagogía Social y la Educación Social.

Algunos ejemplos son las acciones que se van desarrollando con la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES).

Martha Lucía Izquierdo Barrera
Presidenta ASOCOPESES

Con la Red Mexicana de Pedagogía Social (REMPES).

Karla Villaseñor Palma.
Coordinadora General REMPES

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

Se permiten la reproducción, 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 con la Associação dos professionais técnicos superiores de Educação Social de Portugal (APTSES),

Silvia Azevedo
Presidenta APTSES

Siempre con el fin de identificar actividades de cooperación para beneficio mutuo, mediante el desarrollo de acciones y programas académicos y científicos conjuntos iberoamericanas y euro-latinoamericanas que supongan la potenciación de redes académicas, desarrollo de procesos de impacto en la política pública educativa y académica relacionadas con nuestro campo científico y de acción profesional.

A esto podemos sumar la conformación de una comisión para trabajar junto con ObservaLAtrata (Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas).

Desde nuestro compromiso y sentido de la responsabilidad social, el desarrollo de la Pedagogía Social y la Educación Social desde la SIPS en Iberoamérica, no sería posible sin el trabajo que se viene realizando junto con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales de España (CGCEES) y la Internacional Association of Social Educators (AIEJI, Asociación Internacional de Educación Social). La creación de alianzas y el fortalecimiento de las mismas, nos llevan a mirar hacia la constitución de una Alianza Global.

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

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

Seminario Internacional de Educación Social y Comunitaria en Contextos diferenciados: avances y desafíos en tiempos de pandemia

Susana María García Vargas, *Educadora social y Profesora Tutora de prácticas, UNED.* sgarciavargas@madrid.uned.es

Programa, https://extension.uned.es/actividad/24312&codigo=SIES

Diferido, en CANAL UNED,

https://canal.uned.es/series/605324b2b609232d9e255c83

El jueves15 de abril del 2021 se inauguró el Seminario Internacional de Educación Social y Comunitaria en Contextos diferenciados: avances y desafíos en tiempos de pandemia, proyectado de forma online como programa de extensión universitaria desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). La inauguración del seminario contó con invitados de gran implicación en la educación desde la perspectiva política y universitaria. Se destaca la presencia de Hugo Reynaga, Director General, Ministerio de Educación en Perú, con Arturo Galán González, Decano de la Facultad de Educación de la UNED y Ana María Martín Cuadrado, Profesora Titular Universitaria de la Facultad de Educación (UNED).En sus presentaciones cada uno de ellos, ensalzaron y agradecieron el desarrollo de estas iniciativas de intercambio educativo social y comunitario para incentivar la importancia de 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.

básica y de los saberes sociales desde la perspectiva de los actores sociales en general y del marco institucional. La importancia de crear sinergias desde España con los países latinoamericanos es un hecho de gran riqueza de aprendizajes y más si cabe, desde la visión de crisis en época de pandemia por el covid-19, donde la Educación Social en España y la Educación Comunitaria en Perú, han desarrollado un papel sensible al respecto. Entre los temas que se trataron se destaca la importancia de establecer relaciones con las diferentes organizaciones sociales y comunitarias tanto desde las instituciones gubernamentales como de las universidades. Y en este último caso, se centró la mirada en el papel que la UNED desarrolla desde hace tiempo, a nivel formativo, social, cultural y en innovación e investigación.

El inicio de la primera mesa temática en este día se realizó abriendo la mirada a las personas que han hecho posible el desarrollo de este Seminario Internacional, desde la dirección, coordinación y la colaboración. Así pues, desde España, se inicia con la presentación de Ana María Martín Cuadrado Profesora Titular Universitaria del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales en la Facultad de Educación de la UNED y de Lourdes Menacho Vega, Presidenta del Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). Y desde Perú, Elizabeth Salcedo Lobatón, Vice-Presidenta de la Asociación Capacidades e Innovación para el desarrollo (CapacidaDes). Durante la presentación de la mesa, se destacó la importancia de hermanar encuentros entre los territorios de Europa e Iberoamérica con la finalidad de empoderar la profesión y establecer espacios de diálogo. La intención es abrir otro tipo de visión sobre la educación, la llamada" otra educación" complementaria a la escuela. Se reconoce el valor y la importancia de este acontecimiento para el desarrollo de intercambios de conocimientos, procedimientos, preocupaciones comunes y por qué no, para conocer los posibles desafíos que aún están por llegar con una puesta en común de las experiencias. El encuentro propicia la visual del fortalecimiento, especialmente en estos momentos con la pandemia, pero extrapolable a cualquier otro escenario crítico posible. El seminario se apoya en la búsqueda de esos espacios de alternancia y de reflexión que posibiliten la creación de redes y de posibles alternativas, no solo para los profesionales de la educación social y comunitaria, o las instituciones y organizaciones públicas o privadas de los diferentes territorios, sino para los propios estudiantes de educación social y comunitaria poniendo en valor su 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.

Esta primera mesa temática moderada por la profesora Ana María Martin Cuadrado se inicia con la presentación y participación de ponentes de gran talla académica y profesional. Desde Perú, la mesa presenta a Grimaldo Rengifo Vásquez, miembro del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas PRATEC y Consejero Nacional de Educación y se destaca la presencia de Óscar David Badillo Espinoza representante del Ministerio de Educación en Perú. Desde España se inicia la participación de Carlos Antonio Sánchez-Valverde Visu Educador Social y Director de la Revista Educación Social (RES).

Al ritmo de las preguntas que se fueron planteando y con las contribuciones que los diferentes ponentes nos presentaron, podemos destacar al respecto, la fluidez, complementariedad y la calidad académica y experiencial de los participantes, desde sus determinantes contextos. Se pudo observar cómo a pesar de las distancias, de los periodos y de las denominaciones de la disciplina, la educación social y comunitaria sigue teniendo el mismo origen y las mismas metas, aunque se aprecien diferentes caminos y ritmos para su logro o su determinación.

La disciplina va evolucionando de diferente manera según los territorios y sus casuísticas. Desde los diferentes contextos en Perú se observa la evolución de la disciplina y el esfuerzo de las instituciones gubernamentales están desarrollando para reconocer el papel de los profesionales comunitarios, destacando en ello la importancia de colaboración con las propias organizaciones comunitarias. Los programas y proyectos educativos nacionales se centran en defender la enseñanza para toda la vida, aportando responsabilidades y estrategias al respecto con una educación externa y abierta a la comunidad. Los proyectos se fundamentan en el desarrollo de una regulación legislativa renovada y actual que orientan las acciones a realizar al respecto, y empoderan la educación comunitaria. Así pues, se comienza a establecer un leve reconocimiento del estado hacia las organizaciones en su labor en la comunidad y para la comunidad, desde el contenido, los materiales, contextos y la certificación de estos agentes. Cabe destacar, que a pesar del intento todavía existen deficiencias académicas en la certificación de los profesionales de la educación comunitaria, algo que todavía está por resolver. Los agentes comunitarios en Perú aprenden desde la práctica, a partir de los agentes pastorales, gestionada por la iglesia y sus competencias son reconocidas socialmente, sobre todo en la actualidad, en este periodo de pandemia. Desde la visión de la educación social en España, al igual que en Europa, el proceso de normalización de la disciplina se encuentra mucho más avanzado, ya que existe una certificación que abarca todos los modelos académicos universitarios, constituyendo la profesión a nivel académico y en la práctica, trabajando coordinadamente con otros profesionales del ámbito socioeducativo. Existe reconocimiento desde el ámbito colectivo profesional con la creación de los diferentes Colegios de Educación Social en las diferentes regiones españolas. Pero su formulación se encuentra todavía en proceso, existiendo grandes diferencias entre las gerencias regionales tanto a nivel de las Comunidades Autónomas como de los gobiernos locales en aspectos regulatorios, así como de financiación. Hoy en día el reconocimiento de esta disciplina está intentado avanzar hacia la regulación profesional definitiva gestionándose desde el marco europeo.

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

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

Destacando los hitos más importantes en la discusión de esta primera mesa, subrayamos la importancia que desde la educación comunitaria en Perú se le da al aprendizaje educativo desde la familia y la comunidad sin jerarquización y con reconocimiento de la pluralidad cultural, donde las sabidurías intergeneracionales "el saber del abuelo" en relación a lo humano y la naturaleza, el cuerpo y el corazón adoptan un importante papel, y tratan de conservarse de manera intercambiable con la educación formal. Es en el contexto comunitario donde el educador, se forma partiendo de la sabiduría comunitaria y de su experiencia. Desde la visión del educador social en España la perspectiva de futuro es la comprensión de la educación desde la variedad de trabajos en red multiprofesional, así como la incorporación de la figura del educador social al sistema educativo formal, entendiendo que la educación no se acaba en la escuela, sino que se prolonga a todas las vivencias de las personas durante toda la vida.

La segunda mesa se desarrolla el sábado 17 de abril 2021 donde la temática en esta ocasión atendió a las experiencias significativas de Educación Social, comunitaria y social en contextos rurales e interculturales. La mesa fue moderada por Hilda Anderson Presidenta de la Asociación Capacidades e Innovación para el Desarrollo en Perú. En ella participaron, la ponente María del Pilar Contreras Bustamante, Coordinadora del proyecto Niñez y Adolescencia Libres y Seguras en Cusco (Perú) y el ponente David Venegas Ardela, Coordinador del Colectivo Nacional de Educación Comunitaria en Perú. Con iniciativas desde España participaron el ponente Francisco Javier Paniagua Gutiérrez, Educador Social y Gerente del Grupo de Acción Local "Asociación Colectivo para el desarrollo Rural en Tierra de Campos", así como, Guadalupe Caulín Martínez Educadora Social y miembro del Movimiento Ciudadano Teruel Existe de Aragón. Durante la discusión la mesa desarrolló dos subtemas en base a las experiencias comunitarias de cada ponente desde la perspectiva rural e intercultural.

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

Se permiten la reproducción, 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 primer subtema se centró en describir en qué consistía la experiencia educativa que realizaban y pudieron relatarnos desde el contexto rural e intercultural qué problemática buscaban enfrentar con su intervención educativa. Así, desde Perú las experiencias expuestas se centraron primordialmente en la niñez y la adolescencia en las zonas rurales de Cuzco y la prevención de la trata de personas y la explotación laboral, cuando se trasladan a las ciudades (principalmente las niñas). El estado intenta paliar esta realidad, fomentando la educación en la propia comunidad como recurso de contención hacia el trabajo infantil en las ciudades y en el caso de la experiencia que desarrollan los agentes comunitarios en el Centro de Yanapana Kusun, se enfoca en prevenir mediante el diálogo e intervención con las familias. Pero la pandemia ha hecho que el trabajo infantil se incremente, debido a problemas en el desarrollo de la enseñanza formal, por la diversidad de lenguas practicantes donde el bilingüismo no termina de ser competente, por la brecha digital de las familias, y la falta de conectividad de las comunidades rurales, que impiden un correcto desarrollo de la educación en estas zonas geográficas. Por otro lado, la tensión provocada por la pandemia en este último año en la educación tanto pública como privada, ha hecho reavivar otros aspectos como el papel de la familia, el barrio y la comunidad, retomando su nivel social y fortaleciendo la identidad comunitaria desde aspectos culturales y éticos. En este aspecto, la educación comunitaria desarrolla un importante papel, ya que se centra en una educación a lo largo de la vida donde los saberes intergeneracionales son la fuente de los saberes significativos que busca la participación, no solo de los individuos sino de los elementos del entorno, la naturaleza y las deidades, principalmente en el mundo andino y amazónico. De esta forma la educación comunitaria se sitúa como generadora de alternativas fuera de las instituciones educativas, relacionando las organizaciones de la sociedad con diversidad de miradas interculturales desde los diferentes territorios. De esta forma, se ha conseguido visibilizar la educación comunitaria a nivel social, pero es necesario realizarla en continuidad con las institución nacional, regional y local, manteniendo un trabajo coordinado y permanente, aprendiendo unos de otros y compartiendo conocimientos.

Las experiencias de intervención en el medio rural en España se centran en los territorios de Castilla y León y de Aragón donde la despoblación, el envejecimiento, la masculinización, la falta de mujeres y jóvenes son carencias destacables que requieren de voluntad política por parte del estado para solventarlo y evitar que los pueblos mueran. Desde la Educación Social se trabaja en proyectos como el de la “Tierra de Campos” o “Enraizadas, mujeres bajo un mismo cielo” para conseguir una mirada apreciativa del entorno. El fortalecimiento de la participación social aviva un cambio de realidad social y orienta la sensibilidad en los ayuntamientos de las diferentes comarcas. Se trata de propiciar un medio rural vivo, con mujeres empoderadas y activas, ofreciendo a la juventud alternativas en su propio entorno evitando, así la perdida de la memoria de nuestros pueblos.

El segundo subtema se centró en la descripción, por parte de los ponentes participantes, sobre qué características particulares tenía el trabajo educativo que realizaban en el contexto rural y si estas se habían visto afectadas en tiempos de pandemia indicando, en tal caso, cómo se habían enfrentado ante ella. En relación con las intervenciones que la educación comunitaria

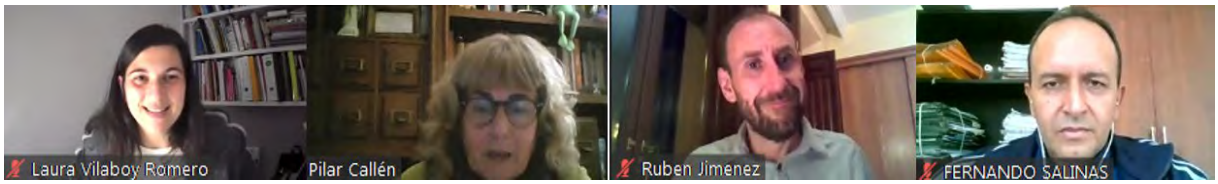
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: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

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

realiza para la explotación laboral en las ciudades, se pudo observar el arraigo que las familias tenían en el ideal del sufrimiento para poder conseguir las metas futuras, donde las propias familias inculcaban por experiencia propia, que el aguantar el sufrimiento era honroso, ya que, de lo contario, generaba vergüenza familiar y al tiempo deuda social. Por otro lado, la escuela mantiene estas situaciones como estamento de poder principalmente a nivel sancionador, normalizándolo. Desde el enfoque de la educación comunitaria se trata de evitar la mirada de maniqueo de la población en este territorio, por un lado, sensibilizando en la posibilidad de cambios en las expectativas sociales, económicas y éticas de los actores de la trata (víctimas y victimario) y por otra, trabajando desde la comunidad con las familias mediante la concienciación y la escucha activa, el acompañamiento y la reactivación del aprendizaje en la comunidad. La pandemia ha hecho que el medio de contención de la educación formal en estos colectivos se rompiera aumentando la exploración laboral a pesar de los esfuerzos realizados tanto desde las organizaciones sociales como de las instituciones gubernamentales.

La experiencia en España no ha sido diferente, la autoestima colectiva y la despoblación en los contextos rurales se han solventado utilizando programas desarrollados por las organizaciones sociales, utilizando una metodología “LEADER” creada en Europa para la capacitación de la activación de las áreas rurales, así como la utilización de la etnografía y la fotografía para la sensibilización y concienciación a nivel local de la mujer rural activa y positiva. La pandemia ha paralizado muchas de las iniciativas, y las posibles, se han reinventado adaptándose a las necesidades más inmediatas. A nivel estatal, se han paralizado algunas de las iniciativas propuestas desde la puesta en marcha de la concienciación política para el desarrollo y enfoque integral de la comunidad rural.

Los hitos más relevantes de esta mesa vienen descritos principalmente por el retroceso que han supuesto las iniciativas sociales y comunitarias encaminadas en los últimos años, debido a la pandemia del Covid-19. Pero en contraste, la pandemia también ha abierto ventanas hacia otro tipo de acontecimientos, se ha observado mayor conciencia social, permitiendo fortalecer aspectos educativos colectivos y comunitarios, donde la diversidad cultural y los saberes intergeneracionales se han visto reforzados, consiguiendo que los agentes sociales y comunitarios se reinventen en atender las demandas de las comunidades rurales, dinamizando las relaciones sociales y éticas desde el compromiso y la solidaridad comunitaria. Ahora lo que se espera en este proceso, es el apoyo de las instituciones nacionales con políticas públicas que favorezcan la estabilidad de estos territorios y el reconocimiento de la figura de los agentes sociales y comunitarios.



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

Se permiten la reproducción, 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 la tercera mesa el jueves 22 de abril de 2021 se centró en las experiencias significativas de la Educación Social, comunitaria y social en contextos urbanos e institucionales. Esta vez, la mesa fue moderada por Pilar Callén Ramón Presidenta del CEES de Aragón en España. La participación se realizó de la mano de los ponentes, Rubén Jiménez Jiménez, Educador Social y Coordinador de la Comisión de Educación en el Sistema Educativo de CGCEES de CoPESA en España y Ángel Fernando Salinas Silva Coordinador del Programa de Reinserción Social del Adolescente en Conflicto en Perú, así como, la ponente Laura Vilaboy Romero, Educadora Social en la Asociación de Discapacitados Activos "A Xanela" de la Comisión de Envejecimiento y Aprendizaje a lo Largo de la Vida del CGCEES en España.

El eje de la tercera temática se estructuró al igual que en la segunda mesa de los días anteriores en dos subtemas. En un primer momento, se trató de conocer, en qué consistía la experiencia educativa que realizaban cada uno de los ponentes en cada caso y qué problemática habían buscado enfrentar con su intervención educativa.

La riqueza de las experiencias y la labor que han descrito cada uno de los ponentes nos han descubierto la gran labor que se está realizando en los ámbitos y contextos urbanos e institucionales, independientemente del territorio geográfico. Se ha podido observar como las personas mayores cuando se establecen situaciones críticas son un colectivo muy vulnerable, desde la generalidad, así como, de forma más particular cuando además existe deterioro cognitivo y funcional. Desde esta mirada se trata de mejorar los proyectos ya existentes realizando cambios a los modelos, de tal forma que se consiga ajustar a la realidad de las personas, ofreciendo una atención más integral e integradora. Se trata de poner en valor y realizar intervenciones socioeducativas que proporcionen a estos colectivos un aprendizaje a lo largo de toda la vida, capacitándolas y evitando las problemáticas surgidas, ya presentes previamente a la pandemia, y agravadas durante este periodo de crisis (muertes en soledad, sufrimiento familiar, cierres de centros de día, interrupciones de rutinas de intervención socioeducativa, falta de recursos para asistencia a domicilio, deficiencias sanitarias, discriminación tecnológica, dificultad para asumir la excesiva información de los medios de comunicación). Por ello se necesita crear redes de apoyo solidos entre los diferentes recursos comunitarios, el sistema educativo, sanitario y social, donde la generalidad sea tejer una red de apoyo entre la comunidad y la ciudadanía, aportando recursos y herramientas a los mayores y a sus familias. En definitiva, se trata de desarrollar un modelo socioeducativo basado en las personas y para las personas, con una mirada interdisciplinar y con un continuo análisis de la realidad.

Esto se ve también trasladado a él ámbito de la educación formal en el contexto de la escuela desde la labor que desarrollan los educadores sociales en España; paliar el absentismo, prevenir y promocionar la convivencia desde la comunidad educativa, implicar y dinamizar la labor de las familias en la comunidad educativa en particular y en la comunidad en general, el asesoramiento a los profesores de los protocolos en la existencia de problemáticas, el desarrollo de enlaces socioeducativos con los servicios sociales, y el promocionar en el alumnado una mayor intervención con su territorio. Todas ellas, son acciones que han visto lo

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

positivo y lo negativo de las estructuras establecidas, reinventándose como ya se ha venido diciendo en muchos aspectos en el periodo de pandemia, observándose como la educación a distancia ha dejado grandes lagunas tanto a nivel educativo como tecnológico y social, pero por el contrario, se ha entrevisto que en los casos de riesgo extremo, la incorporación de protocolos educativos y académicos no terminan de ser tan esenciales como el empoderar el recurso de la comunidad y los grupos de apoyo en la labor de paliar, en muchos momentos, la brecha digital, la convivencia con procesos de mediación, el desarrollo de aprendizaje-servicio a la comunidad, entre otros.

Otro ámbito que ha sido central en esta mesa es el de los adolescentes en conflicto en Perú, donde el distanciamiento del paradigma infractor en los centros juveniles se ha visto mejorado en el periodo de la pandemia. El confinamiento ha hecho posible una mayor sensibilización de los comportamientos en los adolescentes al mejorar las relaciones, vínculos y contactos. Se han hecho más directos y continuos entre los adolescentes y los educadores sociales. En este aspecto se ha activado un mayor apoyo psicosocial y socioeducativo, donde la visión de la figura del educador y educadora social se ha visto incrementada como referente, a través de actividades sociales y educativas sin distanciamiento y perjuicios, con aprendizajes sociales orientadores y destacables, teniendo una visión de relaciones donde se incrementa la confianza y se valora el sacrificio, procediendo con el ejemplo de los profesionales de la educación social. Se aprecia la labor preventiva que se debe desarrollar no solo con los adolescentes sino con estos y sus familias para continuar avanzando en el proceso socioeducativo de este colectivo y construir un mejor proyecto de vida.

El segundo subtema llevo a cuestionar a los ponentes sobre qué características particulares tenía el trabajo educativo que realizaban en el contexto urbano/rural y si el trabajo educativo se había visto afectado en estos tiempos de pandemia y cómo lo habían enfrentado. Aunque alguna de estas cuestiones ya se habían destacado en las narraciones anteriores, si se consiguió unificar algunas de las características del trabajo educativo independientemente de los colectivos en sus diferentes contextos. El trabajo preventivo con las familias, el estrechar lazos con las personas y destacar la importancia de la parte emocional de estas, el encontrar espacios para poder establecer relaciones y hallar alternativas, el mejorar los medios tecnológicos y el desarrollo de programas de motivación e instaurando redes con la comunidad, son hechos comunes destacables. La pandemia, aunque ha propiciado mayor soledad y retroceso en el avance socioeducativo, si ha favorecido el desarrollo de valores como es el compañerismo, la solidaridad, el esfuerzo, el apoyo, el respeto, la confianza entre otros.

Las conclusiones obtenidas en este debate se centran en subrayar como la labor de los educadores y educadoras sociales destaca por ser especialistas en convertir las dificultades en oportunidades, en cambiar modelos establecidos para ajustarlos a las personas, a sus realidades y sus capacidades, iniciándose en la conexión con sus historias de vida y poder establecer posteriormente el desarrollo de redes con la comunidad y la ciudadanía de forma activa.

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

Se permiten la reproducción, 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 seminario finalizó con la cuarta mesa el sábado 24 de abril centrada en la temática, de rutas, escenarios, perspectivas de la educación social y comunitaria en la nueva normalidad**,** moderada por la profesora Ana María Martín Cuadrado y Hilda Anderson Cava presidenta de la Asociación "CapacidaDes". En esta mesa participaron las ponentes Lourdes Menacho Vega Presidenta del Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) en España y Elizabeth Salcedo Lobatón, Vice-Presidenta de la Asociación Capacidades e Innovación para el desarrollo (CapacidaDes) desde Perú.

En ella se trataron tres subtemas. El primero que se expuso fue acerca de qué rutas y escenarios se presentan en la educación social y comunitaria en los contextos ya analizados y qué puntos de encuentro son los que se pueden identificar. Las ponentes desde estas cuestiones dieron una visión realista del recorrido y el camino que hace la educación social y comunitaria desde cada territorio. Destacan la diversidad de ellos, de acuerdo con aspectos y factores que identifican los avances de esta disciplina, donde se aprecia la polisemia del concepto de la educación social y comunitaria según los territorios analizados hasta ahora. Se reconocen en ocasiones distanciamientos en las rutas que se desarrollan, debido a la diversidad de tareas que realiza la disciplina para cubrir a las diferentes personas, grupos y comunidades, pero la meta siempre es la misma contribuir a la mejora de vida y del bienestar de las personas. Los caminos, aunque diversos, se establecen de forma paralela, creándose puentes entre los recorridos y entrecruzándose cuando las problemáticas se dibujan multicausales con necesidad de establecer intervenciones multidisciplinares de carácter preventivo y transversal. Incluso, dentro del mismo concepto de educación comunitaria se reconocen variados educadores que trabajan en los contextos en Perú, donde se diferencia el trabajar con y para la comunidad, en este caso la educación comunitaria crea puentes desde fuera con la educación social, o bien desde la comunidad en el que se reconocen los saberes ancestrales y se establece diálogo entre la comunidad y la sociedad. La viabilidad de estas intervenciones es posible debido a los educadores naturales, formados en el contexto y que ponen en valor las experiencias adquiridas y reconocidas por su capacitación en el territorio. También aparecen tendencias establecidas desde los educadores populares donde la corriente de Freire toma un importante papel. Se comienzan a descubrir también caminos que incluyen aspectos del desarrollo internacional con vínculos estrechos en la lucha de la pobreza y de los derechos, desarrollándose así una agenda para propulsar el desarrollo social. En este aspecto se inicia el esfuerzo de la inversión pública, para ofrecer recursos vinculados a los servicios públicos estatales que desde los gobiernos regionales se demandan, principalmente educadores involucrados en las problemáticas sociales capaces de empoderar a la sociedad desde los diversos escenarios. Aunque todavía en Perú la figura del educador social y comunitario no termina de concretarse internamente, a nivel de colectivos y organizaciones 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.

la disciplina, en el campo académico y de profesionalización, si se inician política pública con avances legislativos que permiten mejorar la visibilización del educador social y comunitario desde el marco sectorial de Perú. En el caso de España el camino de la educación social y comunitaria se encuentra más avanzado, pero es cierto que presenta más interrogantes que certezas cumplidas, ya que su recorrido histórico en los últimos años ha sentado la base en las crisis económicas y sanitarias de la sociedad con un modo de acción externo de los servicios públicos hacia las instituciones sociales. A pesar de la acreditación académica de las competencias de esta disciplina no termina de reconocerse la profesionalización de la educación social y comunitaria para la ciudadanía, se crean redes de colaboración y de relaciones, pero se olvida el conocimiento popular de los barrios y territorios o de la sabiduría de nuestros mayores ocluida bajo la nebulosa del individualismo sectorial presente en las realidades actuales.

El segundo subtema debatido fue conocer el impacto de la pandemia en los procesos educativos sociales y comunitarios y conocer los escenarios que pueden proyectarse para esta nueva normalidad. Se valora como la pandemia ha ofrecido en gran medida, un número elevado de amenazas a la ciudadanía, a las instituciones educativas, así como a los propios profesionales de la educación social y comunitaria, pero también se han podido vislumbrar algunas oportunidades. La pandemia por tanto a amenazado los derechos básicos, acrecentando la mortalidad, la violencia familiar y sexual, ha aumentado la pobreza y ha desencadenado nuevas problemáticas que han emergido de la falta de relaciones y de comunicación. Pero encontramos que para aquellos sujetos que han podido mantener espacios alternativos de comunicación con recursos tecnológicos la información se ha convertido en oportunidad de aprendizaje digital. Desde la intervención educativa se ha visto que el confinamiento ha mermado la comunicación con los sujetos y los colectivos, estableciéndose límites de interacción, y se han descubierto las deficiencias en relación con los recursos y medios tecnológicos para establecer estas relaciones. Se han tenido que ensayar nuevos medios de comunicación que no han llegado a todos los colectivos y se han visto sustituidos por la comunicación tradicional, desarrollándose procesos de discriminación digital. Por otro lado, se ha observado a nivel educativo algunas oportunidades, donde la enseñanza desde el aula fija en la escuela ha dejado de ser el único espacio de aprendizaje, ampliándose así, a la familia y colectivos cercanos no formales. Desde el punto de vista de la profesión en esta disciplina, se ha visto en riesgo al trabajar en relaciones directas con la ciudadanía, siendo un punto importante de apoyo para intentar evitar la brecha digital, se han descubierto las capacidades de reinventar nuevos escenarios a pesar de las bajas a las que se han expuesto estos profesionales. Pero también, han surgido nuevas respuestas a las necesidades, proyectado más participación territorial y local lo que ha permitido hacer conciencia social de las necesidades emergentes. Todos estos sucesos han dibujado de manera prospectiva lo que nos queda por llegar, probablemente los escenarios que encontremos se presenten con más tensión social, debido al cambio de vida que hemos sufrido en este periodo, en el que los nuevos escenarios serán el apoyo para poder resurgir, la familia, las relaciones sociales cercanas. Los gobiernos deberán retomar los apoyos económicos y sociales de manera más estable para poder superar la crisis. El adelanto de la era digital ha venido para quedarse, pero

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

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

todavía queda mucho camino y aprendizajes por realizar, es necesario desarrollar mayor inversión pública en salud, en educación y a nivel social, priorizando en todos los aspectos. Desde la educación social y comunitaria probablemente se ha aprendido a desarrollar otras competencias adaptadas a los riesgos, pero es necesario trabajar en la prevención y en la promoción social, por lo que quede por llegar. Se debe trabajar en el empoderar a la ciudadanía mediante redes de participación y de trabajo en común para hacer cohesión social, donde se respeten y desarrollen los derechos de los sujetos y se establezcan proyectos integrales e integradores con el territorio, a nivel regional y local para que no se quede en el olvido, sino que se capacite. Se trata de hacer política desde todos los rincones y lugares de intervención.

La mesa finaliza con las valoraciones del tercer subtema en la que se incluyen en debate reflexiones y perspectivas de la acción educativa social y comunitaria determinando cuál puede ser la agenda pendiente al respecto. Las reflexiones finales se dirigieron a reconocer la naturaleza transversal de la educación social y comunitaria, como instrumento para reconocer la capacitación humana de manera más integradora. Se ha podio visualizar la importancia que ha tenido en este periodo de crisis, el carácter territorial de la educación social y comunitaria en la recuperación de la interculturalidad, de los territorios y la identidad de las personas. Pero también han surgido nuevas preguntas acerca de la teología y la epistemología de la educación social y comunitaria, descubriendo la complejidad al respecto debido a la diversidad de colectivos y territorios.

La agenda pendiente es reconocida por la necesidad de avanzar de forma integradora, creando puentes y formar parte de un cuerpo común, que permita crear una identidad colectiva que acceda a avanzar en las intervenciones y recuperar conocimientos. Se hacen necesarias la recogida de evidencias de manera sistemática para investigar en el campo educativo y reforzar la educación alternativa, informales, no formales, comunitaria y social. Es necesario fortalecer la profesión desde la mirada académica, tanto a nivel profesional como de formación permanente. Convencer a las administraciones públicas que la educación social y comunitaria es necesaria para tener una sociedad más cohesionada, con apoyos constantes desde las administraciones públicas y en colaboración con las entidades del tercer sector comunitarios y social sin competencias profesional, y trabajando de manera multidisciplinar para que las capacitaciones y las trasformaciones de los colectivos sean más fuertes y exitosas.

Podemos concluir que este encuentro profesional entre los dos países ha supuesto la creación de espacios de participación y de intercambio que han descubierto la grandeza de las experiencias de la educación social y comunitaria desde espacios diferenciados de intervención y aprendizaje, enriqueciendo con conocimientos que han permitido asumir los desafíos de la pandemia y reforzar los fines comunes a alcanzar.

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

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

Operadores, convivientes, cuidadores y celadores... ¿Los educadores como agentes de cambio?

La acción socioeducativa con infancia en Buenos Aires, Argentina

Entrevista a Guillermo Sidoli

Thomas André Prola

En 2006, se aprobó en Argentina la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.061), ofreciendo un nuevo paradigma legal a la Protección de la Infancia y Adolescencia en Argentina, en un contexto institucional dónde prácticas educativas heredadas del Sistema Tutelar anterior conviven con prácticas liberadoras emergentes, centradas en la situación del sujeto.

¿Cómo se está desarrollando este sistema? ¿Cuál es el lugar de los educadores y las educadoras en relación a la implementación del paradigma de Protección Integral los 15 últimos años?

Esta entrevista fue realizada el 20 de abril 2021, en formato virtual.

Guillermo Sidoli es un Psicólogo argentino, especialista en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia (UNER) y en consumo problemático de sustancias y violencia familiar. Se desempeñó en diversos dispositivos (hogares de niños, comunidades terapéuticas, equipos de urgencia de violencia familiar) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, Argentina). Supervisor institucional, coordinó equipos de trabajo de admisión y monitoreo de instituciones. Se desempeñó a cargo de la Dirección Provincial de Protección y Restitución de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes (NNyA) de la Provincia de Buenos Aires, siendo responsable de los órganos locales de promoción y protección de derechos y los dispositivos de cuidados alternativos.

Actualmente está a cargo de la Dirección Operativa de Atención Integral de NNyA en situación de Vulnerabilidad Social de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo responsable de los dispositivos de cuidados alternativos y del abordaje de NNyA 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.

Guillermo Sidoli. Captura de pantalla de la entrevista.,

Presentación…

Soy Guillermo Sidoli, licenciado en psicología, especialista en políticas públicas de niñez, adolescencia y familia. En este momento estoy a cargo de la dirección operativa de atención integral a niños niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, que es la Dirección que tiene siempre en su órbita el abordaje de la niñez en situación de calle, a través del programa del equipo móvil de niñez y los centros de día y de noche, y el sistema de cuidados alternativos de CABA para niños que están bajo medidas de protección.

¿Sistema de cuidados alternativos?

Exacto, el sistema de cuidados alternativos son todos los dispositivos que brindan cuidados alternativos a niños, niñas adolescentes que han sido separados de su familia en el marco de una medida de protección de derecho. Un Protección excepcional, cuando ya se agotaron todas las estrategias posibles de trabajo con la familia, o con la red familiar extensa, y tienen que ingresar a una familia de acogimiento o a un centro residencial de cuidado alternativos ... Entonces, la Dirección Operativa de Atención Integral de NNyA está a cargo de este sistema.

¿Cómo está el tema de la protección de la niñez en Argentina, en relación a una perspectiva histórica reciente, desde que empieza la nueva ley en 2006?

¿Cuáles son los logros de este sistema? ¿Las cosas para mejorar?

Tanto la Ciudad de Buenos Aires como la Provincia de Buenos Aires han sido históricamente pioneras en integrar una mirada del paradigma de la protección integral de derechos 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.

oposición al paradigma tutelar. De hecho, en la Ciudad de Buenos Aires en el año 1998, se aprueba la ley 114 que es la ley de protección integral de la Ciudad de Buenos Aires, pero 2 años antes ya estaba funcionado un centro de día, llamado CAINA, que planteaba un abordaje diferente y centrado en la situación de niños, niñas y adolescentes, respecto a los chicos en situación de calle. Y en la Provincia de Buenos Aires, algo similar ocurrió, si bien hubo un par de intentos legislativos anteriores, la ley terminó consolidándose en 2007, fue una ley que se construyó a partir de un trabajo muy activo de los actores que trabajaban en los organismos de infancia, y las prácticas venían modificándose de antes... No es que esperase que la ley modificase las prácticas, no… Es un proceso bastante interactivo, en el contexto tanto de la Ciudad de Buenos Aires como principalmente el conurbano bonaerense. La ley nacional es del año 2006. O sea, primero la ley de Buenos Aires, después la nacional, y de hecho antes, hubo una ley en la "Provincia" (Provincia de Buenos Aires), que fue declarada inconstitucional por el poder judicial. En este sentido, acá hay uno de los puntos de tensión que todavía subsiste entre el poder ejecutivo y el poder judicial, en cuanto a quien tiene la última palabra y la dirección del abordaje y de la protección de la infancia. Esto es un conflicto que todavía subsiste, si bien se ha avanzado muchísimo en estos años.

Tanto la Ciudad de Buenos Aires como la Provincia de Buenos Aires han sido históricamente pioneras en integrar una mirada del paradigma de la protección integral de derechos en oposición al paradigma tutelar

Otro conflicto que subsiste es que, si bien en muchas prácticas y abordajes, Argentina tiene una perspectiva de avanzada, y tiene criterios muy centrados en los paradigmas de la convención del niño, a su vez, muchas veces la falta de recursos materiales para implementar estas perspectivas, termina generando un escenario medio bizarro donde la enunciación es extrema, por un lado, y la implementación termina siendo peor que una implementación tutelar…. Porque no se garantizan ni los cuidados mínimos…

¿Por la falta de medios?

Exacto, o sea, el ejemplo más claro es cuando uno se plantea: "¿en qué momento tomo una medida de protección excepcional?": cuando agoté todas las posibilidades del trabajo con la familia…. Para agotar todas las posibilidades de trabajo con la familia necesito darle soporte a esta familia, soporte muchas veces económico… con un 42 % de pobreza y un 60% de niños niñas y adolescentes pobres, buena parte de las dificultades tocan cuestiones económicas, aunque no sean esencialmente económicas. Necesitas personas, seres humanos que compartan tiempo con esta familia, personas que acompañen a esta familia y sigan a esta familia, le haga un *holding* para instalar nuevas prácticas de cuidado... acompañan en insertar esta familia en circuitos como centros de salud, escuela, y logran que esta inserción sea exitosa... Y no tienes la capacidad en poner tanta gente en la calle trabajando medianamente formada, porque también requiere una capacitación, realizar esta tarea, no cualquier actor de… No es lo mismo que lo haga un actor comunitario que no está ni especializado ni formado en el tema, a que lo haga una persona más formada en el tema. En este escenario, llegan situaciones donde 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.

medida de protección se toma por urgencia más que porque se agotaron las políticas. Como no se pudieron poner en la calle todos los desarrollos entonces llega un momento donde el niño o la niña está en riesgo real en su integridad psicofísica, y tienes que protegerlo. Entonces lo separas de la familia. Pero porque en el medio no pasó algo que por lo menos normativamente nosotros mismo la tenemos enunciado...

Para agotar todas las posibilidades de trabajo con la familia necesito darle soporte a esta familia, soporte muchas veces económico… con un 42 % de pobreza y un 60% de niños niñas y adolescentes pobres, buena parte de las dificultades tocan cuestiones económicas

"Excursión con el hogar Curapaligüe (2013)". Foto Thomas Prola.

¿Cómo se define este enfoque de la política social en Argentina? ¿Desde qué perspectivas se fue definiendo? ¿Cómo se fue construyendo este enfoque?

Allí hay una construcción de actores sociales con mucho contenido político. Ya desde los 90, hay actores como “los niños del pueblo”, el surgimiento de varias organizaciones de la sociedad civil, con proyectos focalizados en la infancia… Hay como capas, como si fuesen capas geológicas. Primero surgieron algunas organizaciones con un fuerte contenido político, después empezaron a surgir organizaciones más ligadas a lo religioso que tomaron este relevo, más allá de las históricas que se fueron perdiendo, porque aquellas que venían de décadas y décadas, muy poquitas sobrevivieron. Que eran las que tenían una perspectiva más religiosa más caritativa digamos, desde la perspectiva tutelar.

Y después empezaron a emerger organizaciones con una perspectiva mucho más profesional. Y esto fue dando lugar al surgimiento de algo que llamado la “niñología”, de un micromundo

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

Se permiten la reproducción, 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 que "*habemus actores*" con un fuerte componente ideológico, y de un perfil profesional muy específico.

Abordamos, abogamos, discutimos entre nosotros por la cuestión de infancia. Esta perspectiva está bastante desarrollada, te voy a dar el ejemplo de CABA donde surgió un actor pionero en el abordaje de la niñez en calle, por su perspectiva ideológica y su mirada centrada en la situación de niño, y no en la situación de riesgo del niño, sino en la escucha del niño y del acompañamiento al proceso singular del niño o niña. Y, por otro lado, el ejemplo de la Provincia de Buenos Aires, donde la ley de protección fue objeto de creación colectiva… Un sin número de organizaciones sociales que van nucleando estos actores y diseñaron la Ley. Si bien este colectivo tiene una presencia y una fuerza importante en relación a sus logros, al mismo tiempo la protección de derechos no está en la agenda pública. Pero no en la agenda pública gubernamental, sino en la agenda de los medios… y no está en la agenda de la sociedad en general, salvo cuando aparece un caso muy jugoso a nivel de rating.

… surgió un actor pionero en el abordaje de la niñez en calle, por su perspectiva ideológica y su mirada centrada en la situación de niño, y no en la situación de riesgo del niño, sin en la escucha del niño y del acompañamiento al proceso singular del niño o niña.

A nivel del sistema de protección actual de la Ciudad de Buenos Aires, ¿qué problemas aparecen? ¿qué se puede mejorar?

Hay dos o tres cuestiones críticas.

El primero es el concepto de qué entendemos por sistema de protección de infancia y qué es el sistema de protección de infancia. Uno entiende como sistema de protección de infancia la actuación de todos los actores que ejecutan políticas que impactan en la infancia, desde una perspectiva de corresponsabilidad. Sería el organismo de protección de infancia, pero también sería el hospital, la escuela, el poder judicial, el área de cultura, los clubes de barrio… Todos aquellos que directamente o indirectamente trabajan con niños tienen que tener una perspectiva de infancia, y deberían trabajar sistemáticamente, articuladamente. El primer problema es que eso no sucede: cada actor tiene mayor o menor autonomía y permeabilidad e impermeabilidad a esta perspectiva. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, pasa con el área de salud mental donde no hay permeabilidad para sentarse a trabajar conjuntamente, pensar conjuntamente las problemáticas. En esto está también la cuestión de los recursos: cada área tiene recursos limitados y los tiene que orientar en algunos sentidos, no son ilimitados. Pero también hay una perspectiva de que eso no es mi tema, es un tema de "niñez" (El Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de CABA).… Siempre la niñez es un tema de "niñez", entonces para educación cuando hay alguna cuestión de vulneración de derechos, es un tema de "niñez", no es un tema que pueda abordar el sistema educativo, el sistema sanitario… Este es un primer problema importante.

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

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

Uno entiende como sistema de protección de infancia la actuación de todos los actores que ejecutan políticas que impactan en la infancia, desde una perspectiva de corresponsabilidad. Sería el organismo de protección de infancia, pero también sería el hospital, la escuela, el poder judicial, el área de cultura, los clubes de barrio…

Un segundo problema importante, y pensado en el sistema de protección en algo más acotado y estricto, que tiene que ver con cuando hay una vulneración concreta de derechos, y hay que dar una respuesta, los organismos específicos, como la Dirección de Niñez, el Poder Judicial... Allí tenemos también una problemática que es: hay muchos actores en la ciudad de Buenos Aires, por un modelo muy "europeo" en este sentido: tenemos varios organismos de control, esto pasa en la ciudad de Buenos Aires, en "Provincia" ya no pasa de la misma manera, y en el interior del país pasa mucho menos. Esto de tener tantos actores…. Pero a su vez hay un desbalance en la asignación de recursos, donde por ejemplo en la Ciudad de Buenos Aires tenemos 3, 4 órganos que controlan la política de protección de infancia y en estos 3, 4 organismos que controlan la política de infancia, cualquier trabajador cobra un sueldo del doble que cualquier trabajador que ejecuta la política de infancia. Entonces se forman un escenario muy loco. Tú no tienes recursos suficientes para llevar a un nivel deseable la política de infancia, pero tienes recursos para controlar… distribuidos en diferentes organismos. Esto tiene que ver también con la organización política porque en muchos de estos organismos se asignan personas de la oposición… Tiene una cuestión claramente política, pero termina configurando un escenario medio ridículo en muchos sentidos.

¿Estos recursos que pueden tener los organismos de control que son? ¿Los sueldos de los trabajadores?

A veces los sueldos, a veces la capacidad de implementar algunos programas, formar equipo de abordaje de determinadas situaciones. El ministerio público tutelar, que es el organismo en CABA, que tiene "la representación promiscua", que es el término técnico de menores de edad e incapaces. Tienen la capacidad de desarrollar programas de apoyo y en la práctica colaboran en muchas ocasiones incluso más allá de sus funciones específicas con los procesos de restitución de derechos. Es una práctica positiva desde la perspectiva de cómo funciona este organismo, pero claramente desde la macro nos hace pensar en otras prioridades a nivel de la asignación de recursos en el sistema.

Y la tercera cuestión en relación al sistema es que cuesta mucho trabajo encontrar interlocutores formales que tengan la voluntad de armar un sistema. Porque algo que también en esta fuerte en la identidad de lo que te describí como el colectivo de *niñologos*, algo que sucede y mucho, es que todos los *niñólogos* sabemos lo que se necesita para el sistema, y todos los *niñólogos* sabemos lo que se necesita para este caso… Digamos, así como hay un fuerte compromiso ideológico, y una buena formación, una gran involucración subjetiva 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.

los abordajes, también hay una dificultad para pensarse sistémicamente y no caer en el lugar del mito del salvador, del que quiere salvar a este pibe, del que cree que sabe lo que necesita la niñez en Argentina.

hay un fuerte compromiso ideológico, y una buena formación, una gran involucración subjetiva en los abordajes, también hay una dificultad para pensarse sistémicamente y no caer en el lugar del mito del salvador, del que quiere salvar a este pibe, del que cree que sabe lo que necesita la niñez en Argentina.

Es una cuestión más personal, de maneras de ser…

Sí, a nivel de las subjetividades que fue constituyendo este colectivo, porque no es que me pasa a mí y le pasa a Juan y a nadie más… es algo que se repite mucho…

El sistema de protección, si lo consideramos como el conjunto de los agentes corresponsables de la infancia: ¿en qué medida constituye una respuesta a una desigualdad económica sistemática?

Sobre la desigualdad económica y el sistema de protección en Argentina, lo pienso de la siguiente manera: el sistema de protección de infancia no es respuesta construida para afrontar el aumento de la pobreza, pero, al no haber una respuesta económica… Pensemos que en Argentina desde los 70 no crece el producto nacional bruto interno. Son 50 años sin que crezca el PIB, y crece la población. El conglomerado del gran Buenos Aires tiene, lo que en un lenguaje políticamente correcto llamamos "barrios vulnerables" pero se conoce como "villas", es más de manera más tradicional "villa miseria", que son barrios sin ningún tipo de servicio, sin ningún planeamiento urbano y sin presencia del estado… que esto es lo clave. Cuando se organizan asentamientos, viviendas precarias y no hay estado… La cantidad de barrios de estas características crece año tras año de manera abrumadora. Entonces en este contexto, ya no se trata de que el estado haya diseñado una respuesta a través de los organizamos de infancia o que se piense "vamos a abordar la pobreza tomando medidas de protección". Supongamos en este barrio, una escuela empieza a recibir a los chicos de estos barrios, empieza a encontrar situaciones de a veces años y años, situaciones crónicas de vulneración de derechos, de estructuras familiares donde hay situaciones críticas (puede ser maltrato, abuso) … y que nadie hasta ahora había mirado... Porque insisto: no había Estado. Capaz que esta familia no tiene trabajo, generaciones sin trabajo formal… Obviamente este chico no entró a la guardería a los 3 meses o a los 6 meses para que la madre pueda trabajar, digo, no sucedió eso, no hubo guardería y no hubo trabajo para la madre… A veces, cuando entra el chico en la primaria a los 6 años, llega la mirada del estado… No es que se tome una medida de protección porque entra el Estado en la casa, ve la casa y dice "esta casa es muy fea", sino que hay una situación crónica donde por más que uno a esta altura invierte en una vivienda, hay otras cuestiones que fueron sucediendo y que no fueron miradas, ni fueron

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

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

acompañadas y no fueron cuidadas. La disyuntiva es: "¿qué hago?" … ¿Tomo una medida de protección y saco a este chico de la escena? o ¿acompaño a esta familia? Volvamos al plan anterior: ¿cuántos recursos hay que invertir? Recursos humanos con presencia periódica, constante, en contextos donde no hay presencia del estado en el barrio… Donde no hay una escuela, no hay un centro de salud, no hay un actor estatal…

El conglomerado del gran Buenos Aires tiene, lo que en un lenguaje políticamente correcto llamamos "barrios vulnerables" pero se conoce como villas, es más de manera más tradicional "villa miseria", que son barrios sin ningún tipo de servicio, sin ningún planeamiento urbano y sin presencia del estado… que esto es lo clave.

De alguna manera el sistema de protección de infancia, articulado con los diferentes actores sería como el único actor que de repente puede aparecer… ¿Aparece porque no aparecieron otros antes?

Exacto, aparece y tiene que aparecer de una manera fuerte en algunos casos… Porque también, otro tema que le sucede al sistema de infancia en estos contextos, es que la opción de asignar recursos para promoción y protección siempre termina siendo la protección, lo prioritario, lo urgente. Y la promoción siempre es postergada… Dices "voy a hacer un trabajo con estas familias, bárbaro" … Pero cuando te preguntas qué impacto voy a tener si hago esto, y a la vez cuando hago eso empiezo a tener urgencias de protección… Porque entro a este barrio me conecto con la situación y empiezo a encontrar en la familia situaciones gravísimas…

Torno de madera: Fuente: http://blogs.monografias.com/el-buenos-aires-que-se-fue/2017/02/27/la-casa-de-ninos-expositos/

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

Se permiten la reproducción, 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 se traduce esta política a nivel de las estructuras de atención? ¿De cuidados alternativos?

En este sistema tenemos el acogimiento familiar y funciona un programa estatal y tres programas que están conveniados con ONG, de gestión asociada. Lo que brindan estos programas son un ámbito de una familia de acogimiento. Un equipo supervisa a esta familia y todo el proceso, y, dependiendo del programa, en el caso de las ONG, se le transfiere el recurso a las ONG que asignan en general recursos materiales, pañales, leche, lo que fuera… a las familias. Y en el caso de programas públicos, tenemos una transferencia de recursos directo a las familias para hacer frente a esta situación.

Y después hay, 46 dispositivos residenciales con una capacidad dependiendo del dispositivo, que oscila entre 10 y 30 chicos.

Según la edad sexo, problemática, hay dispositivos convivenciales, dispositivos convivenciales de atención especializada que se orientan a chicos y chicas que tiene algún aspecto de su subjetividad que requiere un abordaje más complejo, en general a efecto de los traumas vividos, dispositivos especializados para adolescentes que hayan sido víctimas de abuso sexuales, dispositivos materno-infantiles, digo… Hay una gran variedad. La gran mayoría de ellos, 38 dispositivos, son en gestión asociada con ONG. Hay 8 dispositivos que son de gestión pública, de estos 8 dispositivos, 3 son de tránsitos para las urgencias. y ahora con el COVID hemos inaugurado 2 dispositivos más: uno es de primer ingreso y de espera del resultado del testeo. Cuando se toma la medida de protección, el chico ingresa en un dispositivo que luego del hisopado, se espera el resultado para orientar la acción. Y un segundo dispositivo, que es la unidad de aislamiento extrahospitalaria, que es para niños niñas y adolescentes alojados en un dispositivo de cuidados alternativos, donde es muy difícil generar un aislamiento de los casos positivos, por la cantidad de chicos que conviven en un mismo ámbito. Entonces hay un dispositivo donde solamente se hace el aislamiento con un monitoreo sanitario…

> *… hay, 46 dispositivos residenciales con una capacidad dependiendo del dispositivo, que oscila entre 10 y 30 chicos. La gran mayoría de ellos, 38 dispositivos, son en gestión asociada con ONGs. Hay 8 dispositivos de gestión pública, y de ellos, 3 son de tránsitos para las urgencias. Ahora con el COVID hemos inaugurado 2 dispositivos más.*

Nos modificó muchísimo, en particular el año pasado, la cantidad de niños y adolescentes en calle, digo cuando se hizo el aislamiento obligatorio, en marzo, y que se prolongó bastante, con mucha fuerza. No había prácticamente chicos y chicas en situación de calle. No había, un poco porque se propiciaba ingresos a paradores del estado; un poco porque también las políticas de seguridad impulsaban a no dejar a nadie en la calle. Más allá de la oferta que era mucha e insistente, también había una tarea de la policía de no permitir que la gente estuviera en calle por una cuestión sanitaria.

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

Se permiten la reproducción, 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 cuanto a los centros, ¿qué rol puede tener lo cotidiano en el aprendizaje, en el crecimiento, por ejemplo, en un hogar? ¿qué importancia se le da?

Te voy a hacer primero una conceptualización de cómo debería ser, y después te cuento como resulta siendo el cotidiano.

Para cualquiera de nosotros, y como psicólogo lo pienso de esta manera, cualquier proceso terapéutico, de cambio, va acompañado de una relación vincular. Esto es como el eje de como pensar que hacer con un chico que se toma una medida de protección e ingresa a un hogar. Allí hay algo en constituir un vínculo, constituir una referencia y acompañar el proceso de este sujeto que es esencial, tiene que haber un otro significativo… y no hay un otro significativo previo… porque justamente el problema que encontramos es que este chico o chica no tuvieron otro significativo, que puede acoger y acompañar. No estaríamos tomando una medida de protección. Nosotros tenemos que crear y construir, y poner allí algún otro que puede hacerse significativo para este chico. Desde esta perspectiva lo que sucede en un centro residencial es esencialmente un acompañamiento de un otro que puede estar presente para este chico, y acompañar este chico en todo su proceso, independientemente que haga terapia, independientemente de su vinculación familiar, acompañando estos procesos. Pero el rol del adulto que está con este chico todos los días es clave. es esencial Y de cómo este adulto puede acompañar y estar presente va a depender en buena medida de las posibilidades que se dan a este chico.

> *…hay algo en constituir un vínculo, constituir una referencia y acompañar el proceso de este sujeto que es esencial, tiene que haber un otro significativo…*

Algo que siempre me llamó la atención es justamente este rol, otorgado a personas fuera de los equipos técnicos, que atienden y acompañan: los operadores. Siempre me llamó la atención este nombre. ¿Cómo valoras el estado actual del trabajo educativo en los centros? ¿Cómo aterriza, de alguna manera, la educación en los centros?

No hay en la Argentina y en la cultura de este colectivo de *niñologos*, una clara concepción de la educación "social", digo, porque el rol del educador como educador está asociado a esto conceptualmente. Y a veces, a los equipos del resulta difícil definir cuál es el nombre de esta persona: operador, educador, conviviente, celador…

¿De qué dependen las definiciones?

A veces están asociadas a cierta mirada, cierta época de constitución de estos equipos. El término "celador" está claro que tiene más que ver con alguien que controla a los chicos, y que viene de otras épocas en argentina. El operador tiene más que ver con una mirada marxista, como a través del trabajo transformar la realidad, entonces *opero* sobre la realidad de los chicos. El educador a veces es un término medio ambivalente porque puede tener que ver con esta perspectiva de educación social, pero, por otro lado, de enseñar a un chico lo que no sabe… Y allí entra en choque con una mirada más marxista de desclasamiento de 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.

chicos, con una cuestión de llevarlos a otro ámbito, a otra realidad, y divorciarlos de su identidad…

Cuidador, es otro nombre que se les pone, es el que cuida. Pero bueno, ¿qué significa cuidar? ¿cuidar es que coman y duerman, después de la escuela? Conviviente es el que convive, pero ¿convive o no convive? Muy excepcionalmente, tenemos dispositivos con características religiosas, donde hay una persona que convive con los niños y adolescentes alojados, pero en su gran mayoría son trabajadores que hacen su jornada laboral, más o menos largas, que tienen un horario de trabajo, que rotan. No son convivientes. Es toda una cuestión saber que nombre ponerle a este rol y poder también hacer conscientes a los trabajadores que esta nominación hace, y está en función de un rol que es deseable que desarrollen. En general no está tan claro, no hay una reflexión sobre el rol, y mucho menos sobre el rol y la nominación de este rol, sino que es más bien algo genérico: es la persona que está durante el día acompañando lo cotidiano de este chico, y no está tan definido el rol que tienen que tener.

…excepcionalmente, tenemos dispositivos con características religiosas, donde hay una persona que convive con los niños y adolescentes alojados. pero en su gran mayoría son trabajadores que hacen su jornada laboral, más o menos largas, que tienen un horario de trabajo, que rotan. No son convivientes. Es toda una cuestión saber que nombre ponerle a este rol y poder también hacer conscientes a los trabajadores que esta nominación hace, y está en función de un rol que es deseable que desarrollen.

"Excursión con el hogar Curapaligüe (2013)". Foto Thomas Prola.

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

Se permiten la reproducción, 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 decir, en relación a este contexto si preguntas: ¿qué quiere decir educar en un hogar? ¿suena vacío?

Con UNICEF y una ONG nos propusimos hacer un plan de capacitación integral escuchando los trabajadores como primera medida, para pensar con ellos, y generar sobre todo espacios de reflexión para pensar sobre la tarea, cual es el lugar. Este planteo está pensado desde la perspectiva de la educación social y de la educación popular. En este contexto, cuando te acercas, ni siquiera es claro para el trabajador en un primer momento que está educando.

En una estructura, donde en los centros tienes a los operadores, después tienes el equipo técnico y después tienes el equipo de coordinación, muchas veces el trabajador que desempeña un rol de operador no piensa que educa. Ya ni siquiera desde donde educa, con el tema de los prejuicios y los sesgos que tienen que ver con cómo uno atravesó la propia infancia, qué modelos de infancia tiene… El primer impulso es pretender ponerlo en los chicos, y no escuchar con qué viene este chico… Pero ni siguiera llegamos allí. Muchas veces ni siquiera tenemos en claro que estamos educando, desde transmitiendo valores hasta generando más o menos espacio para el desarrollo de los chicos.

Entonces, ¿quiénes son estos operadores? siendo tan diverso el colectivo…

En general la tarea del operador es una tarea bastante exigida, comprometida y un de un desgaste importante. Esto hace que muchas veces la prioridad de incorporación de gente en los "esquemas estatales" (se refiere a la Administración Pública), sea a través de los hogares. O sea, en los hogares tengo gente que se ha ido formando y que en un momento sienten la necesidad de salir de la atención directa, por el desgaste de la tarea…En general se trata de gente que empieza a trabaja, con poca experiencia, con mayor o menor formación. y que se forman o se han ido formando a lo largo del desarrollo de la tarea, mucho más que en espacios formales de formación, valga la redundancia.

En general se trata de gente que empieza a trabajar, con poca experiencia, con mayor o menor formación. y que se forman o se han ido formando a lo largo del desarrollo de la tarea, mucho más que en espacios formales de formación, valga la redundancia.

¿No existen espacios de formación formales?

No, no hay… es lo que estamos tratando de hacer con la UNICEF, una formación para los trabajadores de los centros. La estamos preparando en realidad con los centros públicos de CABA pero la idea es que esta formación pueda hacerse extensiva a centros de gestión asociada y a otros centros del país.

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

Se permiten la reproducción, 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 perciben su trabajo los educadores /operadores de los centros?

Cuesta encontrar espacios donde problematizan su rol, pero a su vez, en la medida en que los trabajadores son acompañados en estos espacios, uno puede empezar a generar equipos que entiendan su tarea de una manera un poco más flexible y menos rígido… Y que sean menos celadores: que no perciban su tarea como que "el niño se tiene que ir a dormir a las diez de la noche"; y que no tengan la flexibilidad para hablar con el chico y preguntarle "que pasa que no te quieres ir a dormir?", charlar un rato de otro tema, y terminando encontrando que algo estaba movilizando a este chico...Que tenía la necesidad de conversar con un otro, etc., Y que sean un poco más operadores y deseablemente "educadores que operan". Pero es un trabajo muy fuerte, muy intenso y muy complejo. el año pasado atravesamos todo tipo de situaciones porque cuando acá empezó el COVID, el fantasma del COVID estaba fuerte, no sabíamos muy bien de lo que se trataba… Muchos trabajadores hicieron abandono de tarea porque tenían miedo de contagiarse en estos contextos y percibían el COVID como muerte: "voy a matar a mi familia por trabajar acá". Entonces esto generó un escenario de mucha rotación del personal, y en el marco de esta rotación, tuvimos momentos de trabajar con personas con poca experiencia y tener que formar rápidamente para el desarrollo de las tareas mínimas… ¡Con chicos que no estaban yendo a la escuela y estaban en el hogar las 24 horas encerrados! Y etapas en que estos grupos se fueron consolidando en equipos de trabajo. Fue como una versión resumido del desarrollo que uno puede tener, histórico, de un dispositivo... Fue muy interesante ver el efecto de implementar espacios de reflexión, espacios de diálogo y espacios para repensar cuál es el objetivo, cuál es la tarea y de qué manera la labor del educador podría ir impactando en el cotidiano del chico, sin un tiempo para ir armando un espacio formal de formación. Incluso se podría dar en tres años, con espacio formal de formación para los operadores, que es lo que estamos iniciando ahora.

¿Qué acciones serían entonces necesarias para que estos operadores, estos celadores se conviertan en educadores, si es el objetivo? ¿Formar?

Si, un aspecto es formar a los educadores, es como un primer aspecto más estructural. El segundo es generar dentro de cada dispositivo, espacios para discutir acerca de la tarea cotidiana, pero en situaciones específicas: "que hacemos con fulanito que hace tres semanas que está medio violento, medio agresivo? ¿Qué necesita? ¿Qué tipo de soporte necesita? ¿Qué estrategia? ¿Quién tiene vínculo con él?... Que sería como, lo que uno imaginaría que sería la formación del educador. Empezar hacer la articulación y trabajarla en acción. Y si vamos más hacia la tarea del operador: ¿cuál es la operación que tenemos que realizar? ¿Qué significa esta acción y cuál es el fundamento de esta acción?

… un aspecto es formar a los educadores, es como un primer aspecto más estructural. El segundo es generar dentro de cada dispositivo, espacios para discutir acerca de la tarea cotidiana, pero en situaciones específicas.

Y finalmente, una cuestión clave es que haya una política de mirada externa, de lo que pasa en el dispositivo, coherente. A ver, por ejemplo, las cuestiones que tiene que ver con sancionar

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

negativamente los comportamientos inadecuados con los chicos. Un adulto que le grita a un chico. Esto requiere cierta intervención. Se puede manejar de diversas maneras, lo puede manejar el director del dispositivo: “che, no seas tonto, esto que hiciste está mal…” O se puede formalizar a través de un acta, en la que participe una autoridad de mayor jerarquía, implicando otra mirada externa, que sanciona esto, sistematizar esto. Y, en los casos en que implique una conducta sancionable y ponga en riesgo al chico: operador que pega a un chico, operador que tenga un comentario de tinte sexual, operador que tenga una conducta más compleja, o confusa y que uno entiende que no tiene que estar con los chicos, separarlo de los chicos, iniciar sanciones administrativas y penales que correspondan… Todo esto enmarca algo que a veces en… hablábamos del deterioro de la Argentina en cuanto a la pobreza… pero también ha habido un deterioro en cuanto a la institucionalidad, en muchos aspectos. Y formalizar esto, y dejar actuar las instituciones que corresponden, tanto el sumario interno como las sanciones jurídicas en caso de corresponder, en este sentido esto también marca cuál es el rol y cuál no es el rol del operador.

Porque esto es otro aspecto que a veces se descuida, que es más allá de la formación la institucionalidad de cuál es la tarea, poder ser claro discursivamente para cuando uno se reúne como director con los trabajadores … ¿Qué es lo que queremos y lo que no queremos como trabajadores? Y poder ser constantes a lo largo del tiempo con esto, también delimita y forma los contornos dentro de los cuales se va a desarrollar la tarea que si tiene que tener la reflexión y la formación.

"Excursión con el hogar Curapaligüe (2013)". Foto Thomas Prola.

Idealmente uno quisiera que hubiera alguna formación que uno le pudiera pedir previo al ingreso a un trabajador este rol… Idealmente uno quisiera que esta tarea tuviera una remuneración específica, que tuviera una remuneración respecto a otras tareas en el abordaje

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

Se permiten la reproducción, 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 la niñez porque uno entiende que es crítico el trabajo que hace este operador, educador, por las horas que comparte y por la fragilidad de la situación del chico al ingresar en el centro. Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires este trabajador cobra entre un 20 y un 40% más que un trabajador de la misma categoría asignado a otro espacio. Con lo cual trabajar en un hogar va con un reconocimiento indicándose que esta tarea es especialmente delicada.

¿Operar es educar?

Son como planos distintos. operar es generar un cambio, un plan transformador. Uno puede operar para educar, u operar para celar, para controlar, puede operar para muchas cosas. si uno se concibe como educador operará educando, tratará de operar educando… si se concibe como celador, operará controlando…

… operar es generar un cambio, un plan transformador. Uno puede operar para educar, u operar para celar, para controlar, puede operar para muchas cosas. si uno se concibe como educador operará educando, tratará de operar educando… si se concibe como celador, operará controlando…

¿Los educadores son agentes de cambio?

Deseablemente sí. No porque tengan en su acción todo el control de lo que va a suceder en este cambio, sino porque le puede generar a este chico o a esa chica una apertura y una condición de posibilidad para que desarrolle estos cambios. Sí claramente.

¿Alguna buena práctica que te llamó la atención en los hogares en estos últimos tiempos?

Te voy a citar dos ejemplos: uno en un centro que aloja jóvenes que vienen de una situación de calle. Uno de estos jóvenes se empezó a interesar mucho por el entrenamiento físico. Consulta con el médico, todo… Se trabajó cuidadosamente, y empezó en plena pandemia y aislamiento a hacer actividad física en el centro. Conseguimos lo que necesitábamos para eso… Tanto que empezó a, no tiene la edad para cursar el curso de instructorado, pero empezó a aprender a ser instructor. Y algunos de los adultos del centro entrenan con él. Es un buen ejemplo de cómo algún adulto significativo, que, desde un imaginario, te está cuidando a ti, porque tú eres una persona vulnerable y él no, invierte esta relación… Y que aparezca una relación docente-alumno, donde el docente es este chico, esto le da mucha más fortaleza a su desarrollo, si quieres, hasta profesional, que cualquier otra acción que tomes. La capacidad de imaginar un educador como educando a aquel que educa. Y de entender que la relación educativa no es de enseñanza-aprendizaje sino de algunas prácticas que le brindan herramientas a este sujeto, pero a su vez este sujeto tiene otras herramientas que yo desconozco... Tanto, para que las desarrolle y me las transfiera.

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

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

… entender que la relación educativa no es de enseñanza-aprendizaje sino de algunas prácticas que le brindan herramientas a este sujeto, pero a su vez este sujeto tiene otras herramientas que yo desconozco... Tanto, para que las desarrolle y me las transfiera. …

Una marca de un buen trabajo educativo también….

Tal cual… Otra experiencia fue al principio de la pandemia. se dio la situación de que había 6 chicos hospitalizados que… teníamos mucha discusión institucional sobre que dispositivo requerían. Dos chicos eran de la Provincia de Buenos Aires: tenían que ir a la Provincia de Buenos Aires. Y otros 4, discutimos si necesitaban un dispositivo terapéutico para chicos con patologías graves en salud mental, o un dispositivo de niñez con condiciones abiertas, etc.

Cómo no llegamos a un acuerdo, y empezó la pandemia, y todos temíamos que el COVID matará a estos chicos en el hospital (con esta fantasía de COVID=Muerte), diseñamos un dispositivo para estos 6 chicos.

La experiencia de este dispositivo que duró unos 6-8 meses fue riquísima. Porque, lo que sucede habitualmente, es que uno inaugura un dispositivo pensando en la demanda actual que tiene este dispositivo sigue funcionando: “soy un hogar para adolescentes de 12 a 18 años sin trastornos psiquiátricos, bueno, punto”. Después mi hogar recibe chicos que se adapten o enmarquen… Y yo ya tengo preparado mi plan de trabajo, en función de lo que diseñé en otra oportunidad, puede ser hace un año, hace 5, hace 10… lo actualizaré, no lo actualizaré, etc. Pero hay como un marco ya creado. Acá lo que nos pasó, fue vivir el proceso de diseñar cada incorporación de una persona a trabajar en función de estos y estas chicos y chicas que estaban alojados. Absolutamente centrado en los niños, que es una dificultad que tenemos los adultos en general y en particular cuando trabajamos con la infancia, que es la necesidad de estar muy centrado en el niño, y no estar centrado en la lógica del adulto, de “bueno, el hogar funciona con 8 operadores, necesito 8 operadores, listo se acabó”. Pero no: “cómo ingreso Juancito y Juancito a la tarde requiere un poco más de acompañamiento presencial… Capaz a esta hora necesito tener uno más”. Y no uno más, sino alguien que tenga la capacidad empática con este chico que tiene estas dificultades y estas virtudes ¿Cómo desarrollamos esto? Esta fue otra experiencia muy interesante, porque la pandemia condensó procesos, vivimos creación, desarrollo y cierre de un centro en 4-5 meses.

… una dificultad que tenemos los adultos en general y en particular cuando trabajamos con la infancia, que es la necesidad de estar muy centrado en el niño, y no estar centrado en la lógica del adulto.

¡Gracias Guillermo!

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

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

Fortalecimiento académico de la pedagogía social y educación social en Colombia:

Formación virtual desde la Maestría en Pedagogía Social de la Universidad del Norte y el curso virtual de intervención educativa en contextos sociales de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES)

Liliana María Castro Álvarez, *IESE/Universidad del Norte*
Giselle Paola Polo Amashta, *Universidad del Norte y ASOCOPESES*
Ana Isabel Zolá Pacochá, *Universidad del Norte y ASOCOPESES*

Desde el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte se ofrece a la comunidad académica de Colombia y el mundo, la Maestría en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales, reconocida como primera maestría en Pedagogía Social de Latinoamérica en modalidad virtual; la cual se constituye en un espacio formativo que aporta a nuestros egresados lineamientos y estrategias de intervención socioeducativas con diferentes grupos poblacionales y ámbitos de la pedagogía social. Así mismo, ofrece la vinculación a redes latinoamericanas e iberoamericanas de pedagogía y educación social; favoreciendo con ello la participación activa en el debate, la reflexión y el intercambio de experiencias que permiten investigar, innovar, intervenir y aportar a la construcción de bienestar individual y colectivo en distintos contextos (formal, no formal e informal).

La maestría se sustenta en los constructos de la pedagogía social, entendida esta como:

> […] la ciencia que fundamenta y orienta la práctica socio-educativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/ o colectividad; la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los Derechos Humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar. (Del Pozo y Astorga, 2018:170)

En atención a la modalidad de profundización en la que se ofrece la Maestría en Pedagogía Social e Intervención Educativa en Contextos Sociales, ésta se enfoca en profundizar a partir de la práctica y el trabajo de grado, en procesos de investigación aplicada que se vinculan con los ámbitos de intervención en educación social, representados en: educación social escolar, animación sociocultural y desarrollo comunitario, educación con personas adultas, adultas mayores y educación social especializada. Para ello se apoya en las dinámicas del Grupo de Investigación en Cognición y Educación, del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Así como también con las que desarrollan los docentes investigadores del equipo de la maestría vinculados a universidades del contexto nacional e internacional.

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

Se permiten la reproducción, 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 ofrece en cuatro (4) semestres a través de modalidad 100% virtual, mediada por las TIC; permitiendo a través del aula virtual las interacciones sincrónicas y/o asincrónicas, entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, situados en diversos contextos geográficos.

El programa está estructurado desde tres (3) componentes (profundización, formación específica y fundamentación), los cuales se reflejan en la organización de los 40 créditos que la conforman. A través de estos componentes se puede evidenciar el trabajo interdisciplinario del programa, pues es evidente que la educación abarca otras disciplinas que son importantes para su desarrollo y que convergen en el contexto de la estructura curricular del programa; permitiendo así, aportar soluciones creativas a problemas comunitarios que requieren un análisis y estudio del contexto social, formando a través de bases de conocimiento sólidas para desarrollar y ejecutar proyectos de intervención.

En cuanto a la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social (ASOCOPESES), como entidad sin ánimo de lucro, de carácter privado, naturaleza civil y responsabilidad limitada, se posiciona como un referente internacional, nacional y departamental en la trayectoria de la pedagogía social y educación social en Colombia. De hecho, se reconoce como la primera asociación a nivel académico, científico y social en el ámbito sociopedagógico y socioeducativo en el país, lo cual le ha permitido constituirse como un ente articulador entre la academia, las administraciones públicas y privadas, la sociedad civil, etc. (ASOCOPESES, s.f.; Polo, 2020; Zolá, 2020).

De tal manera que, con el fin de contribuir al reto del fortalecimiento académico y profesional de la pedagogía social y la puesta en marcha de acciones e intervenciones socioeducativas desde la educación social, ASOCOPESES proyecta su extensión a la comunidad académica y en general desde diferentes acciones, tales como: proyectos, planes y programas dentro de los campos de la pedagogia social, cualificación a comunidad en general, eventos de interés, difusión de publicaciones, manifiesto respecto a situaciones de riesgo o vulneración, entre otros elementos que se contemplan en sus objetivos como: la promoción de la investigación en pedagogía social y la capacitación sobre sí misma y sus ámbitos de intervención (ASOCOPESES, s.f.). En cada uno de estos elementos se evidencia un claro compromiso y proyección para la consolidación de esta ciencia/práctica en el país, articulado a la presencia de múltiples asociados e instituciones para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, grupos, comunidades y ecosistemas, desde sus ámbitos y enfoques vinculados a la innovación, investigación y transformación socioeducativa.

En este sentido, se ha diseñado en cooperación con la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS), un curso virtual a través de la plataforma de aprendizaje MANGUS. En este curso virtual (tipo MOOC), el cual se ha denominado **"Intervención educativa en contextos sociales: Educación comunitaria y especializada",** se abordan contenidos relacionados con dos ámbitos de intervención de la pedagogía social, tales como: la **pedagogía social comunitaria** y la **pedagogía social especializada.** Principalmente, para responder a la complejidad contemporánea que requiere necesariamente de movilizar una formación que reconozca los fundamentos y metodologías

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

sociopedagógicas y socioeducativas, que permitan una intervención más pertinente, eficaz y de calidad, al mismo tiempo que se respete el carácter ético, crítico, participativo y holístico de las prácticas.

Este curso se caracteriza por constar de siete (7) módulos diseñados por docentes investigadores/as nacionales a internacionales, vinculando elementos audiovisuales como videos explicativos y recursos descargables (PDF) relacionados con: 1) fundamentos de la intervención socioeducativa, 2) desarrollo comunitario y etnoeducación, 3) perspectiva de género en proyectos de intervención comunitaria, 4) educación de personas adultas y mayores, 5) construcción de cultura de paz desde la juventud, 6) sistema de justicia juvenil y mecanismos de protección, y 7) conocimiento y prevención de la trata de personas. También se incluyen estrategias de interacción entre pares, tales como foros de discusión y cuestionarios.

En relación a la duración del curso, se establece un total de 15 horas y su desarrollo está sujeto al ritmo de aprendizaje del estudiante, por lo que es importante mencionar que a partir de su inicio se cuenta con un año para la culminación de los módulos y la aprobación de los mismos es requisito base para la certificación. Este curso virtual (tipo MOOC) tiene un costo de $50.000 COP, contando con una pasarela habilitada para pagos internacionales. El valor incluye la inscripción y la certificación (a cargo de ASOCOPESES y la SIPS). La inscripción y el acceso al contenido del curso se realiza a través de este link:

https://mangus.co/index.php/cursos/intervencion-educativa-en-contextos-sociales

Referencias bibliográficas

ASOCOPESES. (s.f.) [en línea]. *Página oficial de la Asociación Colombiana de Pedagogía Social y Educación Social.* Recuperado de https://asocopeses.wixsite.com/asocopeses

Del Pozo, F.J.; Astorga, C.M. (2018). "La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social". En *Foro de Educación*, vol. 16, (24), 167-191. España: FahrenHouse. doi: https://doi.org/10.14516/fde.477

Polo, G.P. (2020). *Proyecto "Corona – Esperanza": Acompañamiento socioeducativo y familiar a las mujeres privadas de la libertad en condición de excepcionalidad de la reclusión de mujeres "La Badea" de Dosquebradas (Risaralda) y sus familias* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9471#page=1

Zolá, A.I. (2020). *Movilización humana: de la precariedad a la garantía de derechos. Caracterización, atención y protección integral a infantes y familias migrantes venezolanas del municipio de Soledad (Atlántico) en el marco del proyecto "Corona Esperanza"* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9470#page=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.

TFG, Premios y concursos

Redacción

Los estudiantes de Grado de Educación Social vienen realizando sus Trabajos de Fin de Grado y algunos Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales vienen convocando Premios de Fin de Grado para los estudiantes y otros concursos para profesionales de la Educación Social.

Los Trabajos de Fin de Grado premiados vienen siendo recogidos en el nuevo apartado de Recursos de eduso.net La Puerta a la Educación Social en la categoría INVESTIGACIONES /TFG facilitando su acceso.

Recogemos las nuevas convocatorias en plazo de presentación, así como los últimos premios concedidos:

Algunos ejemplos:

Premios TFG actualmente recogidos

Castilla La Mancha	**Premios TFG concedidos**
Galicia	**Premios TFG concedidos**
Castilla León	**Premios TFG concedidos**

Premios actualmente convocados

TERRITORIO	ENLACE A INFORMACIÓN	
Castilla La Mancha	**Convocatoria IV Edición: Premios del CESCLM a los mejores Trabajos Fin de Grado de las titulaciones de Educación Social de Castilla-La Mancha**	

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

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

Castilla La Mancha	**Premios Profesionales de Educación Social otorgados por el CESCLM. III Edición**	
Región de Murcia	**Premios TFG Educación Social CPESRM 2021**	
Principado de Asturias	**III Concurso TFG COPESPA 2021**	

Fallos de premios comunicados en 2021

Castilla y León	**Fallo del III Concurso de TFG de Educación Social CEESCYL 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.

Región de Murcia	**TFG Premiadas CPESRM 2020**	

Premios convocados en el primer trimestre de 2021 y finalizado el plazo

Cataluña	**Premios RetinES 2021**	
Andalucía	**I Edición de los Premios a los mejores Trabajos Fin de Grado en Educación Social de Andalucía**	

Se permiten la reproducción, 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 presenta la candidatura de Rafel López Zaguirre a Síndic de Greuges de Barcelona 2021-2026

Redacción

El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), tras la Asamblea celebrada, impulsa la candidatura de Rafel López Zaguirre a la Sindicatura de Greuges de Barcelona para el periodo 2021-2026.

Rafel es Educador Social, con un conocimiento profundo del conjunto de la acción social así como de las responsabilidades públicas en un Ayuntamiento, ya que ha trabajado en Servicios Sociales y Servicios de Atención a las Personas.

+ **Conoce a Rafel**

¿Por qué presentamos esta candidatura?

Es mucho lo que podemos aportar desde el mundo de la acción social en la Sindicatura de Greuges de Barcelona.

Los profesionales de la acción social, en general, y **los educadores y educadoras sociales en particular**, ejercemos un tipo de acción socioprofesional que se basa en la **creación de vínculos con las personas que acompañamos**. Somos y estamos cercanos a las personas, lo que nos facilita sentir sus necesidades de primera mano, sin paternalismos asistenciales y sin ningún protocolo que traduzca la vida en cifras y perfiles tipo.

Queremos actuar como voz de la ciudadanía común y de las redes y espacios de participación social, haciendo de la Sindicatura el espacio que amalgame la vida de personas, grupos, barrios…

El perfil de Rafael aporta una **mirada nueva**, y la entendemos como una **oportunidad de reafirmación del contenido democrático de la institución**.

También damos este paso como Colegio para avanzar en la **visibilización y el reconocimiento de la 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.

Los 3 pilares de la candidatura

1. Damos un paso adelante desde nuestro colectivo profesional para poner las personas al frente desde **la acción social como premisa**.
2. Principios Inspiradores de la Candidatura
3. La Carta Europea de Salvaguarda de Derechos Humanos en la Ciudad

Ideario

- Entendemos la ciudad como un espacio donde ejercer y disfrutar los **derechos de convivencia de todos**.
- Apostamos por una **ciudadanía de pleno derecho**, lo que implicará la **rehumanización de la ciudad**.
- Entendemos que la justicia y **los derechos no se acaban con la ley** y que **hay muchas legitimidades, justas**, encarnadas en las demandas de las personas, colectivos y organizaciones sociales.
- Queremos poner nuestro grano de arena en el camino para **dejar de ser consumidores** y pasar a ser considerados como ciudadanos y ciudadanas: **queremos una ciudad sostenible y para todos**.
- Queremos colaborar con una **ciudad implicada en la declaración de emergencia climática, con el respeto a la biodiversidad, con la movilidad** y que tenga presente el **ámbito metropolitano**.
- Y lo haremos desde una **posición transparente**, ejerciendo una crítica equidistante y sin ninguna rémora o deuda con administraciones u organizaciones políticas.
- **Queremos escuchar la voz de la ciudadanía común** y de las redes y espacios de participación social, haciendo de la Sindicatura el ente que amalgame la vida de las personas, con independencia de su edad y grupos …, priorizando su cercanía a los barrios.
- Queremos un Síndico que escuche a **las asociaciones, las entidades del tercer sector, los agentes sociales, los sectores profesionales**, para analizar la situación de la ciudad y de la ciudadanía.
- Queremos un Síndico atento y colaborador con las iniciativas municipales para que tengan **presente toda la ciudadanía, con independencia de sus condiciones socioeconómicas, educativas o culturales**.
- Por todo ello, hemos buscado un **perfil que proviene de la acción social** y que muestra el conocimiento de las responsabilidades públicas en un Ayuntamiento.
- Las personas que trabajamos en la acción social, los y las profesionales estamos más cerca de las personas, tenemos una larga experiencia de **compromiso** con ellas y con sus situaciones.
- Un perfil que siempre se ha manifestado -donde ha estado presente- muy **centrado en la proacción y la acción, huyendo de posiciones más representativas y pasivas**.

Proceso y calendario

Los mandatos del síndico / a de Greuges tienen una duración de cinco años, con un máximo de dos mandatos consecutivos. El nombramiento de la persona que deberá ocupar este cargo es competencia del Consejo Plenario del Ayuntamiento, a propuesta de la Alcaldía.

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

Diferentes entidades de la ciudad han presentado candidatos. Ahora está abierto un proceso de apoyo ciudadano donde se difundirán las candidaturas y se promoverá la participación ciudadana.

19 de marzo: presentamos la candidatura de Rafael López oficialmente a la Asamblea ordinaria del CEESC.
Del 19 de marzo al 19 de abril: damos a conocer la candidatura y promovemos la participación.
Del 19 de abril al 19 de mayo: apoyo ciudadano individual. Votación de la candidatura mediante un proceso de elección participativa ciudadana que se vehiculará a través de la plataforma Decidim.Barcelona

Apoya la candidatura

Queremos construir un espacio donde todos los actores de la ciudad puedan manifestarse y los podamos tener presentes. Queremos saber con quién contamos, quien está de acuerdo con nuestra visión de la Sindicatura de Greuges de Barcelona, para teneros cerca e informarosde cómo avanza el proceso. Con independencia del proceso de votación posterior.

Apoya la candidatura de Rafael López Zaguirre.

Para saber más

Más información sobre el proceso de elección de síndico / a de Greuges Barcelona durante el 2021-2026.

 # RafelSindicBCN2021

Información y texto en catalán

RAFEL LÓPEZ ZAGUIRRE
EDUCADOR SOCIAL I PSICÒLEG

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

Nuevas Juntas de Gobierno en Colegios Profesionales de Educadoras/es Sociales

Redacción

Durante el primer semestre de 2021 han sido convocadas o elegidas las siguientes Juntas de Gobierno de Colegios Profesionales de Educadoras y Educadores Sociales.

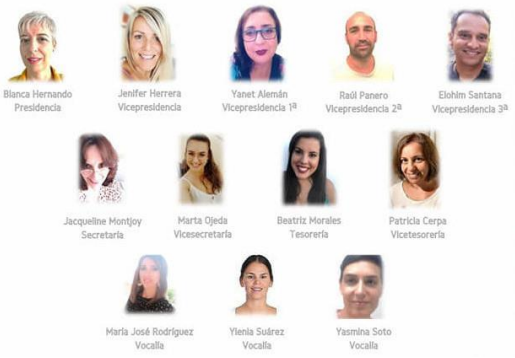
Insertamos algunas informaciones confirmadas al cierre de la edición.

Nuevas Juntas

TERRITORIO	ENLACE A INFORMACIÓN	
La Rioja	**Nueva Junta de Gobierno CEESRIOJA**	
Navarra	**Resultado Elecciones a Junta de Gobierno del NAGIHEO-COEESNA 2021-2023**	

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

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

TERRITORIO	ENLACE A INFORMACIÓN	
Castilla y León	**Elecciones CEESCYL 2021-2023: candidatura única y proclamación de nueva JG el 30 de enero de 2021**	
Cantabria	**Nueva Junta de Gobierno COPEESCAN**	
Canarias	**Nueva Junta de Gobierno CEESCAN**	

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

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

TERRITORIO	ENLACE A INFORMACIÓN	
Baleares	**Nueva Junta de Gobierno CEESIB**	
Comunidad Valenciana *	**Nueva Junta de Gobierno COEESCV**	

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

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

Novedades en RES, Revista de Educación Social

Redacción

Nuevo editor en la Revista RES, Revista de Educación Social. Importante reforma interna

RES, Revista de Educación Social, se ha actualizado completamente a un **nuevo editor**. Después de un año de trabajo (Iniciamos esta tarea en febrero de 2020) podemos decir que la Revista RES, Revista de Educación Social ha concluido una **importante reforma interna**.

RES, durante sus casi **20 años de historia** (Los cumple en 2022) ha tenido 4 editores distintos, en función de las posibilidades de la organización, para ir publicando y dando a conocer la producción de la revista.

En 2020 se creó un nuevo editor, al tiempo que el Portal de la Educación Social www.eduso.net donde está insertado el dominio de la revista www.eduso.net/res

Teniendo en cuanta todas las ventajas que el nuevo editor ofrecía y al objeto de que se produjera un buen ajuste con los números editados en años anteriores, **se abordó la tarea de volver a revisar, adaptar, maquetar, todos los números (31) y todos los artículos publicados hasta la fecha (1.223) al nuevo editor y sistema**. Una tarea silenciosa y profunda que, en tiempos de pandemia y permanencia necesaria en casa, el Equipo Técnico de RES decidió abordar.

En marzo de 2021 ya está todo adaptado y la revista RES, Revista de Educación Social, luce entera como nueva. Todos los números tienen la misma imagen y el mismo formato, al tiempo que todos los artículos incorporan las mismas ventajas y configuración del nuevo editor. Ahora **es posible realizar búsquedas en toda la revista**, por autores, temas, etiquetas, otros…, ya que es una única unidad, entre otras ventajas.

Se ha preferido que la imagen sea similar a los últimos publicados al objeto de facilitar la idea de continuidad, pero **alberga en su interior una profunda renovación**. **Exteriormente podremos observar nuevas características** en autores, bibliografía, notas, citas, títulos, textos…, incorporando formatos y estilos y pequeños ajustes que aumentan la facilitad de lectura y acercan la revista a incrementar su carácter de revista científica.

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

Se permiten la reproducción, 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 tiempo que se ha realizado esta importante tarea, era el momento, se ha simultaneado con la **catalogación de todos los artículos publicados en RES** (Excepto el apartado de noticias temporales de la sección Actualidad), 871 artículos en los grandes apartados de **Recursos** https://www.eduso.net/recursos/ y de **Ámbitos** https://www.eduso.net/ambitos/ en La Puerta a la Educación Social https://www.eduso.net/ facilitando el acercamiento de la revista y su contenido, como valor añadido.

Con el nuevo editor en funcionamiento, **los próximos números irán incorporando también nuevas ventajas** y opciones en su edición.

Una idea en evolución, pero siempre fiel a lo que es y pretende ser.

Todos los artículos de RES, Revista de Educación Social, ya están catalogados en eduso.net

Todos los artículos de todos los número publicados de la revista RES, Revista de Educación Social, ya se encuentran catalogados en el apartado Recursos de www.eduso.net (Categoría DOCUMENTAL / HEMEROTECA / RES, REVISTA DE EDUCACIÓN SOCIAL)

Han sido clasificados en el Apartado RECURSOS: https://www.eduso.net/recursos/

Igualmente en el apartado correspondiente de ÁMBITOS: https://www.eduso.net/ambitos/

Y demás apartados de clasificación.

Una nueva forma de acercarte el contenido de RES, Revista de Educación Social, en esta ocasión con el valor añadido de disponerlos clasificados por ámbitos de actuación, entre otros.

Seguimos construyendo estas nuevas opciones en eduso.net

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

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

VIII Congreso Estatal de Educación Social

Redacción

El VIII Congreso estatal de Educación Social, que estaba previsto se realizase en Zaragoza del 20 al 25 de septiembre de este año, está viviendo, en su vertiente organizativa, una situación de impase, que ha llevado al Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón y al Consejo General (coorganizadores del mismo) a la convocatoria de sendas Asambleas extraordinarias (finales de mayo e inicios de junio, respectivamente) para tratar de dilucidar su viabilidad y modalidad de celebración.

El contexto actual, tanto sanitario como socioeconómico, nos obliga a reflexionar sobre las posibilidades de participación de las y los profesionales y del alumnado, por lo que hemos tomado la decisión de repensar en nuestras organizaciones sobre otras alternativas que den salida al trabajo realizado hasta ahora y sea un Congreso más asequible y accesible para los colectivos a los que va dirigido.

Cuando esas decisiones se hayan concretado, os seguiremos informando en:

Web del VIII Congreso estatal de Educación Social

Noticias relacionadas con este Congreso 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.

Días conmemorativos

2 de mayo, Día Mundial contra el acoso escolar

Redacción

El Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) viene conmemorando, en forma especial de campañas informativas, algunos días de especial interés que tengan especial significado en ámbitos de actuación de la Educación Social.

Algunos ejemplos en este enlace.

A título de ejemplo, en este primer semestre de 2021, reseñados el realizado con motivo del 2 de mayo, Día Mundial contra el acoso escolar, que tuvo gran participación de educadores, e incluye referencias de consulta, entre otros:

> *"Queremos transmitir un mensaje positivo que incida en la construcción de la convivencia como forma de lucha contra el acoso escolar, haciendo visible el trabajo que realizan las educadoras y los educadores sociales en el sistema educativo.*
>
> *Para ello,* ***hemos lanzado una campaña en la que han participado más de 100 educadoras y educadores sociales que nos han mostrado toda la riqueza del sistema educativo y la multiplicidad de acciones que desde la Educación Social se realizan para construir convivencia.*** *Un proceso creativo que nos anima a seguir avanzando en la Educación para la Paz y la No Violencia como pieza clave del sistema*

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

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

educativo. Un sistema, que debe garantizar el derecho al pleno desarrollo de la persona, entendiendo que la dimensión social es el valor principal de un sistema educativo que aspire a hacer frente a las necesidades de la sociedad actual. Elementos como la lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso y la promoción del desarrollo personal y social deben ser el centro de acción del sistema educativo, y es que, si la educación no es social, no es del siglo XXI.

Además, queremos visibilizar el trabajo y esfuerzo de sistematización de muchas/os educadoras y educadores sociales que a través de sus escritos y reflexiones contribuyen a generar conocimiento desde su experiencia práctica. Compartimos una selección de artículos que nos pueden servir para enriquecernos en el campo de la Educación Social en el sistema Educativo".

Bibliografia Acoso Escolar y Educacion Social (2 de mayo)

Si la Educación no es social no es del siglo XXI

Manifiesto del CGCEES – Dia Mundial contra el Acoso Escolar 2 de mayo 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.

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 septiembre de 2021**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

- Número 33, julio-diciembre de 2021: ***Educación Social, dignidad y derechos, en tiempos de pandemia***
- **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